

Hanne Theodorsen

«Den samhandlinga, ...den er utfordringa» - om muntlige ferdigheter i norskfaget

En kvalitativ intervjustudie av lærere og elever i ungdomsskolen sine forståelser av muntlighet i norskfaget

Masteroppgave i Norskdidaktikk (5-10)

Veileder: Beret Wicklund

Medveileder: Marit Olave Riis-Johansen

Mai 2021

Hanne Theodorsen

«Den samhandlinga, ...den er utfordringa» - om muntlige ferdigheter i norskfaget

En kvalitativ intervjustudie av lærere og elever i ungdomsskolen sine forståelser av muntlighet i norskfaget

Masteroppgave i Norskdidaktikk (5-10)
Veileder: Beret Wicklund
Medveileder: Marit Olave Riis-Johansen
Mai 2021

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for lærerutdanning



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Denne masteroppgaven er en kvalitativ studie, basert på til sammen seks semistrukturerte forskningsintervju, med tre ungdomsskolelærere og 12 av deres elever. Temaet for oppgaven er muntlighet i norskfaget. Bakgrunnen for å velge dette temaet er knytta til min egen interesse for muntlig språk, egne undervisningserfaringer knytta til dette, og det faktum at forskning viser at det har skjedd svært lite utvikling i norskfaget når det gjelder undervisningspraksis og bevissthet omkring utvikling av elevenes muntlighet, siden innføringa av Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen i 1997 [L97].

Ut fra et strategisk utvalg av norsklærere og deres elever, har hensikten med studien vært å få kunnskap om deres forståelser av, refleksjoner og erfaringer knytta til muntlighet i norskfaget. En bakenforliggende intensjon har vært å finne eksempler på *positiv utvikling* når det gjelder undervisningspraksis og bevissthet knyttet til muntlighet i norskfaget. Tanken om at det kan ha skjedd noe i løpet av alle disse årene, som ikke er representert i forskninga, var den som forplantet seg og som dannet utgangpunktet for det videre arbeidet.

I dagens samfunn trenger elevene å utvikle gode literacy-ferdigheter i skolen for å fullt ut kunne ta del i samfunnet. I oppgaven blir muntlighetens rolle i et literacy-samfunn diskutert og løftet fram. Til grunn for dette ligger en sosiokulturell forståelse av språk og læring, og at muntlighet er noe som utvikles i samhandling med andre. Både i teorien og i analysen av datamaterialet, pekes det på at muntlighet, samhandling og læring er forhold som gjensidig påvirker hverandre, og at dette kan by på didaktiske utfordringer.

Hovedfunnene i analysen av datamaterialet tyder på at *noe* positiv utvikling har funnet sted. Lærerne uttrykker generelt en positiv holdning til muntlighetens verdi, både for elevenes faglige læring og for deres personlige og sosiale utvikling. De viser bevissthet knytta til verdien av å reflektere, lytte til og spille videre på andres ytringer – av å lære og forstå noe *sammen*. Tradisjonelle muntlige framføringer foran lærer og medelever i klasserommet, ser ut til være mindre vektlagt av lærerne i denne studien sammenlignet med tidligere forskningsfunn. Lærerne har funnet alternative måter å jobbe med planlagt muntlighet på, via andre muntlige sjangrer, og ved hjelp av ulike digitale løsninger. Samtidig uttrykker lærerne at det er lite systematikk i denne undervisninga, og at arbeid med utvikling av muntlige ferdigheter som eksplisitt siktemål i praksis trolig får mindre oppmerksomhet enn det utvikling av lese- og særlig skriveferdigheter får. Majoriteten av elevene knytter muntlighet i norskfaget til *taleferdigheter*, og ser ut til å ha et mindre bevisst forhold til sine reseptive ferdigheter, enn sine produktive. Samtidig gir elevene uttrykk for å ha forståelse for hva slags virkning *kroppsspråk* har i samspill med andre, og kommer slik indirekte inn på *lytting* som en viktig del av muntlighet. Et felles hovedfunn blant lærerne og elevene er hvordan de alle trekker fram ulike former for *trygghet* som en forutsetning for å delta og utfolde seg muntlig i klasserommet.

Jeg håper studien kan bidra til å belyse hvilket potesial som ligger i *bevisst arbeid* med muntlighet, at den kan trekke fram noen muligheter ved undervisning *i muntlighet* i norskfaget, og læringspotensialet som ligger i muntlig arbeid generelt.

Abstract

This master's thesis is a qualitative study based on a total of six semi-structured research interviews, with three upper secondary school teachers and 12 of their students. The theme of the thesis is orality in the first language subject, Norwegian. The background for choosing this topic is related to my own interest in oral language, my own teaching experiences related to this, and the fact that research shows that there has been very little development in the Norwegian subject in terms of teaching practice and awareness of the development of students' oral skills, since the introduction of the national curriculum Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen in 1997 [L97].

Based on a strategic selection of Norwegian subject teachers and their students, the purpose of this study has been to gain knowledge about their understandings of, reflections and experiences related to orality in the Norwegian subject. An underlying intention has been to find examples of *positive development* in terms of teaching practice and awareness related to orality in the Norwegian subject. The idea that something may have happened during all these years, which is not represented in research, was the one that propagated, and which formed the starting point of this study.

In today's society, students need to develop good literacy skills in school in order to fully participate in society. In this thesis, the role of orality in a literacy society is discussed and highlighted. The basis for this is a socio-cultural understanding of language and learning, and that orality is something that is developed in interaction with others. Both in the theory and in the analysis of the data material, it is pointed out that orality, interaction and learning are factors that mutually influence each other, and that this can present didactic challenges.

The main findings in the analysis of the data material indicate that *some* positive development has taken place. Teachers generally express a positive attitude towards the value of orality, both for students' professional learning and for their personal and social development. They show awareness of the value of reflecting, listening to and applying own reasoning to others' reasoning – of learning and understanding something *together*. Traditional oral presentations in front of teachers and fellow students in the classroom seem to be less emphasized by the teachers in this study compared to previous research findings. The teachers have found alternative ways to work with planned orality, via other oral genres and using different digital solutions. At the same time, teachers express that there is little systematics in this teaching, and that work with the development of oral skills as an explicit aim in the practice probably receives less attention than the development of reading and especially writing skills. The majority of the students link orality in the Norwegian subject to *speaking skills*, and seem to have a less conscious relationship to their receptive skills, than their productive ones. At the same time, the students express an understanding of what kind of effect *body language* has in interaction with others, and thus indirectly come to *listening* as an important part of orality. A common main finding among the teachers and the students is how they all highlight different forms of *security* as a prerequisite for participating and unfolding orality in the classroom.

I hope this study can help to shed light on the potential that lies in *conscious work* with orality, that it can highlight some possibilities when *teaching orality* in the Norwegian subject, and the learning potential that lies in oral work in general.

Forord

Jeg har vært heldig som har fått muligheten til å gjøre dette. Uten regjeringas støtteordning for videreutdanning (KFK) og en egen heiagjeng på hjemmebane, hadde det ikke gått. Så kjære Christer – heiagjengens kaptein: For meg er du uerstattelig. Takk for at du har holdt ut, og for at du hele veien har støtta meg. Takk for at du er en fantastisk pappa for vår kjære, lille Elli, som kom til verden midt opp i dette. Nå ser jeg fram til sommerferie *sammen med dere*.

De fleste av oss vil nok huske 2020/2021 som unntaksår. Jeg, som mange andre, har opplevd å leve i en boble. I denne bobla har jeg vært drevet av en klar indre motivasjon og et ønske om å utvikle meg som lærer, samtidig som studentmamma-tilværelsen tidvis har ført med seg både dårlig samvittighet, ammetåke og søvnløse netter. Det har vært krevende, men ved veis ende er det enkelt å si at det var verdt det. Til høsten tar jeg fatt på lærerjobben på ny, og jeg kjenner at jeg gleder meg til å komme tilbake til skolen med et klarere blikk og ny giv!

Jeg ønsker å rette en stor og hjertelig takk til mine to veiledere, Beret Wicklund og Marit Olave Riis-Johansen, for at dere har hjulpet meg å sortere tanker og gitt meg kloke og kritiske innspill underveis. Og til mine flotte medstudenter – dere vet hvem dere er: Takk for inspirerende samtaler og hyggelige lunsjer – jeg er glad for at jeg fullførte dette med akkurat dere! Takk til min gode venn Mia, for at du tok deg tid til å hjelpe meg med korrekturlesinga. Og sist, men ikke minst, *tusen takk* til de tre lærerne og alle elevene som stilte opp, brukte av sin tid, og delte sine erfaringer med meg.

Jeg er veldig fornøyd med valget om å ta etterutdanning i akkurat norskdidaktikk. Det er fordi alle de refleksjonene og begrunnelsene for hva, hvordan og hvorfor en underviser slik en gjør, er det som til sammen utgjør en lærers metaperspektiv, og det som legger grunnlaget for solid og utviklende undervisning. Gjennom både det første studieåret, og gjennom å ha arbeidet med masteroppgaven, har jeg fått *tid* til å reflektere over egen undervisningspraksis, og jeg har merket meg hva jeg vil gjøre annerledes framover. Som nyutdannet lærer kan den travle skolehverdagen være overveldende. Det er mange roller en skal (lære å) fylle som lærer, og hver eneste dag er det valg og prioriteringer som må gjøres, faglige og ikke-faglige – samtidig som en ofte kjenner seg presset på tid. Nettopp derfor har det å ta denne mastergraden som en *etterutdanning* vært svært nyttig for meg. Med større didaktisk bevissthet, faglig påfyll og ny motivasjon, har det blitt en målsetting for meg at alle lærere ved min arbeidsplass skal bli enda mer bevisste på *hvordan* vi arbeider med muntlige ferdigheter. Da er det noen spørsmål vi må sette tydeligere på agendaen: Hvilke muntlige kommunikasjonssituasjoner er relevante i hvilke fag? På hvilken måte gir vi elevene opplæring og veiledning i disse situasjonene/sjangrene? På hvilke måter kan vi gi elevene erfaringer med å bruke sine muntlige ferdigheter på ulikt vis? Og på hvilke måter kan vi gi tilbakemeldinger på elevenes muntlighet, *slik at vi hjelper dem videre*? Jeg ønsker at muntlige ferdigheter skal få oppmerksomhet på lik linje med lesing og skriving, både i forskninga, i undervisninga, og i de lokale årsplanene og arbeidsplanene. Elevene vil ikke kunne nå sitt potensial i muntlighet ved at muntlige ferdigheter reduseres til arbeid med noen få muntlige sjangre, eller til å dreie seg om én oppgave i semesteret som – satt på spissen – hovedsakelig tjener en norsklærers behov for «å skaffe vurderingsgrunnlag» slik at karakteren i norsk muntlig kan settes.

Hanne Theodorsen, Kalvskinnet, 24.05.21

Innhold

1	Innledning	1
1.1	Begrunnelse for valg av tema	1
1.2	Bakgrunn og problemstilling	1
1.3	Muntlighet som fagfelt: Tidligere læreplaner og forskning	3
1.3.1	Forskning på muntlighet etter innføringa av Kunnskapsløftet	5
1.3.2	Muntlighet i dagens læreplan: Fagfornyelsen	7
1.4	Oppgavens oppbygging	8
2	Teori	9
2.1	Det muntlige språket i et sosiokulturelt perspektiv	9
2.1.1	Muntlighetens plass i et literacy-samfunn	10
2.2	Norskfagets og muntlighetens dualitet	12
2.2.1	Muntlige ferdigheters egenverdi	13
2.3	Muntlighet og samhandling	14
2.3.1	Lyttekompetanse som samhandlingspremiss	14
2.3.2	Klassekultur som påvirkende faktor	16
2.4	Muntlighet og læring	17
2.4.1	Dialogbasert undervisning	17
2.4.2	Utforskende samtaler	18
2.4.3	Muntlige grep for læreren	19
3	Metode	21
3.1	Forskningsdesign	21
3.2	Kvalitativt forskningsintervju	21
3.2.1	Forberedelser og rekruttering av informanter	21
3.2.2	Utforming av intervjuguider	22
3.2.3	Datagenerering og presentasjon av datamateriale	23
3.2.4	Transkribering	25
3.2.5	Bearbeiding og analysemetode	25
3.3	Styrker og svakheter ved studien	26
3.3.1	Systematisk arbeid	26
3.3.2	Selvrefleksivitet	27
3.3.3	Rapporterte og faktiske holdninger	27
3.3.4	Utvalg av elever	28
3.3.5	Validitet og reliabilitet	28
4	Empiriske funn og analyser	30
4.1	Forståelse for muntlige ferdigheter	30

4.1.1	Lærerne	30
4.1.2	Elevene.....	31
4.1.3	Oppsummering: Forskningsspørsmål 1.....	33
4.2	Forutsetninger for muntlighet	34
4.2.1	Lærerne.....	35
4.2.2	Elevene.....	40
4.2.3	Oppsummering: Forskningsspørsmål 2.....	43
4.3	Praksis- og hensiktsbeskrivelser av muntlig arbeid i norskfaget.....	44
4.3.1	Anne og elevene	44
4.3.2	Birgit og elevene	47
4.3.3	Celine og elevene.....	50
4.3.4	Oppsummering: Forskningsspørsmål 3.....	52
5	Diskusjon	55
5.1	Svar på problemstilling	56
5.2	Muligheter og utfordringer ved muntlighet i norskfaget	59
5.3	Perspektivering	61
5.3.1	Generaliserbarhet.....	61
5.3.2	Veien videre for forskning på muntlighet	62
5.3.3	Avslutning	64
	Referanser	66
	Vedlegg	72

1 Innledning

I denne masteroppgaven søker jeg å få kunnskap om forståelsen av, refleksjoner knytta til og erfaringer med muntlighet i norskfaget, blant et utvalg norsklærere og deres elever i ungdomsskolen. Hensikten med oppgaven er å gi uttrykk for hvordan lærerne og elevene opplever muntlighet i norskfaget, for å bringe på banen et fagfelt som har havnet i skyggen av andre ferdigheter i skolen (Blikstad-Balas og Roe, 2020, s. 70; Rødnes og Gilje, 2018, s. 204; Berge, 2007).

1.1 Begrunnelse for valg av tema

Årsaken til at jeg valgte å skrive om dette emnet er knytta til egne erfaringer. Etter å ha arbeidet som norsklærer i ungdomsskolen i sju år, kommer jeg stadig tilbake til at elevenes evne og vilje til å utfolde seg muntlig i skolesammenheng – eller fraværet av dette – er noe av det som oftest har fascinert meg og utfordret meg. I lærerjobben blir jeg glad og stolt når elever som ellers ikke våger å ytre seg, likevel gjør det, har gode poeng og blir berømmet for det. Det gjelder også når vi har samtaler i helklasse som *lever*, hvor ulike perspektiver blir løftet fram, verdsatt og diskutert. Og når elever mestrer å samarbeide, lytte til og respektere hverandre, eller når en elev – uavhengig utgangspunkt og resultat – har jobba *så godt han eller hun kan* med en muntlig framføring av noe slag. Like fullt har det vært frustrerende og vanskelig de gangene jeg ikke har klart å stikke hull på ballongen. De gangene åpne spørsmål har blitt møtt med stillhet, og parsamtalene har gått trått, eller de mange gangene to-tre trofaste og tålmodige elever har bidratt med sine synspunkt ... nok en gang ..., mens resten av klassen sitter tilsynelatende passive. Da har jeg forstått at vi har kommet inn i en ond sirkel.

Slik jeg ser det, har muntlighet med alt å gjøre. Når det gjelder elevenes muntlige utfoldelse i klasserommet, kommer vi ikke utenom at klasseledelse, klassemiljø, den enkelte elevs personlighet, og sammensetning av elever, er faktorer som spiller inn på en særlig måte. Ikke minst har det også mye å gjøre med hvilke språklige ressurser hver enkelt elev bringer med seg til skolen. Er elevene vant til å diskutere og vise den Andre gjensidig respekt, eller er det å diskutere synonymt med dårlig stemning, å henge ut eller å krangle? Er elevene vant til å ha meninger som lyttes til og som teller for andre, eller har de få eller ingen å snakke med på fritida? Elevene kommer fra ulike hjem, de har ulik sosiokulturell bakgrunn og derav ulike erfaringer med seg inn i skolen. Disse ulikhetene er det skolens ansvar å jevne ut – også når det gjelder muntlige ferdigheter.

1.2 Bakgrunn og problemstilling

Ifølge Opplæringslova (§1-1) er formålet med opplæringa i norsk skole blant annet å «opne dører mot verda og framtida», og at elevene skal «utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet» (Kunnskapsdepartementet, 2021). For å kunne lykkes med dette, er det en rekke ferdigheter elevene må mestre. Med skolereformen Kunnskapsløftet fra 2006, ble det definert fem *grunnleggende ferdigheter* som skulle forstås som nødvendige for at en elev skulle kunne lære og utvikle seg. De ble den gang definert som «å kunne uttrykke seg muntlig», «å kunne uttrykke seg skriftlig», «å kunne lese», «å kunne regne», og «å kunne bruke digitale ferdigheter». Ferdighetene skulle vektlegges i alle fag og på alle trinn i

grunnskole og videregående opplæring. De skulle gjelde på tvers av fagene, samtidig som de skulle være fagspesifikke. Skolens største fag gjennom hele opplæringsløpet – *norskfaget* – fikk et *særlig ansvar* for elevenes utvikling innenfor tre av disse; leseferdighetene, skriveferdighetene og de muntlige ferdighetene.

Det at vi bruker og omgir oss det muntlige språket fra det øyeblikket vi blir født, gjør at muntlige ferdigheter skiller seg fra andre ferdigheter. Selv om lese- og skriveferdigheter er naturlig koblet sammen med det muntlige språket, er det gjennom nettopp *det muntlige språket* vi først lærer å forstå verden, få innsikt i oss selv og tre inn i ulike fellesskap (Høigård, 1999, s. 14). Allerede som spedbarn kommuniserer vi med lyder, bevegelser og mimikk, fram til vi gradvis lærer oss å forstå og uttale ord, snakke i sammenhengende ytringer og å snakke *sammen* med andre mennesker. Når et barn deltar i samtaler, og lytter til det som blir fortalt, utvikles både språket og personligheten (Høigård, 1999, s. 14). Det har å gjøre med at når vi uttrykker noe muntlig, signaliserer vi samtidig hvem vi er – gjennom tanker og holdninger vi deler, og gjennom måten vi sier noe på, via kroppsspråk og tonefall. Det som blir ytret og delt blir oppfattet, vurdert og agert ut fra av andre, og i motsetning til skriftens varighet, vil det muntlige språket alltid være flyktig. I sum gjør dette muntlighet til noe *eget*.

Når elevene begynner på ungdomsskolen, har de kommunisert muntlig i mange år allerede. De *kan* å snakke, men det at de har et muntlig språk, gjør dem ikke automatisk *trygge* i å sette ord på hva de tenker og føler, til *gode* samtalepartnere, *rettferdige* diskusjonsdeltakere eller til *mottakerbevisste* formidlere. Det er også stor forskjell på å snakke *for bare å snakke* og på å snakke *for å lære* – på «hverdagssnakk» og «fagsnakk» (Blikstad-Balas og Roe, 2020, s. 69, Rødnes, 2014). Den muntlige kompetansen elevene bringer med seg inn i skolen rommer store variasjoner, og har behov for å videreutvikles.

I Norge har det vært lange tradisjoner for innholdsorienterte læreplaner, som mer eller mindre konkret har definert *hva* slags fagstoff elevene skal lære. Men med innføringa av Kunnskapsløftet kom et varig orienteringsskifte: Siden 2006 har norsk skole i stor grad vært mål- og kompetanseorientert, basert på tillit til lokal kompetanse og kapasitet. Den enkelte lærer har siden da hatt stor frihet til å bruke sitt profesjonelle skjønn i utvelgelse av fagstoff og metodikk. Som følger av dette er det både naturlig og sannsynlig at det forekommer store variasjoner når det gjelder undervisningspraksis. Likevel er det noe som per i dag ser ut til å være forholdsvis likt i mange klasserom; «Til tross for at muntlig kompetanse er fremhevet som viktig for læring og for videre arbeidsliv og samfunnsdeltakelse, viser både norske og internasjonale studier at det å utvikle elevenes *muntlighet* i liten grad blir prioritert i skolen» (Blikstad-Balas og Roe, 2020, s. 70). Med dette paradokset som utgangspunkt, fant jeg det interessant å undersøke hvordan et utvalg norsklærere og elever i ungdomsskolen, gjennom å fortelle om sine opplevelser og erfaringer, forstår muntlighet i norskfaget per i dag. I dette ligger en bakenforliggende intensjon om å finne *gode eksempler* på bevissthet omkring muntlighet, i motsetning til det forskning på muntlighet har vist til nå. For å kunne finne gode eksempler har jeg foretatt et *strategisk utvalg* av informanter, basert på bestemte kriterier. Problemstillinga mi er derfor:

Hvilke forståelser har et strategisk utvalg av ungdomsskolelærere og deres elever av muntlighet i norskfaget?

Jeg mener det er dekning for å se etter det motsatte av det forskning har vist til nå, fordi den forskningen som er gjort på muntlighet og muntlige ferdigheter er begrenset, både i antall og omfang, sammenlignet med annen norskdidaktisk forskning (Rødnes og Gilje, 2018, s. 204). Det kan bety at det finnes mye praksis ute i skolene som *ikke* er

representert, og som denne undersøkelsen potensielt kan bidra til å belyse. For å konkretisere en relativt åpen problemstilling, utviklet jeg disse forskningsspørsmålene:

1. *Hva legger lærerne og elevene i begrepet «muntlige ferdigheter»?*
2. *Hva opplever lærerne og elevene som forutsetninger for muntlig utfoldelse?*
3. *Hva slags muntlig arbeid beskriver lærerne og elevene at foregår i norskundervisninga, og hvordan beskriver de hensikten med dette arbeidet?*

1.3 Muntlighet som fagfelt: Tidligere læreplaner og forskning¹

«Alle læreplanene de siste hundre årene har definert muntlig tale som en del av opplæringen» (Ytreberg, 1995, i Børresen, 2012, s. 15). Men hva har så «muntlig tale» i norskfaget vært opp igjennom tidene? Å uttale språket *korrekt*? Å kunne *lese høyt* og tydelig? I de første læreplanene var det nemlig skriftformen som utgjorde normen, noe som førte med seg at uttalen skulle rette seg etter skriften (Aksnes, 2016, s. 19). Heldigvis ble denne forståelsen av muntlighet gjenstand for debatt og gradvis utvidet utover 1900-tallet. Allerede i 1878 vedtok odelstinget at all undervisning skulle foregå på barnas eget talemål (Aksnes, 2016, s. 19), noe som innebar et viktig skifte og en tydelig forsterkning av den muntlige kulturen. Derfra og fram til i dag har muntligdisiplinen blitt styrket og fått en tydeligere posisjon i norskfaget. Vi skal nå se nærmere på hva dette innebærer.

Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen [L97] var den første læreplanen som presenterte muntlig og skriftlig språkbruk som sidestilte aktiviteter. Det var også denne læreplanen som innførte karakter i norsk muntlig på ungdomstrinnet, og som førte med seg en ny type muntlig eksamen med vekt på retorisk formidling (Aksnes, 2016, s. 20). Dette var med på å framheve at muntlighet er en ferdighet *i seg selv*. I et planlagt foredrag skulle elevene vise både norskfaglig kunnskap og evne til å formidle denne fagkunnskapen. Norskplanen i L97 forutsatte med andre ord *opplæring i muntlighet*, ettersom elevene skulle bruke det muntlige språket både som arbeidsform og redskap i sine læringsprosesser, samt det faktum at deres muntlige ferdigheter til sist skulle vurderes med karakter.

I praksis vet vi at det kan ta lang tid før intensjonen i en læreplan blir oppfattet og operasjonalisert ute i skolen, og L97 ble intet unntak. I 2003 la Kvalitetsutvalget, som ble oppnevnt av regjeringa for å samle kunnskap om grunnopplæringa i Norge, fram sin utredning. Ut fra både norsk og internasjonal forskning viste denne at norsk skole, til tross for å ha et godt utgangspunkt, hadde «ferdighetssvikt i sentrale fag», og at en uforholdsmessig høy andel elever tilegnet seg for dårlige grunnleggende ferdigheter (St.meld. 30, 2003-2004). Både evalueringsprosjektet *Klasserommets praksisformer etter Reform 97* (Klette, 2003), som blant annet innbefatter delstudiene *Interaksjons- og arbeidsformer i norske klasserom* (Klette, 2003), *Samtaledeltakelse i norske klasserom* (Aukrust, 2003) og *Arbeid med muntlige ferdigheter* (Hertzberg, 2003), med data fra 2001, og undersøkelsen *Opplæring i muntlige ferdigheter på 9. trinn* gjort av Svenkerud, Klette og Hertzberg (2012), med data fra 2005², viser at L97s intensjoner for arbeid med muntlige ferdigheter ikke i ønskelig grad var blitt realisert i praksis. Selv om det foregikk mye muntlighet i norske klasserom, pekte forskerne likevel på fem problemområder:

¹ Deler av dette delkapitlet er en omarbeiding av min eksamensbesvarelse i vitenskapsteori og metode (LMN55004, høsten 2020), hvor jeg diskuterte utviklinga av muntlighet som fagtradisjon.

² Data henta fra Pisa +-prosjektet: **P**rosjekt om **L**ærings- og **U**ndervisnings- **S**trategier i **S**kolen. Et tverrfaglig prosjekt som hadde til hensikt å forfølge problematiske norske funn i den internasjonale PISA-undersøkelsen (2001). Datamaterialet består av ca. 145 skoletimer med videoopptak fra seks ulike skoler. Dette utgjør 43 timer (2228 minutter) med filmet norskundervisning.

1) for få utforskende samtaler, 2) for lite arbeid med publikumsrollen, 3) for lite veiledning i prosessen før muntlige framføringer, 4) responsen på muntlige framføringer var for generell og ukritisk, og 5) repertoaret av muntligøvelser var for snevert, med muntlige framføringer som dominerende arbeidsform (Hertzberg, 2003; Svenkerud, Klette og Hertzberg, 2012; Penne og Hertzberg, 2015).

Læreplanen for Kunnskapsløftet [LK06] ble innført fra og med høsten 2006. Oppmerksomheten som muntlighet fikk i L97, ble her videreført og forsterket. Muntlighet utgjorde fortsatt et eget hovedområde i faget, men ble forandra fra «Lytt og tale» til «Muntlige tekster». Noe annet som var nytt var at LK06, til forskjell fra L97s *læringsmål*, uttrykte hva slags *kompetanse* elevene skulle utvikle. Fra å *få kunnskap* om et emne, skulle elevene istedenfor *beskrive, drøfte, diskutere, reflektere*, etc. Altså skulle elevene ikke bare ha praktisk trening i å snakke, men også trening i metakognitiv refleksjon (Penne og Hertzberg, 2015, s. 17). Til slutt skulle de kunne *bruke* den kunnskapen og de ferdighetene som de hadde tilegna seg. Dette i seg selv var en styrking av språk som utgangspunkt for læring og utvikling – ikke bare i norskfaget, men i hele skolen. Helt sentralt i LK06 var nemlig implementeringa av *literacy*³, som bar med seg dette nye kunnskapssynet, og som gjorde at læreplanen har blitt omtalt som en literacy-reform (Berge, 2005, s. 4). I denne læreplanen ble det «[f]ør første gang i norsk skolehistorie (...) slått fast at det å forstå, lære og utøve fag ikke kan ses uavhengig av det å skape mening med språket og andre meningsskapende eller semiotiske ressurser i faget» (Berge, 2005, s. 2). Og for å ivareta literacy-tilnærminga i praksis, ble *de fem grunnleggende ferdighetene* innført og vektlagt i alle fag.

Ute i skolene viste det seg dog at de grunnleggende ferdighetene *ikke* ble oppfattet av lærerne slik de var tenkt. Istedenfor å bli ansett som sentrale ferdigheter i *alle fag* som skulle utvikles *kontinuerlig*, ble de gjerne forstått som *elementære* ferdigheter, som hørte småskolen til (Ottesen og Møller, 2010, s. 126). I rapporten *Kunnskapsløftet – tung bør å bære?* ble det konkludert med at innføringa av de grunnleggende ferdighetene ikke førte til særlige endringer på skolenivå (Møller, Prøitz og Aasen, 2009). Senere forskningsfunn viser også at arbeid med grunnleggende ferdigheter i liten grad var synlig i plandokumenter, og at det dermed «i svært varierende grad ble arbeidet systematisk med ferdighetene» (Rødnes og Gilje, 2018, s. 203). Dette er med på å forklare at arbeid med muntlighet etter innføringa av LK06, stort sett så ut til å være drevet som *før* LK06 (Hertzberg, 2010, s. 77).

I 2013 ble Kunnskapsløftet revidert, og en viktig målsetting med revisjonen var å tydeliggjøre de grunnleggende ferdighetene i alle fag, gjennom hele opplæringsløpet (Utdanningsdirektoratet, 2014). Den grunnleggende ferdigheten «å kunne uttrykke seg muntlig», ble gjort om til «Muntlige ferdigheter», og ble en endring som understreket at muntlig kompetanse ikke bare dreier seg om *produktive* ferdigheter, men like fullt om *reseptive* ferdigheter. I samsvar med dette fikk norskfagets hovedområde «Muntlige tekster» ny tittel, og har siden da blitt benevnt som «Muntlig kommunikasjon». Her fikk retorikk, for første gang i ungdomsskolen⁴, plass som *redskap* for muntlighet – vektlagt både som produktiv óg reseptiv muntlig ferdighet. I tillegg ble bruk av kommunikasjonsbegrepet en tydeliggjøring av at muntlige ferdigheter innebærer muntlig *samspill* med andre, i form av at det implisitt vektlegger både det å lytte til andre, det å samarbeide om

³ Literacy er tradisjonelt forstått som evnen til å lese og skrive, som "skriftkyndighet" (Berge, 2005). Nærmere forklaring omkring andre forståelser av begrepet blir gjort rede for i teorikapitlet, 2.1.1 *Muntlighetens plass i et literacy-samfunn*.

⁴ Tidligere var retorikk kun nevnt i forbindelse med tekstanalyse på *videregående nivå*.

meningsskaping, og det å vurdere andres muntlige kompetanse. Til sammen ble dette endringer som bidro til å «forflytte perspektivet fra et monologisk til et dialogisk syn på muntlig» (Hertzberg, 2016, s. 23). (Mer om dialogisk syn på muntlighet i teorikapittelet.)

1.3.1 Forskning på muntlighet etter innføringa av Kunnskapsløftet

I en gjennomgang av følgeforskninga etter innføringa av LK06, kom det fram at muntlige ferdigheter så ut til å være mindre vektlagt enn de andre grunnleggende ferdighetene (Rødnes og Gilje, 2018, s. 204). Dette kan ha å gjøre med at det er krevende å forske på muntlighet, da det fordrer tilstedeværelse i klasserommet og fordi det tar mye tid (filming, lydopptak, transkribering, med godkjennelse fra alle aktører) – noe som også gjør det ressurskrevende å bygge korpus. I tillegg er muntlige ferdigheter den eneste grunnleggende ferdigheten som per i dag fortsatt ikke har forankring i et eget nasjonalt senter. Med andre ord ser muntlighet ut til å rangere lavere enn de andre grunnleggende ferdighetene – til tross for den åpenbare individuelle og kollektive verdien muntlige ferdigheter har i samfunnet.

Selv om norske undersøkelser knytta til muntlighet etter innføringa av LK06 ikke er mange, finnes det likevel noen. For eksempel rommer Svenkeruds doktoravhandling fra 2013 en kvalitativ intervjuundersøkelse gjennomført i 2009-2010 (Svenkerud, 2013a), der hensikten var å undersøke elevperspektiver⁵ på «opplæring i muntlige ferdigheter». I likhet med tidligere forskning (Hertzberg, 2003; Svenkerud, Klette & Hertzberg, 2012), viste denne studien at *elevframføringer* var det som dominerte arbeid med muntlige ferdigheter i norskfaget, og at elevene ble gitt stort ansvar for arbeidsprosessen. I arbeid med framføringer var elevene mest opptatt av avsenderrollen, og mente at det er viktig å framstå som trygg og engasjert, og å «ikke stå der som en slapp potet» (Svenkerud, 2013a). Det er interessant at elevene ikke syntes å være bevisst på publikumsorienteringa, verken når det gjaldt virkemidler de selv kunne bruke for å vekke publikums interesse, eller hva det ville si å være et godt publikum selv (Svenkerud, 2013a, s. 10). Svenkerud mener dette kan være et uttrykk for «elevenes begrensede innsikt i kunnskapsområdet for muntlige ferdigheter» (Svenkerud, 2013a, s. 1).

I 2014-2015 ble en mer omfattende studie satt i gang. Denne ble kalt *LISA*-studien⁶, og hadde til hensikt å få innsyn i hvordan norsklærere på ungdomstrinnet arbeidet med elevene og med de ulike norskfaglige emnene. Norskundervisning ble observert og filmet i totalt 47 ulike klasserom fordelt over store deler av landet. Når det gjaldt muntlighet fant forskerne en klar trend: *Helklasseundervisning* og *en-til-en-aktiviteter* mellom lærer og enkeltelever var de arbeidsmåtene som dominerte (Blikstad-Balas og Roe, 2020, s. 73). Videre ble det pekt på at elevene hadde gode muligheter til å ytre seg, og at de ble møtt med åpenhet (Blikstad-Balas og Roe, 2020, s. 72). Samtidig viste materialet at elevene i helklassesamtaler sjelden ble bedt om å begrunne eller utdype ytringene sine, og at «uttalte forventninger til elevene som lyttere for hverandres ytringer(...), var jevnt over fraværende» (Blikstad-Balas og Roe, 2020, s. 74). Dette indikerer at lærerne generelt stilte få krav eller hadde lave forventninger til elevenes muntlige deltakelse. Endelig viste studien at det var «få tilløp til diskusjoner, debatter og utforskende samtaler», og at det var mest ulike typer muntlige framføringer som ble jobba med (Blikstad-Balas og Roe, 2020, s. 82), noe som samstemmer godt med funn fra L97-evalueringa. Når det er sagt, fant forskerne

⁵ Elevperspektiver fra to ulike 9. trinn, til sammen 12 elever.

⁶ *LISA*-studien: **L**inkin **I**nstruction and **S**tudent **A**chievement (norsk og matematikk), ledet av professor Kirsti Klette. I tillegg til observasjon og filming av norskundervisninga (178 timer totalt, fire timer i gjennomsnitt fra hvert klasserom), bygger datamateriale på elev-spørreundersøkelser og tilgang til disse elevenes resultater på nasjonale prøver.

denne gangen et noe bredere repertoar av muntlige framføringer enn det tidligere forskning har vist. Det kunne være alt fra rollespill basert på innholdet av en tekst, til et fast innslag om ukas nyheter, til høytlesing av egen tekst, til den mer tradisjonelle muntlige presentasjonen f.eks. av en bok. Selv om dette i seg selv må sies å være positive funn, fant forskerne at fokus på *innhold* (fortsatt) trumfer fokus på formidlingsevne og de muntlige ferdighetene i seg selv, og at dette vistes særlig godt i de tradisjonelle bokpresentasjonene (Blikstad-Balas og Roe, 2020, s. 81, 83). Altså viser studien noen positive tendenser når det gjelder muntlig framføringsrepertoar, men i det store og hele har forskningsfunnene mange likhetstrekk med undersøkelsene fra tidlig 2000-tallet. Det mest interessante med studien er det forskerne selv har trukket fram som sitt «aller viktigste funn når det gjelder forbedringspotensialet i norskundervisningen»: At *formålet* med de ulike aktivitetene som elevene og læreren gjorde i klasserommet, ofte var *utydelig* (Blikstad-Balas og Roe, 2020, s. 203). Det vil si, når elevene fikk beskjed om å lese, skrive eller samtale, ble dette ofte ikke rammet inn i en større sammenheng av lærerne. Dersom elevene stilte spørsmål om hva de skulle gjøre eller hvordan de skulle gjøre det, tydet også spørsmålene deres på at de ikke forstod *hensikten* med det de holdt på med.

I 2017 ble det gjennomført en annen kvalitativ intervjustudie, som i likhet med Svenkeruds undersøkelser fra 2009-2010, undersøkte elevperspektiver knytta til muntlighet. Denne undersøkelsen, med tittelen «*Være stille og ikke fikle med ting, det er vel det viktigste*» (Siljan, 2017), hadde derimot særlig fokus på *lytting*. Åtte elever fra et 8. trinn ble valgt ut fra «critical case»-tenkning (Siljan, 2017, s. 128), noe som vil si at det var rimelig å anta at disse elevene hadde *minst* like god lyttekompetanse som andre elever på trinnet, fordi norsklæreren hadde tematisert lytting i undervisninga. I samsvar med Svenkeruds funn, satte også disse elevene i hovedsak taleren/avsenderen i sentrum når de reflekterte over muntlig kompetanse, men i denne undersøkelsen kom det *i tillegg* fram at elevene viste både *kunnskap og metaspråk* om det å lytte. Likevel ga elevene uttrykk for at de *ikke* brukte denne kunnskapen i praksis, til tross for at de hadde den teoretiske forståelsen. Dette mener Siljan kan ha å gjøre med at hver enkelt elev i klasserommet ikke føler seg forpliktet til å markere lytting, fordi de der utgjør én av mange og at ansvaret dermed ikke oppfattes som *deres* (Siljan, 2017, s. 141-142).

I 2018-2019 ble det igangsatt et samarbeid mellom LISA-studien (fra 2014/2015) og Utdanningsetaten i Oslo, kalt VIST⁷. Dette prosjektet var en videobasert etterutdanning av lærere i Oslo-skolen, som handlet om å forbedre norskfaglig praksis ut fra funnene i LISA-studien. Alle lærerne som deltok i VIST ble filmet, og gjennom veiledning og samtaler med utgangspunkt i videoptakene, pekte forskerne på utviklingspotensial overfor lærerne (sammenfallende med funnene i LISA-studien), og ble enige med lærerne om målsettinger for det videre arbeidet (Blikstad-Balas og Roe, 2020, s. 205). De lærerne som satte seg konkrete mål om å bli *tydeligere* overfor elevene om hva som er formålet med det som foregår i timene, viste seg å lykkes med dette. Forskerne fant at både den kortsiktige og langsiktige hensikten med undervisninga, kom fram på en tydeligere måte enn før (Blikstad-Balas og Roe, 2020, s. 206). Dette prosjektet handlet ikke om muntlighet alene, men om betydninga av tydelige uttalte formål knytta til alt det som skjer i klasserommet. En undervisning som følger opp dette, vil sannsynligvis kunne bidra til å skape mer bevissthet også rundt arbeid med muntlige ferdigheter som en selvstendig ferdighet.

I 2020 ble doktoravhandlinga *The educational challenge of oracy - a rhetorical approach: Exploring and articulating the oracy construct in Norwegian schools* publisert. Gjennom kvantitative og kvalitative empiriske undersøkelser basert på læreres og elevers

⁷ VIST: Video to Support Excellence in Teaching.

erfaringsbaserte forståelser av muntlighet, søkte Anne-Grethe Kaldahl (2020) å finne ut hvordan muntlighet (definert som tale- og lyttekompetanse) oppfattes i norsk skole, *på tvers av fag*. Hun gransket bruken, forståelsen og vurdering av muntlighet, og har i sine undersøkelser funnet at lærerne *ikke* underviser på en systematisk måte, og at dette fører til at elevene bruker allmennkunnskapen sin når de legger frem noe muntlig, samt at mangelen på et definert muntlighetskonstrukt resulterer i ulik vurderingspraksis av muntlige framføringer (Kaldahl, 2020). Kaldahl tematiserer, i likhet med Svenkerud, Klette og Hertzberg (2012), hvordan disse funnene kan være en indikasjon på at det norske utdanningssystemet står i fare for å reprodusere sosiale ulikheter.

For å oppsummere forskninga som er blitt gjort på muntlighet i norskfaget de siste 20 årene, kan vi si at det tegnes et nokså dystert bilde av undervisningspraksisen. Det er snakk om mange problemområder og mye utviklingspotensial. Ser vi på den ferskeste forskningen finner vi i Svenkeruds (2013a) og Siljans (2017) forskning sammenfallende funn; det er *avsenderen* som står i elevenes fokus når de deler sine tanker og erfaringer omkring muntlighet. LISA-studien (2014-2015) peker på få utforskende samtaler, få uttalte forventninger til elevene som lyttere til hverandre, og om å utdype de svarene de gir. I tillegg framhever forskerne at det er en generell utfordring i norskfaget at elevene ikke forstår hensikten med det som skjer i undervisninga. I VIST-prosjektet (2018-2019) blir det derimot påpekt at dette kan endres, dersom lærerne gjøres *bevisste* på de aktuelle utviklingsområdene, og setter seg konkrete mål om å endre egen praksis. Anne-Grethe Kaldahl (2020) tematiserer mangelen av et definert muntlighetskonstrukt i norsk skole, noe som vil si at det kan eksistere en usikkerhet rundt hva muntlige ferdigheter egentlig er, rundt hvordan muntlige ferdigheter egentlig *vises*, og dermed rundt hvordan de egentlig kan og bør *vurderes*.

1.3.2 Muntlighet i dagens læreplan: Fagfornyelsen

Høsten 2020 ble rådende læreplan innført i skolen. *Fagfornyelsen* [LK20] har ført med seg endringer i form av både struktur, benevnelser og innhold. Fagenes gamle hovedområder er erstattet med nye *kjerneelementer*, og antall kompetansemål har blitt betraktelig redusert i hvert enkelt fag. Dette skal bidra til at elevene i større grad får lære i *dybden* og *på tvers av fag*, slik at de får «utvikle kompetansen de trenger i en framtid som endrer seg raskt» (Utdanningsdirektoratet, 2019). Det handler om at elevene må få utvikle varig forståelse og kunnskap som har overføringsverdi til nye og ukjente situasjoner, og at de gjennom dybdelæringsprosesser får utvikle gode holdninger og dømmekraft, evne til refleksjon, kritisk tenkning og til å foreta etiske vurderinger (Utdanningsdirektoratet, 2019). I den forbindelse er det definert tre nye tverrfaglige temaer som tar utgangspunkt i aktuelle samfunnsutfordringer lokalt, nasjonalt og globalt; «Folkehelse og livsmestring», «Demokrati og medborgerskap» og «Bærekraftig utvikling». I alle disse tre tverrfaglige temaene kan muntlighet utvilsomt få en sentral rolle – ved at elevenes egen forståelse for temaene utvikles gjennom å lytte og samtale, og ved at de i samspill med andre får ulike erfaringer med å bruke og tilpasse sin egen muntlighet. Dette vil bidra til at elevenes muntlige ferdigheter utvikles, noe som i sin tur også vil gjøre dem bedre i stand til å mestre sine egne liv – både når det gjelder å ta vare på seg selv og andre, og til å delta i samfunnsliv og demokratiske prosesser.

I Fagfornyelsens norskplan er «Muntlige ferdigheter», som én av fem grunnleggende ferdigheter, videreført fra 2013-revisjonen av LK06 [LK13]. Innholdet bygger på det samme, men har noen ordlysendringer:

Muntlige ferdigheter i norsk er å kunne samhandle med andre gjennom å lytte, fortelle og samtale. Det innebærer å bruke retoriske ferdigheter og å uttrykke seg

hensiktsmessig i ulike spontane og forberedte kommunikasjonssituasjoner, inkludert å kunne planlegge og framføre ulike typer muntlige presentasjoner tilpasset mottakerne. Norsk har et særlig ansvar for utviklingen av muntlige ferdigheter. Utviklingen av muntlige ferdigheter i norsk går fra tidlig samhandling i lek og faglige aktiviteter til å bruke det muntlige språket stadig mer presist og nyansert i ulike norskfaglige samtaler og presentasjoner (Fagfornyelsen, 2020).

Noe av det som er forandra, er at begrepet «muntlige sjangere» er erstatta med *kommunikasjonssituasjoner*, og at begrepet *samhandling* er tydelig framheva. Dette kommer av at Kunnskapsdepartementet i 2013 oppnevnte et utvalg («Ludvigsen-utvalget») som skulle utrede hva elever vil ha behov for å lære i skolen de kommende 20-30 årene. I 2015 presenterte utvalget sine tilrådninger, og anbefalte at fire kompetanseområder burde vektlegges i alle fag: 1) fagspesifikk kompetanse, 2) å kunne lære, 3) å kunne kommunisere, samhandle og delta, 4) å kunne utforske og skape (NOU, 2015:8). Under kompetanseområdet «å kunne kommunisere, samhandle og delta» presiserte utvalget at videreutvikling av muntlig kompetanse burde få et *særlig fokus i alle fag* i den nye læreplanen, fordi «[a]v ulike grunner er muntlig bruk av språket den av språkkompetansene som er minst tydelig i gjeldende læreplaner, og det er derfor her behovet for utviklingsarbeid er størst» (NOU 2015:8, s. 48).

I så måte er det interessant at en forpliktende formulering om «systematisk arbeid» med muntlige ferdigheter fra LK13s norskplan, er *fjernet* i dagens norskplan. Før het det at «utviklingen av muntlige ferdigheter i norskfaget forutsetter *systematisk arbeid* med ulike muntlige sjangere og strategier i stadig mer komplekse lytte- og talesituasjoner» (Kunnskapsløftet, 2013, min utheving). At dette nå er fjernet er interessant nettopp fordi ulike nordiske forskere over flere tiår (Haugsted, 1999; Klette, 2003; Palmér, 2008; Svenkerud, Klette og Hertzberg, 2012; Svenkerud, 2013; Blikstad-Balas og Roe, 2020) har påpekt at det er *lite systematikk* å spore i arbeid med muntlige ferdigheter i norskfaget (morsmålsfaget). En kan tenke seg til at det å utvikle elevenes grunnleggende ferdigheter, uavhengig av hvilken det er snakk om, *fordrer* systematisk arbeid, og at formuleringa derfor kan betraktes som en overflødig selvfølgelighet. Samtidig er det en påfallende endring, ettersom forskning på området viser at *nettopp dette* ser ut til å være utfordrende for norsk- og morsmåls lærere flest.

1.4 Oppgavens oppbygging

I dette innledningskapittelet har jeg forsøkt å vise hvordan muntlighet kan betraktes som et spesielt interessant fagområde i skolen, både med tanke på dens komplekse natur og dens økte oppmerksomhet i læreplaner de siste 20 årene. Likevel synes muntlig arbeid og utvikling av elevers muntlige ferdigheter å være et vanskelig fagfelt å ivareta i overensstemmelse med læreplanenes intensjon. Hvorfor er det slik? Dette skal vi se nærmere på i det videre.

I det neste kapittelet vil jeg gå over til teoretiske perspektiver på muntlighet, ved å forklare muntlighetens særegenhet nærmere, og løfte fram hvilken rolle muntlighet spiller i norskfaget og i dagens literacy-samfunn. Videre presenteres forskningsdesign og datagenerering i kapittel tre, før jeg går over til presentasjon av analysefunn, sett i lys av teori og tidligere forskning. I kapittel fem vil jeg diskutere forskningsfunnene ved å gi svar på oppgavens problemstilling. Videre løfter jeg fram noen refleksjoner omkring muligheter og utfordringer knytta til muntlighet i norskfaget, før jeg setter oppgavens funn og tema inn i et større perspektiv. Her vil jeg drøfte studiens generaliserbarhet og veien videre for forskning på muntlighet og muntlighetsopplæring. Til slutt følger referanser og vedlegg.

2 Teori

2.1 Det muntlige språket i et sosiokulturelt perspektiv

Grunntanken i et sosiokulturelt læringssyn er at all læring foregår i en sosial kontekst. Den russiske språkpsykologen Lev Vygotskij (1896-1934), som har stått for store deler av de sosiokulturelle læringsteoriene, interesserte seg for sammenhengen mellom nettopp språket og læring, og så sosial samhandling som avgjørende for ny forståelse (Dysthe, 2013, s. 84). En kan si at en sosiokulturell forståelse av læring bygger på en dynamisk vekselvirkning mellom kognitive, relasjonelle, sosiale og kulturelle prosesser. En er altså opptatt av det som skjer *hos* individet, *mellom* individene, *óg* mellom individene og omgivelsene de er en del av (Matre, 2009a, s. 42). Læring foregår dermed sagt i en slags «sosial virksomhet».

Bak denne forståelsen av læring, kan det ligge ulike *kunnskapssyn* til grunn. Et sosialkonstruktivistisk syn på kunnskap dreier seg om at individet bruker erfaringer fra sosial interaksjon til å konstruere ny kunnskap, ved å integrere ny forståelse i allerede tilegnede oppfatninger (Palmér, 2010, s. 18). Et pragmatisk syn på læring står for at kunnskap blir konstruert gjennom praktisk aktivitet og menneskelig samhandling, kjent gjennom utdanningsfilosofen John Dewey (1859-1952) som «learning by doing» (Dysthe, 2012, s. 49). Til felles har disse kunnskapssynene at de anser kunnskap som skapt mellom mennesker i fellesskap, og at de dermed utgjør en motsetning til kognitivismens individentsentrering. Det er disse forståelsene for læring jeg bygger på i denne oppgaven.

Ifølge Vygotskij er *språket* det viktigste medierende redskapet for læring (Vygotskij, 2001). Han vektla *talens* betydning for tankeutvikling – at det å sette ord på tankene sine, beskrive, forklare, spørre og argumentere, er essensielt for å utvikle kunnskap og forståelse. Sett i dette perspektivet blir muntlig språk og samhandling svært sentralt for læring, ettersom en tenker at menneskelig bevissthet utvikles *mellom* mennesker *før* det skjer hos det enkelte individet (Vygotskij, 2001, s. 14). Vygotskij skiller mellom menneskers faktiske utviklingsnivå og deres *potensielle* utviklingsnivå. Dette er kjent som «den nærmeste utviklingssonen», en sone hvor utvikling og læring skjer ved hjelp av erfaringer fra kommunikasjon og samarbeid med andre (Vygotskij, 2001, s. 15).

Den russiske språk-, litteratur- og kulturteoretikeren Mikhail Bakhtin (1895-1975) er en annen viktig bidragsyter innenfor sosiokulturelle teorier. Han skrev ikke om pedagogikk slik Vygotskij gjorde, men støttet likevel mye av tankegodset hans, og bygde videre på det. Mens Vygotskij mente at talen bestemmer tanken, så Bakhtin talen og tanken i en mer gjensidig relasjon til hverandre. Ut fra en bakhtinsk forståelse er *dialog* et gjennomgående trekk ved *all* språklig virksomhet (Bakhtin, 1998, s. 67). Bakhtin vektla *dialog* som «selve grunnlaget for all mellommenneskelig forståelse» (Dysthe⁸, 2012, s. 57), og alle *ytringer* – muntlige og skriftlige – som stående til tidligere og kommende ytringer (Bakhtin, 1998, s. 67). Av den grunn er også begrepet *dialogisme* ofte knytta til Bakhtin, og hans tanker om at *vi-et* må settes foran *jeg-et* i meningsskaping. I dette ligger en forståelse av at det hovedsakelig er *responsen* som er «det aktiverende prinsippet»

⁸ Olga Dysthe (f. 1940) er professor i pedagogikk ved universitetet i Bergen. Hun har over flere tiår fortolket og anvendt Bakhtins dialogiske teori for læring i klasserommet, og er dermed et bevisst valg av sekundærkilde.

(Dyste, 2012, s. 58) og det som skaper forståelse, når to eller flere mennesker kommuniserer.

Et annet sentralt begrep knytta til Bakhtin og hans forståelse av meningsskapning, er *flerstemmighet*. For å forstå hva som legges i dette, kan en ha med seg tanken om at alle elever bringer med seg ulike kulturelle og personlige erfaringer inn i skolen, og at de på den måten representerer ulike synsvinkler når de ytrer seg (Dysthe, 2013, s. 59). Dyste peker på at en klasse dermed alltid vil være potensielt flerstemmig, fordi den består av barn og unge som har levd forskjellige liv, og som bærer med seg forskjellige oppfatninger, verdier og holdninger. Det er i møtet mellom disse *ulike stemmene* at Bakhtin mener at mening skapes. Samtidig vektlegger han at det ikke er nok at de ulike stemmene bare eksisterer side om side, men at det er selve *konfrontasjonen* mellom dem som gjør kommunikasjonen *dialogisk* (Dysthe, 1995, s. 212). Konfrontasjonen det her er snakk om, kan forstås som motstand, spenninger og uenighet, og blir ansett som en *ressurs* som kan bidra til å øke alles forståelse (Dysthe, 2012, s. 61). Å utnytte læringspotensialet som ligger i flerstemmigheten, kan være krevende og fordrer bevisst innsats fra lærerens side, men dersom det lykkes, kan det være en svært effektiv måte å lære på (Børresen, 2016, s. 90; Dysthe, 2013, s. 91; Alexander, 2008). (Mer om dette i delkapittel 2.4 *Muntlighet og læring*.)

Oppsummert kan vi si at det muntlige språkets betydning i det sosiokulturelle perspektivet framheves ved at læring er noe som skjer gjennom dialog og samspill.

2.1.1 Muntlighetens plass i et literacy-samfunn

Begrepet *literacy* er, som tidligere nevnt, tradisjonelt forstått som evnen til å lese og skrive, eller som «skriftkyndighet» (Berge, 2005). I dagens literacy-samfunn, er det å kunne forholde seg til ulike tekster blitt en av de aller viktigste ferdighetene et menneske trenger for å fullt ut kunne ta del i det (Blikstad-Balas, 2016, s. 9). Hvilken rolle spiller så det muntlige språket i dette?

En mer åpen (og aktuell) forståelse av literacy-begrepet kan være at det dreier seg om «skriftspråklige ferdigheter som gjør at man kan forstå, skape, kommunisere, orientere seg og delta i samfunn som er i endring» (Blikstad-Balas, 2020). At det er snakk om en form for «tilgangskompetanse» (Nicolaysen, 2005) – «til skriften, tekstmening og til diskursive fellesskap» (Skraftun, 2020, s. 238). I disse forståelsene kan en argumentere for at muntlig språk spiller en selvfølgelig, om enn implisitt, rolle. I likhet med andre modaliteter, som f.eks. lyd og bilder, virker verbalspråket *sammen med* skriften. En forståelse av literacy som harmonerer med dette, kan vi finne hos amerikanske James Paul Gee⁹ som forklarer literacy som «*mastery of a secondary Discourse*» (2015, s. 196).

For å kunne forstå Gees tilsynelatende enkle definisjon av begrepet, må vi også forstå hva han legger i «Discourse». En diskurs er noe folk flest forstår som måten vi snakker og skriver på innenfor bestemte felt eller i gitte sammenhenger (f.eks. politisk diskurs, medisinsk diskurs, skolediskurs etc.). Gee, på sin side, skiller mellom hva han legger i begrepet «diskurs» (den tradisjonelle forståelsen av begrepet) og i begrepet «Diskurs» (skrevet med stor «D»). Han mener en «Diskurs» viser en helhetlig måte å *opptre* på, og forklarer dette slik: «A discourse with a capital 'D' is composed of distinctive ways of speaking/listening and often, too, writing/reading coupled with distinctive ways of acting, interacting, valuing, feeling, dressing, thinking, believing with other people (...)» (Gee,

⁹ Min tolkning av Gees forståelse av literacy-begrepet bygger på deler av min eksamensbesvarelse i lesing, skriving og literacy (LMN54005_A, høsten 2019), hvor jeg diskuterte literacyforståelse i lys av arbeid med flerspråklige elevers språkkompetanse.

2015, s. 171). Forståelsen innebærer altså mer enn det å kunne nyttiggjøre seg skriftlig språk alene – det inkluderer også *handling*, og på hvilken måte handling er med på å avgjøre hvordan en framstår og blir forstått som menneske. Først når handling via språk, identitet og kontekst *samsvarer* får vi det Gee kaller mestring av en sekundær «Diskurs».

Den første diskursen vi mennesker tar del i, *primærdiskursen*, har vi som oftest tilegnet oss hjemmefra. Den er formet av familiens dagligtale, og de omgivelsene vi er en del av, og kan slik si noe om hvem vi er, hvor vi kommer fra og gi et bilde vår kulturelle identitet. Denne diskursen blir gjerne blandet sammen med ulike *sekundærdiskurser* vi møter senere i livet, f.eks. når vi starter på skolen, deltar i fritidsaktiviteter, arbeidsliv eller trossamfunn (Gee, 2015, s. 173-174). Bare innad i *skolediskursen* møter elevene mange forskjellige sekundærdiskurser i de ulike fagene, som alle har «sitt eget språk», og som elevene må utvikle forståelse for og lære å ta i bruk. På denne måten kan en forstå diskursbegrepet som ulike *kommunikative praksiser*, der det er en sammenheng mellom konteksten og det språket som blir brukt.

Ser vi tilbake til Gees definisjon av literacy, «mastery of a secondary Discourse» (2015, s. 196) forstår jeg denne mestringen som grunnleggende for all *handling*. Dette fordi han mener at folk flest ikke bare bruker skrift til å lese eller skrive – de *gjør* noe med tekstene også, sammen med andre mennesker. Det er vanlig både å referere til, diskutere og kommentere en tekst muntlig, for så å handle på bakgrunn av diskusjonen/teksten. I norskfaget ser en eksempler på dette hele tida. Literacy-hendelser er i stor grad knytta sammen med talespråk og muntlig aktivitet i klasserommet (Skaftun, 2020, s. 242). Dette kan være alt fra den tidlige lese- og skriveopplæringa, til høytlesing og ulike former for samtaler, eller gruppesamabeid som involverer både lesing, skriving og muntlighet. Vi kan altså ikke fjerne literacy fra sin sosiokulturelle kontekst, og behandle den som en asosial kognitiv ferdighet (Gee, 2015, s. 55). Denne orienteringa er sentral i *New literacy Studies*-bevegelsen som utvikla seg utover 1980-tallet, og som erstatta det tradisjonelle synet på literacy med et *sosiokulturelt perspektiv*. Dette kan vi også se hos blant annet britiske David Barton (2007, s. 32), som bruker *økologi* som metafor til å forklare termen – som for å si at literacy ikke kan ses uavhengig av sine omgivelser. Sammen med Hamilton, uttrykker han dette slik:

Literacy er noe mennesker gjør; det er en aktivitet lokalisert mellom tanke og tekst. Literacy hviler ikke bare i menneskers hode som ferdigheter som må læres, literacy finnes heller ikke bare fanget i tekst som må analyseres. Som all annen menneskelig aktivitet, er literacy essensielt sosialt, lokalisert i interaksjonen mellom mennesker. (Barton & Hamolton, 1998, s. 3, i Fjørtoft og Kvithyld)

Om vi tar med oss disse sosiokulturelle forståelsene av literacy, kan vi også se på literacy som et spørsmål om *tilganger*, slik både Skaftun og Nicolaysen gjør. I tillegg til å gi oss tilgang til skrift og tekst, gir literacy oss tilgang til *felleskap*. I skolen får elevene tilgang *diskursive* fellesskap – hvor de gjennom arbeid med fagenes tekster får anledning til å utøve faglighet ved å snakke og skrive (Skaftun 2020, s. 238). De får også tilgang til *kulturelle* fellesskap – som tekstene hører hjemme i (Skaftun, 2014, s. 26), og til *sosiale* fellesskap – hvor de søker, og potensielt møter, forståelse, aksept og anerkjennelse fra mennesker rundt seg (Gee, 2015, s. 45). Dette er felleskap som strekker seg utover skolens grenser, og som enkelt sagt handler om samfunnet og dets byggesteiner. I ulike fellesskap bør en kunne opptre, handle og kommunisere på en måte som er adekvat for den konteksten som gjelder. Literacy er hendelser og handlinger – og vi handler aldri *nøytralt*. Elever, som alle oss andre, handler på bakgrunn av erfaringene, verdiene og

holdningene sine, som igjen hører sammen med den kulturen de bærer med seg, eller den ideologien de identifiserer seg med. I primærdiskursen *tilegner* elevene seg en kultur (ubevisst), en måte å snakke på, som de selv opplever som naturlig og riktig. Samtidig må elevene i møte med skolen få mulighet til å *lære* seg kunnskap og ferdigheter (bevisst), slik at de kan *utvide* den horisonten og det rammeverket som primærdiskursen utgjør (Gee, 2015, s. 193; Mercer, 2000, s. 149). Dette er viktig fordi literacy-kompetanse, og alt hva den rommer, handler om myndiggjøring, makt og tilgjengelighet (Skaftun, 2014; Blikstad-Balas, 2016, s. 20). Det handler ikke om at en skal tilpasse seg samfunnets normer og forventninger i den grad at en «mister seg selv», men at en skal utvikle bevissthet om det «sosiale språkspillet» (Penne og Hertzberg, 2015, s. 59). Slik kan en i ulike situasjoner forstå hva som skal til, og stå fritt til å kunne *velge* å gå inn og ut av ulike sosiale språk/diskurser. Ifølge den amerikanske psykologen Jerome Bruner (1915-2016) er «de egentlige ofrene for språkets grenser» de elevene «som er minst oppmerksomme på det språket de snakker» (Bruner, 1997, s. 50, i Penne og Hertzberg, 2015, s. 53). I didaktisk sammenheng kalles bevissthet om ulike sosiale språk for *metaspråklig bevissthet* (Penne og Hertzberg, 2015, s. 55). Og hva utvikling av muntlige ferdigheter og meta-språklig bevissthet angår, innebærer dette *mer* enn å bare snakke norsk i norsktimene.

2.2 Norskfagets og muntlighetens dualitet

Det noe ved norskfaget som gjør at det skiller seg fra andre fag i skolen. For det første er det skolens desidert største fag, og for det andre har det et *særlig ansvar* for å utvikle elevenes literacy-ferdigheter (underforstått at literacy anses som en sosial og kulturell praksis, hvor muntlige ferdigheter er essensielt). I tillegg er norsk et dannelsesfag som skal bidra til elevenes identitetsutvikling, noe som til sammen gjør norskfaget til et *sammensatt fag*. For omkring 100 år siden ble norskundervisninga beskrevet av litteraturhistorikeren Gerhard Gran som «det smeltende metal, [som skal] flyte over, under, imellem og omkring andre fag, binde dem sammen, gjøre en hel støpning ut av alt sammen» (Gran, 1919, s. 253, i Hamre, 2017, s. 7). Gran gir med andre ord uttrykk for hvordan norskfaget på et vis utgjør skolens fundament, og at det som foregår i norskundervisninga også har betydning for de andre fagene i skolen. Siden 1919 har ansvaret for å «gjøre en hel støpning av alt sammen» blitt mer fordelt. Lesing, skriving og muntlighet er i dag *tverrfaglige ferdigheter* som skal jobbes med i *alle fag*, og ikke bare norskfaglige ferdigheter som skal utvikles i norskfaget. På tross av dette står norskfaget fortsatt i en uttalt særstilling når det gjelder *ansvaret* for utviklinga av disse ferdighetene.

Muntlighetens dualitet i norskfaget er interessant, lite synliggjort, og står sentralt i denne oppgaven. Det har å gjøre med hvordan bruk av det muntlige språket i norskundervisninga alltid tjener en dobbel hensikt. I en vanlig norsktime bruker vi «muntlighet i undervisninga» (Haugsted, 1999, s. 33) hele tida. Vi gjør det naturlig og spontant, fordi verbalspråket trengs for å gjennomgå nytt fagstoff, for å lese høyt, for å drøfte noe sammen, for å stille og svare på spørsmål osv. Når fagkunnskapen står i sentrum, blir muntlighet brukt som et *middel*, et redskap eller som «erfaringsform og metode» (Ibid., s. 33) for å oppnå fagforståelse.

Men en forutsetning for at elevene skal få et *bevisst* forhold til sine muntlige ferdigheter og slik kunne utvikle dem, er at arbeid med muntlighet i norskfaget også må være et *mål i seg selv*. Dette fordrer «undervisning i muntlighet» eller muntlig opplæring (Haugsted, 1999, s. 33), hvor muntligheten står i fokus og utgjør «undervisningens genstand» (Ibid., s. 33). Undervisning *i* eller *om* muntlighet dreier seg om *metaopplæring*. Ifølge Matre handler det om å *legge til rette* for muntlig aktivitet som engasjerer elevene, om å utvikle

en *kultur for muntlig språkbruk* i klassen, og til slutt om (den allerede nevnte og utfordrende) *systematikken* i denne opplæringa (2009c, s. 236).

I norskfaget er «undervisning i muntlighet» undervisning som har til hensikt å utvikle elevenes muntlighet. Det innebærer å utvikle deres forståelse for metaspråk og fagtermer, ulike sjangere og deres spilleregler, retorikk og mottakerbevissthet, kommunikasjon og lytting (osv.). Dette krever «kontekstspesifikk og eksplisitt undervisning i de ulike kodene og strategiene som anvendes» i ulike språkhandlinger og kommunikasjonssituasjoner (Jacobs, 2001, i Fjørtoft, 2014, s. 137). Dette innebærer også å støtte elevene i *hvordan* de kan bruke denne kunnskapen i praksis, ved blant annet å gi elevene «stillas» («scaffolding») i arbeidet. Stillas-begrepet stammer fra Bruner, og er et nøkkelbegrep i sjangerpedagogikken (Maagerø, 2015, s. 46). I og med at det er *språket* som brukes for å muliggjøre ny forståelse for elevene, er «scaffolding» tett knytta til Vygotskijs «nærmeste utviklingszone» (Børresen, 2012, s. 159; Mercer, 2000, s. 140). Den språklige aktiviteten som foregår, hjelper elevene til å utvikle ferdigheter og forståelse som de ikke hadde klart alene, uten stillas. Dette kan vises f.eks. ved at læreren i helklassesamtaler eksplisitt uttrykker hva hun gjør når hun stiller elevene oppfølgings spørsmål, og hva som er hensikten med det, eller at hun modellerer hvordan hun f.eks. tolker litterære tekster og dermed hvordan hun *snakker om* slike tekster. Elevene kan slik få kunnskap om relevante handlingsmønstre, begreper og talemåter som denne typen kommunikasjonssituasjon krever. Ved at elevene hører språket i bruk, blir de også mer fortrolige med det. På denne måten bidrar læreren til å tydeliggjøre skillet mellom hverdagslig og spesialisert språkpraksis (Rødnes, 2014, s. 365). Læreren kan også modellere ved å stille sentrale spørsmål for å lede oppmerksomheten mot språkbruk og språklige virkemidler i en gitt kommunikasjonssituasjon/sjanger, eller ved å helt konkret vise elevene hvordan en kan bygge videre på andres argumenter (Blikstad-Balas og Roe, 2020, s. 72).

Sammenlagt kan vi si at når vi bruker muntlighet som et redskap for å tjene andre formål, er det snakk om den instrumentelle delen av muntlighet. «Men det stoffet vi snakkar om og dei vi møter i munnlege situasjonar, kan bli byggjesteinar i personlege dannelsingsprosessar» (Eide, 2017, s. 50). Eide (f. 1950), forfatter, lektor i norsk og aktiv i arbeidet med utviklinga av Kunnskapsløftets norskplan, peker her på *norsfagets dualitet*: norsk som redskapsfag óg dannelsingsfag. Perspektivet «norsk som dannelsingsfag» er et overordna perspektiv. Det er ikke alltid synlig, da mye av dette arbeidet foregår som lengre prosesser, og som deler av en større helhet. Det kan f.eks. dreie seg om utvikling av dømmekraft og refleksjon, eller om å mestre mangfold og kompleksitet i møte med andre mennesker og uttrykk (Eide, 2017, s. 51). Dette kan på flere måter ses i sammenheng med utvikling av de muntlige ferdighetene; hvor hver muntlige aktivitet og oppgave er en del av en større prosess, hvor målet er å utvikle elevenes trygghet, tro på seg selv og verdien av sine egne tanker, selvstendighet, holdninger og respekt for andre mennesker og deres meninger. Muntlige ferdigheter er dermed sagt ferdigheter som griper inn i store deler av skolehverdagen, i de mange ulike fagene, og er av stor betydning for elevenes sosiale og personlige utvikling.

2.2.1 Muntlige ferdigheters egenverdi

Muntlige ferdigheter har en egenverdi, fordi et utviklet og utvidet språk åpner for individets vekst og muligheter i samfunnet. Det er en forutsetning for å lære – i og utenfor skolens fag, og for å delta aktivt, reflektert og kritisk i samfunnet (Utdanningsdisrektoratet, 2017). Det muntlige språket er den mest brukte kommunikasjonsformen vi har, og gir oss mulighet for å bli hørt, sett og inkludert.

I rammeverket for de grunnleggende ferdighetene er fire ulike *ferdighetsområder* brukt til å beskrive nærmere hva muntlige ferdigheter mer spesifikt innebærer. Disse er som følger: Å kunne 1) «forstå og vurdere»; å lytte, tolke og vise respekt for den som ytrer seg, 2) «utforme»; å bruke ulike uttrykksmåter spontant og planlagt, 3) «kommunisere»; å uttrykke egne meninger, drøfte i samspill med andre og å tilpasse egen muntlighet til mottakere, innhold og formål, og 4) «reflektere og vurdere»; – over egne og andres meninger, spille videre på og utvikle disse (Utdanningsdirektoratet, 2017). Muntlige ferdigheter består altså av både produktive og reseptive ferdigheter. *Hvordan* disse ferdighetene kan (og bør) brukes er en forståelse og en kompetanse som utvikles gjennom erfaringer og kunnskap.

Gjennom *kunnskap om* det muntlige språket og *bruk av* muntlige ferdigheter, skal elevene i norskfaget lære seg å skille mellom «hverdagssnakk» og «fagsnakk» (Rødnes, 2014), mellom «tenketekster» og «prestasjonstekster», eller utforskende og forberedt talespråk (Penne og Hertzberg, 2015, s. 49). Ved at elevene lærer seg å vurdere hva som er egne språkbruk i ulike situasjoner og kontekster, utvikles elevenes personlige språk til et stadig mer diskursivt språk (Palmér, 2010, s. 13). Men ingenting av dette kan elevene gjøre *alene*. Muntlighet, og utvikling av muntlige ferdigheter, handler i stor grad om *samhandling*.

2.3 Muntlighet og samhandling

Ut fra både Vygotskijs og Bakhtins teorier, kan muntlighet defineres som en *meningsskapende samhandlingsaktivitet*. For å skape mening i muntlig kommunikasjon, er taleren og mottakeren gjensidig avhengig av hverandre, fordi produksjon og forståelse av ytringer ikke er to uavhengige, individuelle prosesser, men én felles handling (Svennevig, 2009, s. 79). Dette gjør situasjoner hvor vi kommuniserer muntlig til potensielt *sårbare* situasjoner. Den umiddelbare, spontane responsen vi mottar fra andre i situasjonen kan være vanskelig å forutsi og ikke nødvendigvis preget av empati. Hvordan en muntlig situasjon oppleves, henger i så måte i stor grad sammen med den responsen vi får. Det har å gjøre med at når vi uttrykker oss muntlig, utsetter vi oss selv for en eksponering som er annerledes og mer kroppslig, enn når vi f.eks. uttrykker oss skriftlig. «Det involverer i større grad hele mennesket» (Michaelsen, 1999, s. 82), og kan derfor oppleves veldig personlig. Svennevig (2009, s. 79), professor i språklig kommunikasjon, mener språklig samhandling innebærer «at deltakerne tilpasser seg hverandre og *koordinerer* sine handlinger som en del av en felles oppgave». Det vil si at når elevene skal være muntlige i skolen, handler dette både om individuelle, mentale prosesser (f.eks. det å trekke slutninger knytta til andres språkhandlinger), og om mellommennskelige, sosiale prosesser (det å være i samspill med andre). Med andre ord kan vi si at muntlighet krever samhandling, og at god samhandling i sin tur krever gode muntlige ferdigheter.

2.3.1 Lyttekompetanse som samhandlingspremiss

Muntlige ferdigheter innebærer, som forklart ovenfor, å «forstå og vurdere», «utforme», «kommunisere» og «reflektere og vurdere» (Utdanningsdirektoratet, 2017). I dette ligger *lyttekompetanse* som en sentral faktor. Gjennom både muntlighet i undervisninga og undervisning i muntlighet, må elevene i norskfaget lære å lytte til hverandre, for at den muntlige aktiviteten i klasserommet skal kunne sies å være muntlig *samhandling*. Ut fra en bakhtinsk forståelse må den som lytter innta «ein aktiv svarande posisjon i høve til talen», fordi «all forståing er svanger med eit svar og føder alltid eit svar, - lyttaren vert talar» (Bakhtin, 1998, s. 10). Bakhtins beskrivelse gir et godt bilde av den gjensidige

avhengigheten som foreligger mellom den som taler og lytter i muntlig kommunikasjon, og at lytting dermed er en *aktiv handling*.

Lytting, «den glemte ferdigheten», har tradisjonelt blitt lite tematisert i skolens undervisning (Otnes, 2016, s. 71). Siden 2013 har lytting dog hatt sin egen «egen plass» blant de grunnleggende ferdighetene i læreplanen – underordnet de muntlige ferdighetene. Dette innebærer at elevene i undervisninga må få kunnskap om hva lytting er og ikke er, og forståelse for hvordan lytting på ulikt vis kan skape god samhandling. Elevene må vite at når vi lytter, *går vi inn for* «å høre nyansene og forstå og skape mening», at vi er konsentrerte i vår sansing (Otnes, 2016, s. 73), og at dét er noe annet enn det fysiologiske fenomenet «å høre». Videre må elevene få erfare at lytting har ulike *formål*: At lytting kan være en *kognitiv* (og usynlig) aktivitet, eller en *sosial/relasjonell* (og mer synlig) aktivitet (Otnes, 2016, s. 74). De må vite at den relasjonelle/sosiale lyttinga dreier seg om å lytte *for å kommunisere*, og at en da viser interesse og oppmerksomhet både med kropp og blikk. Å lytte på denne måten blir en slags dialogisk aktivitet, der tilstedeværelse og empati spiller en viktig rolle. Det betyr imidlertid ikke at en må være enig i alt som ytres, men at «en må ha vilje og evne til å få med seg det som blir sagt», og at en må kunne «knytte an til, ta tak i og videreutvikle det» (Otnes, 2015, s. 74).

Formålet med lytting bør derfor være tydelig for elevene. De bør kjenne til og få erfaringer med ulike «lyttemoduser» (Penne og Hertzberg, 2015, s. 65-66): At en kan lytte etter *informasjon*, lytte *kritisk*, eller lytte *empatisk*. Når en lytter etter informasjon, lytter en for å søke etter, og fange opp, den viktigste informasjonen. Når en lytter kritisk, evaluerer og utfordrer en også det som blir sagt. Kritisk lytting innebærer med andre ord å lytte etter informasjon *samtidig* som en ser det opp mot egne forventninger og overbevisninger. Empatisk lytting dreier seg om å lytte åpent og velvillig, og om å tolke alt i beste mening. Elevene bør få erfare at empatiske lyttere kan gjøre taleren og talerens opplevelse bedre.

Det er óg viktig å bevisstgjøre elevene at lytting ikke bare omfatter resepsjon, men også *reaksjon*. For å kunne samarbeide og fungerer godt sammen, er det nødvendig at elevene har kunnskap om non-verbal kommunikasjon – om *kroppsspråk*. Dette fordi vi aldri oppfatter muntlige ytringer isolert, men som en del av en helhet, hvor kroppsspråket spiller en sentral rolle. F.eks. lærer retorikken oss at vi kan «lytte» med øynene, at blikkontakt – eller fravær av det – påvirker kommunikasjonen. Retorikken gjør oss også bevisst på at kroppsspråket vårt kan underbygge det vi sier – eller i motsatt fall, motarbeide det (Bakken, 2009, s. 31, 120). Når det som blir ytra oppleves som å være i ubalanse eller konflikt med kroppsspråket, svekkes talerens *etos* (troverdighet), og vi begynner gjerne å lytte etter det som *ikke* blir sagt (Nilsson og Waldermarsson, 2007, i Penne og Hertzberg, 2015, s. 67). Dersom elevene har *kunnskap* om dette, vil det trolig gjøre det enklere å forstå at vi med kroppen aldri *ikke* kommuniserer.

God lyttekompetanse henger altså sammen med forståelse for ulike *lytteformål*, ulike *lyttemoduser* og til slutt også for *kodeskift*. Et kodeskift kan defineres som et rolleskift, eller som et reaksjonsmønster, der en går ut av hverdagskoder og hverdagsrelasjoner (Penne og Hertzberg, 2015, s. 62, 67), eller at en beveger seg mellom primære og sekundære diskurser (Siljan, 2017, s. 126). Det kan knyttes til betydninga av retorikkens *kairos* – «rett språk til rett tid», fordi det å gjøre et kodeskift handler om å tilpasse seg den situasjonen en befinner seg i. I skolen vil elevene utvikle forståelse for kodeskift ved å være en del av, være i konforntasjon med, og reflektere over ulike sekundærdiskurser. Forståelse for både ulike roller og kodeskift kan vises hos elever som f.eks. i framføringssituasjoner i klassen tar innover seg sitt «kollegaansvar» overfor en medelev. Som lytter vil eleven kunne legge til side sin primærdiskurs, og lytte empatisk og

oppmerksomt til medelevens muntlige presentasjon, på tross av å f.eks. ikke være en nær venn. Det handler i denne sammenhengen om at elevene må *erkjenne* kodeskiftet og forstå sine roller som «medelev» og «elev», framfor å la f.eks. det sosiale hierarkiet avgjøre hvorvidt en elevframføring er interessant å lytte til eller ikke. Det er dermed sagt viktig at læreren legger til rette for det kodeskiftet som må skje i klasserommet (Penne og Hertzberg, 2015, s. 67).

2.3.2 Klassekultur som påvirkende faktor

Opplæringslova skal som kjent sikre at alle elever har et trygt og godt psykososialt skolemiljø (Kunnskapsdepartementet, 2021). I Fagfornyelsens overordnede del er dette udypa på ulike måter. For eksempel skal elevene i skolen få erfare «et raust og støttende læringsmiljø» (s. 14), og en form for kommunikasjon og samarbeid som gir dem «mot og trygghet til å ytre egne meninger» (s. 9). Samtidig vet vi at klasserommet kan være en «arena preget av risiko og tvetydighet i negativ forstand (ikke av trygghet og klarhet)» (Fjørtoft, 2014, s. 143). Dette kan ifølge Fjørtoft gjøre at «elevene utvikler strategier for å holde ut og ikke engasjere seg» (Ibid., s. 143).

I det samspillet som foregår i et bestemt fag og hos en bestemt lærer, ligger både lærerens og elevenes verdier, normer og holdninger i bunn. Det er dette som, ifølge norskdidaktikeren Torlaug Løkensgard Hoel (2014, s. 446), utgjør *klassekulturen*. I utgangspunktet er en klassekultur *dynamisk*, noe som vil si at alle som er en del av den både kan påvirke den og påvirkes av den. Men over tid kan den også *stivne*, i form av at det utvikler seg uheldige «sirkulære interaksjonsmønstre» i klasserommet (Hoel, 1999 s. 39). Det vil si at handlingsmønstrene, som i begynnelsen av et skoleår enda ikke er definerte, etter hvert kan bli nettopp det, og at elevene inntar eller blir tildelt ulike roller som vedvarer. Dette fordi vi gjerne utvikler oss i samspill med forventinger andre har til oss – noe som kan føre til at det er *klassekulturen* som til en viss grad *skaper* handlings- og interaksjonsmønstrene, og ikke omvendt (Hoel, 1999, s. 39). Dette har med både læreren og elevene å gjøre. For eksempel må læreren være på vakt mot «turhaier»; elever som bevisst eller ubevisst tilraner seg ordet i klassen, og som slik forhindrer andre elever i å komme til orde (Ericson, 1996, i Matre, 2009b, s. 215). Dersom noen få elever inntar (blir tillatt å innta) denne posisjonen over tid «kan konsekvensen bli at andre elever ikke engasjerer seg i samtalen i klasserommet» (Fjørtoft, 2014, s. 145). Det kan også gjøre at terskelen for å ytre seg, for de elevene som av ulike grunner synes det er vanskelig å si noe høyt, blir desto høyere. Disse elevene vil da *ikke* få den muntlige treninga som de sårt trenger, noe som følgelig kan bidra til at de forblir mer eller mindre anonyme i klassen. De elevene som i motsatt fall tør å ytre seg, får *regelmessig* muntlig trening og utvikler slik *enda bedre* muntlige ferdigheter – noe som igjen kan bidra til at de opprettholder en allerede høy sosial status (Hoel, 1991, s. 39).

Muntligheten i et klasserom kan sies å alltid bestå av eller påvirkes av tre variabler: *språket*, *aktiviteten (emnet)* og *relasjonene mellom elevene* (M.A.K Halliday, 1975, i Aksnes, 2015, s. 25). Relasjonene mellom elevene kan være preget av holdninger de har til hverandre, av statusfordeling, makt og kontakt mellom dem. Ettersom tida går, kan spriket mellom de ulike elevene øke, noe som kan få både personlige, sosiale og faglige konsekvenser for «de stille» elevene.

Oppsummert kan vi si at «det er sannsynlig at den lokale kulturen i klasserommet har stor betydning for elevenes deltakelse i læringsprosesser» (Michelet, 2019, s. 14; Nordahl, 2009). Følgelig kan en argumentere for at klassekulturen har stor betydning også for den muntlige samhandlinga – for *hvordan* og *om* elevene ytrer seg i klasserommet.

Samhandling gjennom muntlighet er en måte for elevene å finne sin plass i fellesskapet på, både i klasserommet og utenfor. Samtidig kan den samhandlingen som finner sted i klasserommet være med på å definere hva slags muntlighet elevene våger å vise, og dermed hvilken plass de får, tar eller opplever å ha, i fellesskapet. Det er dermed sagt snakk om to forhold som uttrykker en gjensidig påvirkning.

2.4 Muntlighet og læring

Innenfor den sosiokulturelle forståelsen for læring, skjer dette ved hjelp av *språket* brukt i *samspill* med andre mennesker. Mercer (2000) hevder at læringsutbyttet blir større for elever som er muntlige aktive, sammenlignet med elever som ikke er det. *Hvordan* elever tar det muntlige språket i bruk i skolen, er med andre ord av betydning. «Å utfordre elevene ved hjelp av spørsmål som krever at de må tenke for å kunne svare, fører til læring», ifølge Aukrust (2001, i Børresen, 2012, s. 159). I takt med hva forskning viser, peker Børresen (2012, s. 167) på at samtalene i klasserommet bør være forberedte, at de bør økes i antall og at ulike samtaletyper bør utvides for at elevene skal ha størst mulig læringsutbytte.

2.4.1 Dialogbasert undervisning

Bakhtins forståelse av *dialog*, *flerstemmighet* og *konfrontasjoner* kan ifølge Dysthe (2012, 2013) danne et idégrunnlag for *dialogbasert undervisning* eller for *dialogisk læring*. Med dialogbasert undervisning mener Dysthe at undervisninga er basert på en «dialogisk forståelse av meningssskaping og kommunikasjon» (2012, s. 46). Det vil si at mening er noe vi finner sammen, at alle involverte betraktes som ressurspersoner og kunnskapsbyggere, og at forskjellen mellom de *ulike stemmene* er det som utgjør læringspotensialet. Et sentralt holdepunkt ved dialogisk undervisning, eller for hvordan vi kan ivareta et dialogisk læringsmiljø, er *samarbeid* mellom læreren og elevene, og at alle er *aktivt deltakende* i klasseromssamtalen – elevene som deltakere, læreren som leder (Børresen, 2016, s. 89-90; Christensen og Stokke, 2015, s. 10; Dysthe, 2012; Alexander, 2008).

Britiske Alexander (2008) forklarer *dialogisk undervisning* som en generell pedagogisk tilnæringsmåte som fremmer barns læring. Han har samlet et omfangsrikt internasjonalt datamateriale, hvor han har sammenlignet videoopptak av undervisning i England, Frankrike, India, Russland og USA, fra over 100 skoler. Bakgrunnen for studien var at mens lesing og skriving i britiske skoler ble sterkt vektlagt, ble tale og lytting så å si oversett. Alexander problematiserer dette ettersom han mener det er gjennom nettopp det muntlige språket at lærere underviser og elever lærer.

Ifølge Alexander er det fem kjennetegn som gjør undervisning *dialogisk*: Han mener at klasseromssamtalen må være 1) *kollektiv* (den skal engasjere hele klassen sammen, ikke isolert fra hverandre), 2) *gjensidig* (lærer og elever deler ideer og er åpen for alternativer), 3) *støttende* (det finnes ikke «gale» svar, deltakerne hjelper hverandre til å nå felles forståelser), 4) *kumulativ* (lærer og elever bygge videre på hverandres ytringer og meninger), og 5) den må ha en *hensikt* (læreren leder samtalen for å nå spesifikke læringsmål) (Alexander, 2008, s. 28). *Et likestilt fellesskap* utgjør med andre ord fundamentet for slik undervisning, og for reell dialog. Elevene må få uttrykke seg fritt og uten frykt for å bli latterliggjort, læreren og elevene lytter til hverandre og utforsker sammen, uten å jakte noen form for fasit (Sæther og Melvold, 2020, s. 77). Lærerens rolle som samtaleleder innebærer å engasjere elevene, få fram ulike spørsmål, ideer og perspektiver, og å «hjelp elevene med å gå inn i problemene i stedet for å unnvike dem»

(Børresen, 2016, s. 90). Slik kan elevene skape kunnskap sammen og ved hjelp av hverandre, og ikke bare reprodusere noe de allerede er blitt fortalt.

Forståelsen av dialogisk undervisning kan videre utdypes med begreper hentet fra forskning på elev-lærer-interaksjoner, og ved å si noe om hva det *ikke* er. Begrepene «autentiske spørsmål», «opptak» og «høy verdsetting» ble etablert av den amerikanske professoren Martin Nystrand og hans forskerkolleger (1997, i Dysthe, 2012) og deretter brukt av Dysthe og flere. I sine klasseromsundersøkelser i USA på 90-tallet (observasjon av 112 klasser over to år), fant Nystrand at «autentiske spørsmål», spørsmål som ikke har fasitsvar, men som åpner for elevenes faktiske forståelse og refleksjoner, i kombinasjon med utnyttelse av elevsvar, var viktig for å utfordre elevenes selvstendige tenkning. For å utnytte elevenes svar ble teknikken «opptak» av elevyttringer brukt for å inkorporere en elevs mening eller forståelse i et nytt spørsmål. Dette innebærer «høy verdsetting» av det elevene bidrar med, ved å bygge videre på det elevene sier, og slik anerkjenne elevene og deres tanker som viktige og som en kilde til informasjon (Dythe, 2012, s. 73-74). «Høy verdsetting» er det motsatte av å evaluere elevsvar med korte og generelle kommentarer som «fint», «bra» eller «riktig». Slik evaluering blir gjerne knytta til en samtaleform som i stor grad skiller seg fra dialogiske samtaler; samtaler med en IRE/F-struktur (Initiering – Respons – Evaluering/Feed back). I slike samtaler kontrollerer læreren diskursen ved å stille (lukkede) spørsmål, oftest om konkret faktakunnskap, hvor elevene svarer, oppfulgt av en kort lærerevaluering som sier noe om hvorvidt svaret er riktig eller ei. Slike samtaler og spørsmål vil for det meste gi informasjon om hva elevene *husker*, og ikke så mye om hva de forstår (Blikstad-Balas og Roe, 2020, s. 74; Børresen, 2012, s. 161).

2.4.2 Utforskende samtaler

Utforskende, eller *eksplorerende* samtaler, kan forklares nærmere ved hjelp av Mercers (2000) tre kategorier for ulike samtaletyper. Han deler disse inn i *disputtprega* («disputational talk»), *kumulative* («cumulative talk») og *eksplorerende* («exploratory talk») samtaler. I utforskende/eksplorerende samtaler (også omtalt som «filosofiske samtaler» i Børresen, 2016, s. 92) engasjerer deltakerne seg, ifølge Mercer, på en kritisk, samtidig konstruktiv måte. Når ideer lanseres, er det for å *utforske* dem i fellesskap. Ideene blir gjerne utfordra og utfordringene blir gjerne imøtegått, men alltid på bakgrunn av en begrunnelse og med forslag til alternative forståelser (Mercer, 2000, s. 98, 161). Det dreier seg med andre ord om *forhandling om forståelse*. Deltakernes resonnement er sentrale i slike samtaler, og må deles med fellesskapet. Dette stemmer godt overens med den bakhtinske dialogforståelsen, hvor respekten for den andres ord, vilje til å lytte og å forstå den andres premisser, står sentralt (Dysthe, 2012, s. 61) – samtidig som det er *konfrontasjonene* i samtalen som avgjør elevenes læringsutbytte. Det er altså snakk om en kritisk og utfordrende diskurs, som er avhengig av et tillitsfullt samarbeidsklima.

Sammenlignet med tradisjonelle klasseromssamtaler (bygget på en IRE/F-struktur), viser forskning at utforskende samtaler er mer språkstimulerende og gir mer taletid for *alle* elever, og særlig for andrespråkselever (Sæther og Melvold, 2020, s. 65; Palm og Stokke, 2015, s. 87). Dysthe trekker også fram at elever med lite selvtillit lett kan tenke at «alle andre som ytrer seg, har mer å fare med enn dem selv» (2012, s. 61), og at utforskende samtaler kan hjelpe slike elever til å beholde respekten for sitt eget ord, fordi enighet eller det å finne fram til en «fasit» ikke er samtalenens mål. I utforskende samtaler snakker vi gjerne om ting vi ikke vet eller er sikker på. Språket kan derfor være både ufullstendig og nølende (Blikstad-Balas, 2020, s. 77). Målet med slike samtaler er å prøve ut ulike måter å organisere informasjon på, komme til forståelse og større klarhet *sammen* (Blikstad-Balas og Roe, 2020, s. 77). Dette innebærer at spørsmålene læreren stiller, ikke har svar

som elevene kan finne i læreboka (Børresen, 2012, s. 163). Det innebærer også at elevene får forståelse for at å vite at man *ikke forstår*, ikke er det samme som å være «dum», men at det er «et godt og nødvendig utgangspunkt for å kunne forstå» (Børresen, 2012, s. 164). I tråd med dette, mener Sæther og Melvold (2020, s. 77) at utforskende samtaler med fordel kan utgjøre et norskfaglig bidrag til sosial utjevning i skolen, ved at et større mangfold av elevene deltar, og at flere på denne måten lærer å uttrykke seg og kommunisere godt.

For å si noe oppsummerende om sammenhengen mellom muntlig språk, samhandling, kunnskap og læring, vil jeg trekke fram Børresens (2016, s. 89) poengtering av Deweys kjente frase «learning by doing», og dens trolig mindre kjente hale; «and reflecting upon it». Hun fremhever at når vi reflekterer, formulerer vi det vi vet, tror, forstår og ikke forstår, og at «det gjør vi best gjennom å snakke – *til* andre og *med* andre» (Børresen, 2016, s. 89). Å lære seg å ha *lærende* samtaler tar tid (rundt ett år med én samtale hver uke, ifølge Børresen, 2016, s. 99), fordi det krever muntlige ferdigheter, som må trenes på lik linje med andre ferdigheter.

2.4.3 Muntlige grep for læreren

«Muntlige grep» er en norsk oversettelse av det som i internasjonal forskningslitteratur er kjent som «talk moves» (Keeley, 2016; Blikstad-Balas og Roe, 2020). Ifølge Keeley (2016) er «talk moves» grep som læreren kan bruke bevisst i samtaler for å oppmuntre til utforskende tenkning, og slik få innsikt i elevenes tanker. Disse grepene skal fremme utforskning, støtte aktiv lytting, oppfordre elevene til å utdype det de sier og til å ta i bruk bevis, og samtidig lære dem å anerkjenne og respektere andre elevers tenkning (Blikstad-Balas, 2020, s. 86). Til sammen utgjør seks ulike *muntlige grep* en strategi som kan hjelpe lærere å legge til rette for produktive diskusjoner blant elevene (Keeley, 2016).

Det første grepet er «Revoicing» eller *omformulering*. Dette handler om å gjenta det eleven sier, på en tydeligere måte, og med bruk av mer faglige presise begreper, for å hjelpe eleven med å klargjøre tankene sine. (I overensstemmelse med det Nystrand og Dysthe refererer til som «opptak».) Det at læreren uttrykker seg mer presist enn eleven, bidrar til å bygge en bro mellom elevenes hverdagspråk (primædiskurs) og det fagspråket som brukes i norsktimene (sekundædiskurs). Ved at hele klassen hører den norskfaglige diskursen i bruk på denne måten, tilgjengeliggjør læreren fagspråket for alle elevene. Keeley hevder at læreren bør uttrykke sin omformulering som et spørsmål (f.eks. «La meg se om jeg har forstått deg riktig. Du sier at ...»), for å kontrollere om hun skjønnte hva eleven mente, og samtidig gi eleven mulighet til å tydeliggjøre egne tanker dersom lærerens forståelse ikke var helt i samsvar med elevens (Keeley, 2016, s. 24; Blikstad-Balas og Roe, 2020, s. 86).

Det andre grepet er «Restating other students' ideas» eller *gjentakelse av elevers ideer og innspill*. Dette dreier seg om at elevene skal lytte aktivt til hverandre, sette seg inn i, forstå og vurdere det andre elever sier i klasserommet (Keeley, 2016, s. 24). Ved å be elever om å gjenta eller oppsummere noe en annen elev har sagt, signaliserer og styrker læreren forventninga om at «alle elever skal bli lytta til, ikke bare av læreren, men også av medelever» (Blikstad-Balas og Roe, 2020, s. 86). Læreren kan f.eks. si «Kan noen av dere gjengi Oles tolkning av hovedpersonen i novella med egne ord? Hva var Ole mest opptatt av?»

Det tredje grepet er «Applying own reasoning to others' reasoning» eller *å bygge videre på andres resonnementer*. Dette handler om hvordan elevene *underbygger* og

videreutvikler egne og hverandres påstander. Ved å la flere elever delta med sine begrunnelser og belegg for en påstand, vil flere og ulike resonnement bli delt i klassen. Dette gjør at elevene kan støtte andres forklaringer med flere ideer, eller tilby en tilbakevisning og et annet perspektiv (Keeley, 2016, s. 25). Blikstad-Balas og Roe (2020, s. 87) bruker et godt norskfaglig eksempel med utgangspunkt i Amalie Skrams novelle *Karens Jul*. Læreren kan f.eks. si:

Peder sier nå at politimannen egentlig ikke er et godt menneske, fordi han lar Karen bli igjen i skuret uten å tenke mer på henne før det har gått mange dager. Er det andre ting i teksten som støtter denne ideen til Peder, andre ting dere har tenkt mens vi leste, eller sett i teksten som tyder på at politimannen ikke egentlig er et så godt menneske som vi trodde først?

Det fjerde grepet er «Prompting students for further participation» eller *å be elevene om å delta ytterligere*. Dette dreier seg om lærerens *forventning om deltakelse* fra alle elever. Når ulike ideer og tolkninger er lagt fram, vil det ofte fortsatt være noen som enda ikke har deltatt. Læreren kan da be flere elever om å delta ved å be dem vurdere de forslagene som allerede foreligger. Er de enige? Uenige? Kan noe av det som er blitt sagt utvides? Er det noen som ville sagt noe på en annen måte? (Keeley, 2016, s. 25; Blikstad-Balas og Roe, 2020, s. 87).

Det femte grepet «Asking students to explicate their reasoning» eller *å be elevene utdype og begrunne*, handler nettopp om å be elevene forklare grundigere og forankre det de sier og mener. Læreren kan f.eks. spørre: «Hva var det, helt konkret, som gjorde at du landa på dette?» Dersom elevene oppmuntres til å være enda tydeligere og mer eksplisitt når de deler tankene sine, hevder Keeley at de i større grad vil bli bevisstgjort hvilket «bevis» de legger til grunn for egne tanker (Keeley, 2016, s. 26). Dette vil igjen føre til mer engasjerende samtaler, der flere elever deltar (Boardman, Boelé & Klingner, 2018; Chinn, Anderson & Waggoner, 2001, i Blikstad-Balas og Roe, 2020, s. 88).

Det sjettede og siste grepet handler om tidsbruk. Keeley kaller det «Using Wait time». Det er kjent for lærere flest at tiden mellom et spørsmål stilles, til en elev har fått ordet, i mange tilfeller er altfor kort. Keeley understreker at det bør gå *minst* fem sekunder før noen gis ordet etter et spørsmål er stilt, eller før noen kan bygge ut eller argumentere imot et innspill fra en medelev. Dette for å sikre at elevene får *nok tid* til å tenke seg om (Keeley, 2016, s. 25-26).

Dersom disse seks muntlige grepene brukes av læreren i klasserommets samtaler, kan de fremme forståelse både for muntlige ferdigheter, samhandling og for læring knytta til det faglige som diskuteres. Ved å tørre å imøtegå andres argumenter, være uenig og foreslå nye måter å betrakte eller si noe på, vil elevene oppleve å bli utfordret og få utvidet sine perspektiver og horisonter. Slik vil de kunne erfare at de *sammen* kan lære noe mer. Elevenes ideer, tanker og resonnement utforskes i Keeleys «talk moves» på samme måte som i utforskende samtaler. Dermed kan disse muntlige grepene betraktes som et verktøy for å bygge opp under og utvikle elevenes ønske om å utforske. Dette er en metode som Keeley opprinnelig knytter til naturfag, men på lik linje med at Blikstad-Balas og Roe (2020, s. 86) har satt den i en norskfaglig kontekst, mener jeg den kan benyttes i alle skolens fag, og slik bidra til å ivareta Fagfornyelsens overordna del, hvis målsetting er å la elevene utfolde «skaperglede, engasjement og utforskertrang» (s. 6).

3 Metode

3.1 Forskningsdesign

Når vi skal nærme oss «verden der ute for å forstå, beskrive og noen ganger forklare sosiale fenomener fra innsiden», slik jeg søker å gjøre i dette forskningsprosjektet, er det ifølge Nilssen (2012, s. 13) snakk om kvalitativ forskning. Kvalitativ forskning bygger på grunnleggende filosofiske antakelser om hva vi vet, og hvordan vi kan vite det (Creswell, 2007, i Nilssen, 2012, s. 25). Den ontologiske antakelsen, hva vi vet, er at det finnes mange virkeligheter – at ulike mennesker kan oppfatte virkeligheten ulikt. Den epistemologiske antakelsen, hvordan vi kan vite det, er at kunnskap og mening blir til i samhandling mellom mennesker – at det ikke er noe som bare «finnes» hos den enkelte, men at det er noe som konstrueres i fellesskap.

I dette prosjektet har jeg valgt å bruke intervju som metode, og i den sammenheng plassert meg vitenskapelig i en fenomenologisk tradisjon. Fenomenologien søker «å forstå sosiale fenomener ut fra aktørenes egne perspektiver og beskrive verden slik den oppleves av informantene» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45). På bakgrunn av seks intervjuer med lærere og elever i ungdomsskolen, søker jeg å få kunnskap om deres erfaringer og forstå deres opplevde virkelighet når det gjelder muntlighet i norskfaget. Studiens empiri bygger dermed sagt på lydopptak og intervjutranskripsjoner.

3.2 Kvalitativt forskningsintervju

Ifølge Kvale & Brinkmann (2015, s. 22) er målet med det kvalitative forskningsintervjuet å «hente inn beskrivelser om den intervjuedes livsverden for å kunne fortolke betydningen». Et slikt intervju er en særegen form for samtale, fordi den bygger på dagliglivets samtaler, samtidig som den er profesjonell. Selv om en åpen og empatisk fenomenologisk holdning ligger i bunn, hvor intervjueren har et *ønske* om å forstå verden ut fra den intervjuedes synspunkt, og å lære av vedkommende, vil maktforholdet i samtalen uansett være asymmetrisk. Dette har å gjøre med at forskerens og forskningsdeltakernes roller er definerte, og fordi forskeren som regel har monopol på å fortolke de intervjuedes utsagn (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 52).

Forskningsintervjuene er strukturert som semistrukturerte intervju. Et semistrukturert intervju er ifølge Kvale og Brinkmann verken en åpen samtale eller en lukket spørreundersøkelse (2015, s. 46). Det baseres på en intervjuguide, som tar opp forhåndsbestemte temaer og forslag til spørsmål, hvor det ligger en frihet i muligheten til å endre rekkefølgen/formuleringer av spørsmålene underveis (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 162). Dette gjør det mulig å stille utdypende oppfølgingsspørsmål, slik at en på en naturlig måte kan forfølge forskningsdeltakernes svar.

3.2.1 Forberedelser og rekruttering av informanter

På bakgrunn av intensjonen om å finne *gode eksempler* på bevissthet knytta til muntlighet i norskfaget, tok jeg kontakt med en ungdomsskolelærer som jeg visste var spesielt interessert i fagfeltet. Jeg mente denne læreren kunne sitte på erfaringer og forståelser av muntlighetsarbeid som kunne være med å nyansere bildet på undervisningspraksis i muntlighet per i dag. Jeg presenterte prosjektet mitt for henne ved å si at jeg var

interessert i muntlige ferdigheter i norskfaget, og at jeg forsøkte å komme i kontakt med ungdomsskolelærere som var særlig engasjerte/dyktige/bevisste i norskfaget, eller mer spesifikt; opptatt av muntlighet i norskfaget. Jeg benyttet meg dermed av utvalgsmetoden *strategisk utvalg*, fordi jeg hadde en plan med hvilke informanter jeg søkte (Neteland, 2020, s. 54). En slik måte å gjøre informantutvalg på bygger på at det er deltakernes erfaringer og opplevelser som står i hovedfokus (Tjora, 2021, s. 48). Det ble dermed ikke satt krav til antall år med erfaring eller utdanningsbakgrunn, da det heller var et levende engasjement jeg søkte. Videre ønsket jeg i samarbeid med lærerne å komme i kontakt med elevene deres, for å få innsikt i elevenes perspektiver på temaet. Prosjektet ble meldt inn til og vurdert av NSD¹⁰ (vedlegg 1).

Etter at læreren jeg først henvendte meg til stilte seg positiv til å bidra som informant, ble resten av informantene valgt ut fra de samme kriteriene, ved hjelp av *snøballmetoden*. Å benytte seg av snøballmetoden vil si å få hjelp av en informant til å rekruttere flere informanter (Neteland, 2020, s. 54). Via den første læreren kom jeg i kontakt med flere lærere som enten takket ja/nei til å bli med videre, eller som tipset meg om andre aktuelle lærere de kjente til. Til slutt endte jeg opp med tre norsklærere tilknyttet 8. og 9. trinn, som etter informert samtykke (vedlegg 2), stilte opp til hvert sitt dybdeintervju. Lærerne informerte deretter elevene sine om forskningsprosjektet basert på informasjon fra meg. På bakgrunn av frivillig samtykke (vedlegg 3) stilte til sammen 12 elever opp til tre gruppeintervju.

Til slutt kan en også argumentere for at det endelige utvalget er preget av *kritisk case-tenkning*. Ut fra et slikt perspektiv kan si at det er rimelig å anta at lærerne, på bakgrunn av kriteriene de ble valgt ut fra, ikke vil ha et *mindre fokus* på eller arbeide *mindre bevisst* med muntlige ferdigheter enn det norsklærere flest gjør. Ut fra Flyvbjergs forståelse av en kritisk case, «as having strategic importance in relation to the general problem» (2004, s. 127), kan dette forklares slik: Dersom de valgte lærerne og elevene i sine forståelser av muntlighet *ikke* viser økt fokus og bevissthet knyttet til muntlig arbeid, må en også anta at mange andre lærere og elever heller ikke vil gjøre det. Samtidig vil det å gjøre et utvalg basert på kritisk case-tenkning bygge på at det er selve *casen* (i tillegg til studiens deltakere) som står i fokus (Tjora, 2021, s. 48). Dette stemmer ikke helt overens med denne studien, da jeg f.eks. ikke observerte lærernes undervisningspraksis. Årsaken til at det likevel er interessant å nevne kritisk case-tenkning, er fordi det påvirka hvilke kriterier jeg valgte informanter ut fra, og fordi det også kan si noe om oppgavens generaliserbarhet – noe vi kommer tilbake til mot slutten av oppgaven (5.2 *Perspektivering*).

3.2.2 Utforming av intervjuguider

I forkant av intervjuene utviklet jeg to ulike intervjuguider som jeg tok utgangspunkt i da samtalene fant sted. Den fenomenologiske tilnærminga kommer til syne i spørsmålene ved at det er intervjupersonenes egne opplevelser av verden, i dette tilfellet *muntlighet i norskfaget*, som står i fokus. Derfor bygger intervjuguidene på en blanding av meningsspørsmål, for å få innsikt i informantenes tanker om og følelser knyttet til temaet, og av faktaspørsmål, hvor informantene får mulighet til å fortelle om egne erfaringer.

I lærernes intervjuguide (vedlegg 4) formulerte jeg tre hovedtemaer knyttet til muntlige ferdigheter: 1) *generelt om muntlige ferdigheter*, 2) *muntlige ferdigheter som samhandling, kommunikasjon og samtale*, og 3) *undervisning i muntlighet*. Videre formulerte jeg forslag til omkring 20 spørsmål som jeg så for meg å stille i alle lærerintervjuene, men ikke nødvendigvis i den oppsatte rekkefølgen. Spørsmålene bestod

¹⁰ NSD: Norsk senter for forskningsdata

av *introduksjonsspørsmål*, som skulle gi relevant informasjon om lærernes bakgrunn, og hvor de ble invitert til å fortelle om en positiv undervisningserfaring. Dette for å skape en trygg start på intervjuet. Deretter formulerte jeg ulike *åpne, tematiske spørsmål* knytta til forskningstemaet («hva legger du i ...», «hva tenker du om ...»). *Dynamiske spørsmål* eller oppfølgingsspørsmål («hvordan opplevde du det?»), stolte jeg på at ville forme seg i selve intervjusituasjonen, som en naturlig konsekvens av min nysgjerrighet på lærerens refleksjoner og erfaringer. For sikkerhets skyld valgte jeg å øve meg på dette, ved å gjennomføre et pilotintervju med hjelp av en kollega fra egen arbeidsplass. Avslutningsvis åpnet jeg for å gi lærerne mulighet til å stille spørsmål og å gi uttrykk for tanker som hadde oppstått underveis (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 63).

I likhet med læreres intervjuguide, fokuserte jeg i elevenes intervjuguide (vedlegg 5) på å åpne med et introduksjonsspørsmål som skulle være lett og trygt å svare på. Jeg ønsket at elevene skulle merke at deres erfaringer var interessante og verdifulle for meg, og slik skape et trygt utgangspunkt for den videre samtalen. Jeg forholdt meg omtrent til de samme hovedtemaene som i lærernes intervjuguide, men med andre forslag til spørsmål. Spørsmålene var i all hovedsak formulert som åpne, tematiske spørsmål, med den hensikt å legge så få føringer som mulig for elevenes svar. Avslutningsvis fikk elevene, på lik linje med lærerne, mulighet til å stille spørsmål og kommentere.

3.2.3 Datagenerering og presentasjon av datamateriale

Lærerintervjuene ble gjennomført som individuelle dybdeintervju, mens elevintervjuene er dybdeintervjuer foretatt gruppevis (fire og fire elever). Samtlige intervju ble tatt opp med en diktafon. Alt datamateriale vil bli slettet i etterkant av studien.

LÆRERNE:

Lærerintervjuene var de intervjuene som ble gjennomført først. De fant alle sted ved lærernes respektive skoler, i arbeidstida deres. Før vi starta fikk de se det vurderte meldeskjemaet til NSD, og de signerte samtykkeskjemaet tilsendt dem på forhånd. Lærerne var bare kjent med beskrivelsen av prosjektet mitt, ikke med intervjuguiden, da jeg ønsket å få innsikt i tankene som oppstod der og da. Jeg stilte så å si alle spørsmålene fra intervjuguiden, men endret litt på ordlyd og rekkefølge for å tilpasse meg den naturlige utviklinga i samtalen. Videre følger en presentasjon av lærerne i den rekkefølgen de ble intervjuet.

LÆRERINTERVJU

Lærer fiktivt navn	v/ Alder	Utdanning	År norsklærer	som Underviser på	Intervju antall min.	-
«Anne»	30+ år	Lektor med tilleggsutdanning (master i norskdidaktikk)	3 år	9. trinn	73 minutter	
«Birgit»	30+ år	Lektor (master i norskdidaktikk)	14 år	8. trinn	52 minutter	
«Celine»	30+ år	Adjunkt med opprykk	11 år	8. trinn	60 minutter	
					185 minutter	

Norsklæreren Anne framstår som en ambisiøs og motivert lærer. Tross sin relativt korte fartstid i skolen, virker hun å ha opparbeidet seg mye erfaring. Hun er den informanten som i størst grad bygger videre på spørsmålene jeg stiller, og som uoppfordret utdyper og eksemplifiserer (derav det lengste intervjuet). Hun setter «livslæring» i fokus, og tar til orde for at enkelte tradisjonelle måter å undervise på i norskfaget krever et «motsvar».

Norsklæreren Birgit er den med lengst erfaring blant informantene. Hun framstår som reflektert og opptatt av at lesing, skriving og muntlighet er noe som må ses i sammenheng. Det er ikke så lenge siden hun tok etterutdanning, og hun forklarer og gir flere eksempler på hvordan utdanninga har bidratt til å endre undervisningspraksisen hennes i ettertid.

Norsklæreren Celine gir inntrykk av å være en engasjert og vitebegjærlig lærer. Underveis i intervjuet noterer hun tanker og ideer hun får mens vi snakker, og gir uttrykk for å ha utbytte av samtalen. Hun beskriver en hektisk skolehverdag, og medgir på et tidspunkt: «*Kjempegodt spørsmål, jeg tar imot alle tips! – Alle tips jeg kan få. Fordi for å være helt ærlig, det er ikke ofte en får tid til å sette seg ned å reflektere nok*».

Selv om jeg i informantutvelgelsen ikke hadde satt noen formelle krav til lærernes utdanning, utover at de måtte være norsklærere i ungdomsskolen, hadde to av tre skrevet masteroppgave i norskdidaktikk. Felles for de alle er at de er kvinner i 30-årene, som i så å si all sin tid som norsklærere har undervist ut fra Kunnskapsløftet. De har med andre ord vært vant med begrepet *grunnleggende ferdighet* så lenge de har undervist, og med begrepet *muntlige ferdigheter*, siden revisjonen av LK06 i 2013. Skoleåret 2020/2021 er første gang de forholder seg til et helt nytt læreplanverk.

ELEVENE:

Da jeg skulle gjennomføre elevintervjuene, satte koronapandemien en midlertidig stopper for meg. Men så snart det var mulig returnerte jeg til skolene og gjennomførte elevintervjuene på grupperom, i en av norsktimene deres. Jeg startet samtalen med å minne elevene om hva intervjuet skulle brukes til, hvordan personopplysningene deres ville bli behandlet, og understreket at det var tankene og meningene deres jeg var ute etter, og at her fantes ingen fasitsvar. Jeg oppfordret dem til å se på intervjuet som en samtale, hvor de kunne skyte inn tanker og bygge videre på hverandres ytringer, uten å måtte be om ordet. I og med at det var den spontane samtalen jeg søkte, var ingen av elevene kjent med spørsmålene på forhånd. Det var også et bevisst valg å ikke ta notater underveis i samtalen, for å unngå å gjøre elevene usikre, ukomfortable eller uhensiktsmessig bevisste på seg selv. Jeg ønsket å fungere som en moderator i samtalen, og ville fokusere på å legge til rette for ordveksling, snarere enn å tildele ordet. Dette i tråd med hva som kjennetegner såkalte fokusgruppeintervjuer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 179). Jeg stilte så å si alle spørsmålene fra intervjuguiden i hvert intervju, men med en god del dynamiske spørsmål i tillegg, hvor jeg forfulgte elevenes digresjoner for å skape en samtale så naturlig som mulig. Videre følger en presentasjon av elevgruppene i den rekkefølgen de ble intervjuet.

ELEVINTERVJU

Elever	Trinn	Antall gutter	Antall jenter	Antall minutter
«Celines» elever	9. trinn	1	3	41 minutter
«Birgits» elever	8. trinn	2	2	38 minutter
«Celines» elever	8. trinn	2	2	39 minutter
Totalt		5	7	118 minutter

Celines elever framstod i begynnelsen noe forsiktige, og trengte litt tid på å varme opp. Stemmene fikk gradvis mer volum og samtalen fikk en interessant utvikling, da den på et tidspunkt ble disputtprega (Mercer, 2000, s. 97). Det vil si at elevene i denne delen av samtalen viste mindre vilje til å ta hverandres perspektiver og å møtes på halvveien. Dette var den eneste gruppa som var skjjevfordelt når det gjaldt kjønn (tre jenter og én gutt),

noe som potensielt var med på å påvirke ordvekslinga. For å inkludere gutten som tidvis ble passiv, ble jeg en nokså aktiv moderator.

Birgits elever framstod som den mest homogene gruppa. Det var like mange gutter som jenter, og samtalen bar preg av å være kumulativ (Mercer, 2000, s. 31). Det vil si at elevene bygget positivt videre på innspill fra hverandre, men uten å yte særlig motstand (mange bekreftelser og parallelle fortellinger). De var også veldig høflige og venta så å si alltid på å bli gitt ordet før de snakka, noe som gjorde at jeg også i denne samtalen inntok en nokså aktiv moderatorrolle.

Annes elever hadde en merkbart lettere flyt seg imellom, noe som gjorde at jeg inntok en mer tilretteleggende moderatorrolle. Samtalen bar generelt preg av å være utforskende eller eksplorerende (Mercer, 2000, s. 153), altså stilte elevene seg både kritiske og konstruktive til hverandre – på en positiv måte. De utfordret og bygget videre på hverandres innspill, og turte ved flere anledninger å være uenige og å grunngi hvorfor.

At samtalene i de forskjellige gruppeintervjuene utviklet seg til å likne Mercers tre kategoriseringer av ulike former for samtaler, kan være tilfeldig. Samtidig er det heller ikke utelukkende at det kan være en konsekvens av den samtalekulturen og den undervisninga elevene til daglig er en del av.

3.2.4 Transkribering

Etter å ha gjennomført intervjuene, ble samtlige transkribert samme dag. Dette gjorde jeg for å ha et mest mulig ferskt inntrykk av intervjusituasjonen, av deltakernes umiddelbare kroppsspråk og toneleie, og ikke minst fordi jeg i elevenes gruppeintervjuer var avhengig av å kunne skille stemmene deres fra hverandre. I transkripsjonene valgte jeg å omforme de muntlige ytringene ord for ord, til en ortografisk, skriftlig stil (bokmål). Dette gjorde jeg både av praktiske hensyn (mtp. sitering), etiske hensyn; for å ivareta informantens anonymitet (mtp. ulike dialekter), og fordi det er *meningsinnholdet* i det som ble sagt som her står i fokus (Neteland, 2020, s. 62). I så måte valgte jeg å skrive inn merkbare non-verbale tegn; nølinger/tenkepauser i form av «...», og latter eller betydningsfullt kroppsspråk etc. i parentes, da også dette er elementer som bidrar til å gi informasjon. Etter å ha skrevet ned en ytring, lyttet jeg til lydopptaket på nytt for å kontrollere at teksten var blitt gjengitt korrekt. Lærerne er i transkripsjonene benevnt med sine fiktive navn (**Anne**, **Birgit** og **Celine**), mens elevene er benevnt med **A1-4**, **B1-4**, **C1-4**, for å signalisere hvilken lærer de hører til. På denne måten kan en få inntrykk av på hvilken måte datamaterialet er brukt, og om noen av informantene brukes mer enn andre (Tjora, 2021, s. 266). Det som i samtaleutdrag blir sagt av meg, er benevnt som «I» (intervjuer).

3.2.5 Bearbeiding og analysemetode

Utfordringa i kvalitative studier med en induktiv tilnærming, er å redusere og få mening ut av kompleksiteten som et datamateriale utgjør (Nilssen, 2012, s. 82). For å få mening ut av de transkriberte intervjuene, valgte jeg å forholde meg til hermeneutiske fortolkningsprinsipper, altså å gå kontinuerlig fram og tilbake mellom deler og helhet. Intervjutraskripsjonene utgjør i dette prosjektet helheten – en helhet som jeg som forsker i utgangspunktet har en intuitiv eller uklar forståelse av. Poenget er derfor å gå inn i helhetens deler, fortolke disse, for så å se dem i relasjon til helheten – potensielt i et nytt lys. Innenfor hermeneutikken blir dette forstått som en sirkulær bevegelse, som «åpner for en stadig dypere forståelse av meningen» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 237).

Jeg starta bearbeidinga med å lese grundig gjennom hver utskrift av lærerintervjuene. Ut fra de allerede nevnte hovedtemaene i intervjuguiden, pekte det seg ut fire empirinære

kategorier som lærerne mer *konkret* sa noe om. Disse var: 1) *forståelse* av muntlige ferdigheter, 2) *forutsetninger* for muntlighet, 3) *muntlighet i norskundervisninga*, og 4) *vurdering* av norsk muntlig. Ved andre gjennomlesning sorterte jeg kategoriene i fargekoder og markerte det som framstod som interessante utsagn, gjentakende begrep eller beskrivelser som var like eller motstridende i forhold til andre informanternes beskrivelser (Neteland, 2020, s. 62-64). Etter å ha kodet ferdig lærerintervjuene, gjentok jeg samme prosess med elevintervjuene.

Oversikten jeg nå satt igjen med brukte jeg til å gå i gang med *meningsfortolkninga*. Det vil si, min fortolkning av hva lærerne og elevene *mener* med det de sier (Neteland, 2020, s. 64), noe som innebærer en dypere og mer kritisk forståelse av teksten. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 234) går en som fortolker «utover det som direkte blir sagt, og finner frem til meningsstrukturer og betydningsrelasjoner som ikke fremtrer umiddelbart i en tekst». I dette arbeidet valgte jeg å ikke fokusere nærmere på vurderingsaspektet, da dette i seg selv er et stort felt og ikke hovedanliggende for denne oppgaven. I stedet lot jeg deltakernes ytringer om vurdering av norsk muntlig spille inn under de andre kategoriene, slik lærerne og elevene selv tok det opp (f.eks. vurdering av en gitt oppgave). Intensjonen om å finne eksempler på positiv utvikling når det gjelder muntlighet i norskfaget, gjorde at jeg til slutt retta hovedfokuset mot de resterende tre kategoriene: 1) *forståelse av muntlige ferdigheter*, 2) *forutsetninger for muntlighet*, og 3) *muntlighet i norskundervisninga*. Disse områdene blir gjort til gjenstand for mer omfattende fortolkninger, i lys av teoretiske perspektiver, i analysekapittelet.

3.3 Styrker og svakheter ved studien

Ifølge Kvale og Brinkmann blir intervjuforskning kritisert for å være både *individualistisk*, *idealistisk* og *godtroende*, og i ytterste konsekvens også *betydningsløs* og *legimiterende* (2015, s. 325, 197). Ifølge Potter og Hephburn (2005, i Kvale & Brinkmann, 2015, s. 323) er det et betinget problem at intervjuforskeren ikke bevarer en tilstrekkelig kritisk holdning til det informantene forteller – at f.eks. det som informantene *framstiller* av tidligere opplevelser heller blir ansett som en *rapport* om tidligere opplevelser. Blant annet derfor kritiseres intervjuforskning for å produsere trivialiteter, og at den er «besatt av å legimitere seg selv framfor å produsere ny viten» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 325). Så hva gjør kvalitativ forskning til *god forskning*?

«Det er ikke utformet universelle krav for hva som utgjør god forskning» (Lofthus, 2017, s. 36), og ulike forskningsmetoder kan og bør kritiseres, slik at når vi tar i bruk en eller flere av dem, er vi bevisst på deres styrker og svakheter. *Kvaliteten* på kvalitativ forskning kan en likevel si at avhenger av *systematikken*, *selvrefleksiviteten* og *transparensen* i arbeidet. Dette påvirker igjen studiens *validitet* og *reliabilitet* (Neteland og Aa, 2020, s. 14). Under følger en redegjørelse for hvordan jeg har sørget for systematikk i arbeidet og refleksjoner omkring egen selvrefleksivitet. Sammen med resten av framgangsbeskrivelsene i metodekapittelet, skal dette bidra til transparens i arbeidet. Kapittelet avsluttes ved at jeg ser nærmere på studiens samlede validitet og reliabilitet.

3.3.1 Systematisk arbeid

For å sikre kvalitet, har jeg forsøkt å arbeide systematisk ved å starte denne prosessen med å orientere meg i tidligere forskning innenfor muntlig-fagfeltet. Jeg har også orientert meg tilbake i tid i ulike læreplaner, og valgte bevisst å bruke L97 som utgangspunkt ettersom muntlighet i denne planen fikk en helt ny og langt mer sentral rolle, i forhold til tidligere læreplaner. Ut fra denne oversikten bestemte jeg en problemstilling som, til tross

for at forskninga sier at utvikling av elevenes muntlighet *ikke* prioriteres i norsk skole (Blikstad-Balas og Roe, 2020, s. 70), har en intensjon om å finne eksempler på det motsatte. Årsaken til dette er som forklart innledningsvis, at forskning på muntlighet og muntlige ferdigheter de siste 15-20 årene er begrenset, og ikke prioritert på lik linje med andre grunnleggende ferdigheter/fagområder (Rødnes og Gilje, 2018). Dette gjorde at jeg satt igjen med en opplevelse av at gode eksempler innenfor muntlig-fagfeltet er underrepresentert. På bakgrunn av dette ble det gjort et strategisk utvalg av informanter, og bestemt metode for datagenerering og analyse. De teoretiske perspektivene er valgt på bakgrunn av muntlighetens særegenhet, dens potensiale og nødvendighet for å kunne lære og samhandle – i skolen og ellers i samfunnet.

3.3.2 Selvrefleksivitet

Dersom en som forsker er bevisst på hvordan ens egen subjektivitet kan innvirke på dataene som blir tilgjengelig, bidrar dette til å øke kvaliteten på forskninga (Aa og Neteland, 2020, s. 15; Lofthus, 2017, s. 35; Postholm, 2010, s. 126). Som forsker har jeg både fordommer og forkunnskaper om muntlig-fagfeltet (Lofthus, 2017, s. 38; Postholm, 2010, s. 128). En tydelig forhåndsmening i dette prosjektet er min innstilling om at det «må» finnes mer fokus og bevissthet knyttet til muntlighet ute i skolene, enn det forskning har vist til nå. Dette er en holdning jeg har vært bevisst på at jeg har. Selv om jeg gikk inn i prosjektet med en viss forhåpning/forventning om å finne gode eksempler og økt bevissthet blant engasjerte/dyktige lærere og elevene deres, har jeg vært svært klar over at dette ikke nødvendigvis ville være det jeg kom til å skrive ut av datamaterialet. Jeg har måttet fortolke hva lærerne og elevene *faktisk* har gitt uttrykk for – ikke hva jeg skulle ønske at de uttrykte.

Videre er intervjusituasjonen en *interaksjon* mellom den som intervjuer og de som deltar. Det vil si at dataene ikke er generert på forhånd, klare for å bli samla inn av forskeren, men at de *skapes* i interaksjonen mellom forskeren og informantene (Lofthus, 2017, s. 35). Det er med andre ord viktig at jeg som forsker har tenkt igjennom på hvilken måte jeg kan påvirke alle ledd i datagenereringa. Av den grunn har jeg vært bevisst på legge så få føringer som mulig i spørsmålene jeg har stilt, og forsøkt å validere informantenes utsagn underveis i intervjuene. Samtidig er det ikke *forskeren alene* som eventuelt påvirker hva eller hvordan noe blir sagt i et intervju, det har også med andre faktorer å gjøre.

3.3.3 Rapporterte og faktiske holdninger

Hensikten med intervjuene var å få beskrivelser av, og innsikt i, lærerens og elevenes *subjektive* meninger og erfaringer. Samtidig påpeker Kvale og Brinkmann at «begrepet *subjekt* også indikerer at folk er underlagt diskurser, maktrelasjoner og ideologier eller oppfatninger som bestemmer deres egne handlingsvalg» (2015, s. 20) – det være seg både i klasseromspraksisen og i selve datageneringssituasjonen. I dette ligger altså at subjektet *ikke* er helt subjektivt. Som mennesker blir vi påvirket av omgivelsene vi befinner oss i (jf. Gee, 2015), både når det kommer til hva vi sier og hvordan vi sier det. Med andre ord må en som forsker ta i betraktning at både lærere og elever som informanter er egne subjekt, men samtidig til en viss grad «styrt» av andre (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20).

Når lærere, gjennom et intervjuformat, blir bedt om å dele egne refleksjoner og erfaringer tilknyttet arbeid med muntlighet, må en være oppmerksom på at de mer eller mindre bevisst er selektive i sine beskrivelser av egen undervisning. Derfor har intensjonen vært å få innsikt i lærernes *forståelser* av muntlige ferdigheter, og å se på hvordan denne forståelsen *kommer til uttrykk* i deres beskrevne undervisningspraksis, og i vurderingene

som ligger til grunn bak de ulike muntlige aktivitetene og oppgavene. Intensjonen har med andre ord *ikke* vært å bedømme lærernes praksis.

Når det gjelder elevene og *gruppeintervjuene* er det andre, gjerne relasjonelle, hensyn en bør være oppmerksom på. Mennesker som blir intervjuet sammen med andre, særlig hvis disse kjenner hverandre fra før, kan påvirke hverandre og samspillet i situasjonen (Halkier, 2018, s. 32). Jeg valgte å gjennomføre elevintervjuene som gruppeintervjuer for at elevene skulle kjenne at de ikke bare samtalte med meg, men også med *hverandre*. Slik kunne de støtte seg på felles erfaringer, inspirere og utfordre hverandre til å utdype og forklare egne meninger (Neteland, 2020, s. 56). På en annen side er det ingen garanti for at dette vil skje, og jeg som forsker bør være bevisst på det allerede nevnte asymmetriske maktforholdet i en intervjusituasjon (mellom elevene/meg), og på makrelasjoner og posisjonering elevene seg imellom. Blant elevene kan det eksistere en form for sosial kontroll som hindrer individuelle ytringer eller opprinnelige meninger, fordi de forholder seg til eksisterende sosiale roller (Halkier, 2018, s. 33). Derfor var det viktig å få hjelp fra lærerne, som kjenner elevene godt, til å sette sammen grupper som for elevene ville oppleves trygge nok til at de ville våge å dele. Elevenes kjønn eller faglige nivå stod aldri i fokus, da jeg heller var opptatt av en gruppedynamikk som kunne fungere. En annen utfordring ved å intervjuere elever om undervisning, er *selvrapportering*. Det vil si at elevene ikke nødvendigvis er bevisste på hva de faktisk lærer (om) på skolen, eller at de med tiden har glemt det. Et viktig poeng er derfor at elevenes uttalte opplevelser ikke har til hensikt å skulle validere lærernes uttalte undervisningsintensjoner og -praksis.

3.3.4 Utvalg av elever

Alle elevene som deltok i gruppeintervjuene, gjorde det på bakgrunn av frivillig samtykke. Det vil si at disse hadde mulighet og *lyst* til å la seg intervju. Sannsynligheten er derfor stor for at dette er elever som ikke kvier seg for å ytre seg foran eller i samspill med andre. Med andre ord finnes det elevstemmer som *ikke* er representert i denne studien, noe som gjør at studiens funn ikke kan gjøres til gjenstand for *statistisk generalisering* (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 290). Dette fordi resultatene ikke er kvantifiserbare, og fordi elevutvalget ikke var tilfeldig. I kvalitativ forskning er resultatene *ofte ikke* kvantifiserbare, derfor snakker en i slik forskning gjerne heller om *overførbarehet* til andre relevante situasjoner (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 290), noe jeg tar opp igjen mot slutten av oppgaven (5.2 *Perspektivering*).

3.3.5 Validitet og reliabilitet

Kvaliteten på forskninga henger til slutt sammen med studiens *validitet* (gyldighet) og *reliabilitet* (pålitelighet) (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 275; Neteland og Aa, 2020, s. 15). En kan si at validitet, forskningas gyldighet eller styrke, har med hele forskningsprosessen og dens kontekst å gjøre. En forutsetning for validiteten i akkurat dette prosjektet er at det foreligger en *sammenheng* mellom planlegginga (problemstilling, forskningsspørsmål, intervjuguide, valg av informanter), datagenereringa (selve intervjusituasjonen), og etterarbeidet (transkribering, analysering og rapportering) i forskningsprosessen (Tjora, 2021, s. 259). I hvilken grad en kan hevde at konklusjonene i studien er *valide*, avhenger igjen av *reliabiliteten* i tolkningene som er gjort.

Reliabilitet, forskningas pålitelighet eller troverdighet, dreier seg om *interne sammenhenger* i forskningsprosjektet og hvordan disse synliggjøres i rapporteringa (Tjora, 2021, s. 263). For å styrke forskningas reliabilitet, må det gjøres relevante koblinger mellom empiri, analyse og teori (Tjora, 2021, s. 263). For akkurat dette prosjektet er det relevant å peke på at min fortolkning av lærernes og elevenes utsagn ikke er *objektiv*. For

å motvirke villkårlig subjektivitet, har jeg vært bevisst mine egne fordommer, min egen rolle i forskningen, spørsmålsformuleringer i intervjuene, og kodet og kategorisert de ulike intervjuene på en konsekvent måte (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Her kan en også peke på valgene jeg har gjort av intervjuobjekter, og hvordan disse i analysen bør bidra til *vise* leseren sammenhengen mellom tolkningene mine og empirien, framfor at denne sammenhengen bare er noe jeg forteller *om* (Tjora, 2021, s. 265).

4 Empiriske funn og analyser

I dette kapitlet blir de empiriske funnene presentert og analysert i lys av teori og tidligere forskning. Jeg har valgt å strukturere analysen i tre deler, ut fra forskningsspørsmålene. I den første delen ser jeg på lærernes og elevenes forståelse av muntlige ferdigheter. Hva legger de i begrepet, og hva vektlegger de i sine forståelser? I den andre delen ser jeg på premisser for muntlighet. Hvilke forutsetninger uttrykker lærerne og elevene at ligger til grunn for at muntlighet skal finne sted og utvikles? I den tredje delen ser jeg på hvilke praksiseksempler lærerne og elevene trekker fram fra norskfaget. Hva slags muntlig arbeid beskriver lærerne og elevene at foregår i norskundervisninga, og hvordan beskrives/oppleves hensikten med dette arbeidet? I slutten av hvert delkapittel blir funnene oppsummert ut fra forskningsspørsmålene.

4.1 Forståelse for muntlige ferdigheter

I intervjuene ble både lærerne og elevene spurt om hva de legger i begrepet «muntlige ferdigheter». Hva de vektlegger i sine forståelser er min fortolkning av deres ytringer. Her er det viet mest plass til å redegjøre for elevenes forståelser, ettersom elevene til sammen utgjør 12 stykker og dermed representerer mange ulike perspektiv, med interessante nyanseringer.

4.1.1 Lærerne

Til sammen forstår de tre lærerne muntlige ferdigheter som et 1) *kommunikasjonsredskap*; et verktøy brukt til å formidle egen forståelse og kunnskap, som 2) *kommunikasjonskompetanse*; forståelse knytta til det å ytre seg på en passende og forståelig måte overfor den eller de en kommuniserer med, og som 3) *samhandlingskompetanse*; forståelse knytta til det å være i samspill med andre mennesker ved å samtale, lytte og opptre med respekt og empati.

I sine umiddelbare assosiasjoner knytta til muntlige ferdigheter, gir alle lærerne uttrykk for å vektlegge ett av aspektene som det de primært forbinder med begrepet. Celine uttrykker nokså tydelig at muntlige ferdigheter framfor alt er et kommunikasjonsredskap:

Muntlige ferdigheter, ja. Det er jo kommunikasjon, da. Det å kommunisere. Hva skal jeg si? Det å få fram hva du kan, f.eks. gjennom muntlig aktivitet i timene og gruppesamtaler, at du greier å diskutere en sak, at du greier å komme med dine egne meninger. Ehm ..., ja. Det er et stort spørsmål. Det dreier seg om å kommunisere og få fram ..., få vist fram det du kan, ved å snakke.

Birgit gir i sin forståelse av begrepet inntrykk av å vektlegge kommunikasjonskompetanse:

Jeg tenker at muntlige ferdigheter handler jo både om å evne og klare å ytre seg om noe, men og det der å tørre, og på en måte ha fått øvd seg på mange ulike arenaer ..., som gjør at en har fått øvd opp den evnen. For jeg tenker jo at det er mye som kan gjøres med trening på det. Også tenker jeg, ja ... at både evner og det å tørre å ytre seg i ulike sammenhenger og i ulike type sjangere, eller hva jeg skal si ..., ulike sammenhenger, da, på en måte som er passende for den sammenhengen.

Mens Anne framhever samhandlingsaspektet i sin forståelse av begrepet:

Anne: Muntlige ferdigheter ... Det er sammensatt, da. Ehm ... For meg så handler muntlige ferdigheter mer og mer om samhandling, da. Ehm ... At det er

løsrevet fra sånn som jeg hadde det på skolen, hvor det dreide seg om presentasjoner, masse ..., med tilbakemeldinger i klasserommet, veldig sånn med en gang, hva fikk du til og hva kunne du gjort annerledes. Så vi ble jo gode på å presentere, men er ikke sikker på at vi ble så gode på å reflektere, da. Så jeg legger i det, evne til å samtale ... ja, å presentere - en gang i blant ..., det å formidle noen ting. Det å kunne formulere seg på en god måte ..., kunne debattere, kunne ha en samtale, ja ... Det er det jeg legger i det.

I: Det første du trakk fram var samhandling. Hva legger du i det, da?

Anne: Nei, f.eks. en samtale mellom to elever, da. Med utgangspunkt i fag. (...) Det å kunne koble seg på det noen andre har sagt. Ikke bare det å kunne svare på et spørsmål fra lærer. Men å kunne øve dem opp i "det du sa, det var veldig spennende, men det er jeg litt uenig i", det å kunne ta et standpunkt, da. Eller å sammen kunne lage noe muntlig.

Annes forståelse av muntlige ferdigheter som samhandlingskompetanse innebærer også i stor grad kommunikasjonskompetanse, og mer spesifikt *lyttekompetanse*. Hun framhever at elevene må kunne knytte an til hverandres utsagn, ta standpunkt til innholdet i det som blir sagt eller måten det sies på, og at dette krever refleksjon.

Celine og Birigt knytter på ulike måter muntlige ferdigheter til kommunikasjon. De sier bl.a. at elevene må «tørre» og «greie» å uttrykke seg selv, sine egne meninger og sin forståelse. Birgit peker på at elevene er avhengig av trening i å uttrykke seg i ulike situasjoner og på ulike måter, for å lære å tørre å gjøre det. Celine på sin side, sier at muntlige ferdigheter er «et stort spørsmål», uten at hun utdyper hvorfor det er det. Dette trenger ikke å bety at hun ikke har bevissthet om hvorfor det er det, men det viser hvordan muntlighetens kompleksitet uttrykkes forskjellig av lærerne i *nuet*. Altså gir lærerne på ulikt vis, uttrykk for at muntlige ferdigheter er et stort og sammensatt ferdighetsområde.

4.1.2 Elevene

På litt forskjellige måter, knytter alle de 12 elevene muntlige ferdigheter til det «å uttrykke seg» (C4). Flertallet av elevene tenker først og fremst på individuelle *taleferdigheter*, og hvordan en bruker disse. Mange av dem forbinder dette med å være «flink til å snakke foran mange folk» (B2). Elevene gir i sum uttrykk for enighet når det gjelder hva det er som gjør noen flink til dette. De mener at en slik person ordlegger seg godt, snakker høyt og tydelig, i et passende tempo, og har blikkontakt med dem som hører på. Én elev utdyper hva det vil si å «ordlegge seg godt»: «At du bruker et forståelig språk ... for deg selv og alle som hører på», fordi: «hvis ikke er det jo ikke sikkert at de forstår hva det er du snakker om – hvis du bruker masse vanskelige ord» (B2). Elevene gir med andre ord uttrykk for å ha mottakerne i tankene når de forklarer hva det vil si å være «flink til å snakke foran mange folk».

To andre elever setter muntlige ferdigheter og det «å uttrykke seg» mer i sammenheng med kommunikasjon og samhandling, enn det å skulle si noe høyt noe foran mange. Én mener at muntlige ferdigheter dreier seg om «at du får til å holde en samtale gående» (C3). Mens en annen kobler det opp mot det å tilpasse seg andre og den konteksten en er en del av. Denne eleven definerer muntlige ferdigheter slik:

A4. Egenskapen å sosialisere seg med andre. Hvis du kommer på gruppe med noen du ikke kjenner så godt fra før av.

I: M-m. Ja, hva slags evner eller ferdigheter trenger du i en sånn situasjon, tenker du?

A4: Du må være åpen ... Åpen for å si noe.

Eleven knytter videre det «å være åpen» til *kroppsspråk*, og mener at det også må *vises*, i form av hva en gjør, at en er åpen og interessert i å samtale eller samarbeide. Her kommer også resten av elevene i dette intervjuet inn på at kroppsspråk spiller en viktig rolle for hva en uttrykker overfor andre. Det totale inntrykket er at flesteparten av elevene framstår nokså bevisste på hvordan bevegelser, blikk, ansiktsuttrykk og holdning kan uttrykke minst like mye som ord. Andre elever uttrykker dette slik:

- B3: Om du sier noe, også himler jeg med øynene, så er det et tegn på at jeg ikke bryr meg.
- B2: At bare en liten bevegelse ... Hvis noen f.eks. sier noe til deg, og du ikke liker det, og du himler med øynene, så kan denne personen bli veldig mye mer såra enn det du tror. Hvis denne personen mener at han sa noe viktig. ...
- B1: Det er jo litt viktig å se på den personen og, da. Hvis ***[B2] snakker, og jeg bare ser bort, kan jo hun tenke at jeg ikke bryr meg om det hun sier.

Når elevene snakker om hva muntlige ferdigheter innebærer, framhever de altså en dimensjon ved *lytting*; bruk av kroppsspråk. De kommer særlig inn på dette når begrepene *samtale* eller *kommunikasjon* blir trukket inn i samtalen. Når elevene deretter blir spurt eksplisitt om hvordan de har jobba med lytting på skolen, sier noen av dem dette:

- A2: Vi har lært at vi liksom skal la den andre personen snakke ferdig, og ikke avbryte.
- I: Hvor har dere lært det?
- A2: Sikkert på barneskolen, da.
- A3: Ja, det har vi jo hatt helt siden førsteklassen. Da vi fikk beskjed om at "nå må du være stille fordi det er ikke du som har ordet", men vi har ikke hatt så mye om *hvordan* man lytter... Lytter-lytter, liksom.
- I: Hva mener du når du sier lytte-lytte?
- A3: At man tar inn det den andre sier. Eh, ... og liksom prøve å bearbeide det og tenke over det litt selv, da.
- I: M-m. Fordi det du snakker om først, dreier seg mest om å ikke snakke i munnen på noen?
- A3: M-m. Det å lytte, er mer enn å bare være stille. Du må liksom "ta inn" det som den andre personen sier, for at det skal bli lytting.
- I: Ja. Hvordan kan du vise noen at du tar inn det som blir sagt, da?
- A3: Du kan jo sitte å nikke, bruke kroppsspråket og liksom ta del i samtalen også, da. Hvis du får ordet, så kan du liksom prøve å videreføre det. Hvis du skjønner hva jeg mener?
- I: Ja, jeg skjønner godt hva du mener. Er det sånn at vi er født gode lyttere?
- A2: Tror ikke det. Det er jo noen som liker bedre å lytte enn andre. Noen begynner å fikle med et eller annet og kanskje ikke er like interessert.
- A4: Noen snakker jo både på innpust og utpust (latter)
- I: Ja, noen slipper ikke til andre så lett ... Vil det si at vi må trene oss på å lytte?

Flere A:Ja

I: Gjør vi det i skolen, tenker dere?

A4: Ikke så mye kanskje. Ikke som jeg kan huske.. Vi har ikke gjort det så veldig mye i alle fall.

A3: Nei ... Altså ... Vi *trener* jo på å lytte til læreren. Hvis vi ikke lytter til læreren, da lærer vi jo ikke en drit (latter).

Disse elevene ser ut til å ha mye forståelse for relasjonell/sosial lytting (Otnes, 2016, s. 74), det A3 kaller å «lytte-lytte». Dette til tross for at de i liten grad opplever å ha jobbet med dette på skolen. I skolesammenheng knytter de lytting først og fremst til en *passiv mottakerrolle*, til det å være stille, eller til kognitiv lytting; å få med seg informasjon (fra læreren) – å lytte for å lære. Samtidig gir de uttrykk for at relasjonell lytting, som innebærer en *aktiv mottakerrolle*, er viktig for at en samtale skal bli en *god* samtale. Elevenes opplevelse av å ikke ha jobba i særlig grad med dette på skolen kan henge sammen med at et lytteformålet i arbeidet kanskje ikke er blitt eksplisitt uttrykt av læreren i undervisninga, slik Blikstad-Balas og Roe (2020) peker på som en gjennomgående tendens i LISA-studien (2014/2015). Det kan også henge sammen med utfordringer ved selvrappotering – at elevene ikke nødvendigvis er bevisst eller husker å ha lært om å lytte på denne måten, slik også A4 antyder. Til slutt kan det også forklares ved at slik undervisning ganske enkelt *ikke* har forekommet i særlig grad.

Endelig er det interessant å trekke fram to elever som forstår muntlige ferdigheter på en måte som skiller seg litt ut fra de andre elevenes forståelser. På spørsmål om hva de legger i begrepet, er deres umiddelbare svar: «*om man er aktiv i timene, kanskje ..., hvor mye du er muntlig og sånn*» (C2) og «*hvor ofte en rekker opp hånda*» (A1). Ytringene deres gir uttrykk for at muntlige ferdigheter er noe de knytter til vurdering; til lærerens observasjon av deres kvantitative muntlige deltakelse. De har med andre ord et redskaps-perspektiv, uten at de reflekterer noe over betydninga av *måten* de bruker muntligheten sin på.

4.1.3 Oppsummering: Forskningsspørsmål 1

Hva legger lærerne og elevene i begrepet «muntlige ferdigheter»?

Lærerne forstår begrepet som et *kommunikasjonsredskap*, som *kommunikasjonskompetanse*, og som *samhandlingskompetanse*. Hver lærer vektlegger ett aspekt som det «viktigste», eller som dét aspektet som først som slår dem. Lærerne gir, eksplisitt eller implisitt, uttrykk for at muntlige ferdigheter er av en kompleks art, og har som forventet en høyere bevissthet omkring dette, sammenlignet med elevene. Samtidig er det forskjell på hvordan denne kompleksiteten forstås, uttrykkes og vektlegges av de ulike lærerne.

Elevene inkluderer til sammen både produktive og reseptive ferdigheter i sine forståelser av muntlige ferdigheter. Framfor alt vektlegger de dog individuelle taleferdigheter, og hvordan en bruker disse, som det viktigste. Dette kan knyttes til *komunikasjonskompetanse*, fordi elevene gir uttrykk for å ha mottakerne i tankene når de forklarer hva det vil si «å være flink til å snakke foran mange folk». Derneft kan forståelsene deres knyttes til både *komunikasjons-* og *samhandlingskompetanse*, ettersom de ser kroppsspråk som en viktig del av «det å uttrykke seg» og å være i samspill med andre. I denne sammenhengen peker flere elever på *lytting* som en sentral del av denne prosessen. Noen få elever betrakter muntlighet først og fremst som et *redskap* for å vise læreren hva de kan og forstår i timene, og knytter tilsynelatende bruken av det muntlige språket sitt

til kvantitet framfor kvalitet. Sammenlagt kan elevenes forståelser ses i samsvar med, og til dels som nyanserende til, tidligere forskningsfunn.

Undersøkelser gjort etter L97 (Hertzberg, 2003; Svenkerud, Klette og Hertzberg, 2012; Penne og Hertzberg, 2015) viste at muntlige framføringer var den dominerende arbeidsformen når det gjaldt muntlighet i norskfaget. Ettersom mange av elevene i min studie forbinder «det å uttrykke seg» med «det å være flink til å snakke foran mange folk», kan dette være et sammenfallende funn med tidligere forskning. I tillegg viste Svenkeruds undersøkelse fra 2009-2010 at elevene i arbeid med framføringer var mest opptatt av *avsenderrollen* (Svenkerud, 2013a), noe også elevene i min studie bekrefter, da de i liten grad tematiserer *mottakerens ansvar* i slike situasjoner. En interessant forskjell ser ut til å være at Svenkeruds forskningsdeltakere heller ikke tematiserte hvilke virkemidler de som *avsendere* kunne bruke for å fange publikums interesse, noe elevene i denne studien gjør, f.eks. med å understreke at kroppsspråk, blikkontakt og et forståelig muntlig språk, er viktig for publikummet.

Et annet sammenfallende funn med tidligere forskning kan være at elevene ser ut til å ha mindre bevissthet omkring *seg selv* i publikums- eller mottakerrollen (altså å selv være mottaker, ikke bare å *tenke på* mottakeren). Dette har med kommunikasjonskompetanse å gjøre, og mer spesifikt med *kodeskift* og *rolleforståelse* å gjøre (Penne og Hertzberg, 2015, s. 62). Det dreier seg om elevenes forståelse for å tilpasse språk og egen opptreden (handlinger og reaksjoner) ut fra konteksten. På en annen side kan en si at de elevene som nærmer seg *samhandlingsaspektet* i sin forståelse av muntlige ferdigheter, er med på å nyansere de andre elevenes avsender-fokus. Dette vises i måten de kobler evne til å tilpasse seg (A1, A2, A3, A4) og regulere seg (C4) til samtale og samarbeid, og hvordan de videre ser dette i sammenheng med kroppsspråk. Disse elevene gir inntrykk av å være bevisste på at deres eget kroppsspråk, *både som avsender og mottaker*, teller vel så mye som ord i ulike kommunikasjonssituasjoner. Elevene som tematiserer dette er riktignok færre, enn de elevene som hovedsakelig knytter muntlige ferdigheter opp mot et *avsenderperspektiv*.

4.2 Forutsetninger for muntlighet

Det finnes en rekke faktorer som spiller inn når muntlighet finner sted i et klasserom eller i en skolesammenheng. På tross av at ingen av informantene ble stilt eksplisitte spørsmål vedrørende forutsetninger for muntlighet, utrylliserte det seg likevel – ut fra hva lærerne og elevene fortalte, tre overordna premisser for muntlighet: *trygghet*, *samhandling* og *kompetanse*.

Informantene gir uttrykk for at det framfor alt er ulike former for *trygghet* som utgjør den viktigste forutsetninga for at muntlig aktivitet skal inntreffe, og for hvilken *måte* den inntreffer på. Jeg har valgt å dele trygghet inn i tre subkategorier, for å vise hvordan informantene fletter inn *samhandling* og *kompetanse* som delkomponenter i trygghetspremisser: 1) *kollektiv trygghet* (sosialt samspill, klasse miljø, klasseledelse – det totale læringsmiljøet), 2) *individuell trygghet* (selvfølelse, selvbilde, selvtillit), og 3) *faglig trygghet/interesse* (opplevelse av egen kompetanse/fagets nytteverdi, faglig forutsigbarhet gjennom tydelige forventninger og oppgavekriterier).

Utenfor premissene *trygghet*, *samhandling* og *kompetanse*, må det også trekkes fram en ytre faktor som lærerne mener kan påvirke hvordan muntlighet kommer til uttrykk i klasserommet. Denne dreier seg om *ressurser/organisering* – om voksentetthet, tid og rom.

4.2.1 Lærerne

TRYGGHET:

Alle lærerne gir på hvert sitt vis uttrykk for at *trygghet*, generelt, er en grunnleggende forutsetning for at elevene skal våge å ytre seg i klassen, og for at de skal få lyst til å gjøre det igjen.

Birgit trekker fram det å skape *individuell og kollektiv trygghet* blant elevene som en spesielt viktig forutsetning for muntlighet. Dette fordi elevene som starter på ungdomsskolen kommer fra ulike barneskoler og blir blandet sammen til helt nye klasser og klassemiljø. Det vil si at uavhengig hvilken trygghet/utrygghet elevene bærer med seg fra før, må en som lærer i en ny klasse jobbe *aktivt* for å etablere trygghet. Hun peker på *forutsigbarhet* som et betydningsfullt element i denne prosessen. Det kan dreie seg om f.eks. *avklarte forventninger* når det gjelder muntlig deltakelse i klasserommet. Birgit forteller om hvordan hun verken «tvinger» elever til å rekke opp hånda, eller til å svare på spørsmål direkte som følger av å ha blitt pekt ut. Hun beskriver hvordan hun heller ber elevene om å drøfte noe sammen i par eller grupper, og at når hun i etterkant spør noen om hva *gruppa* snakka om, forventer hun av alle elever at de skal kunne referere til samtalen de nettopp hadde, og dele dette i plenum – noe hun mener elevene er innforstått med. Hun utdyper det slik:

[Det er] litt mer forpliktende når en har fått sjekka av med noen andre først. For da skal man jo ikke si *sin* mening, men man skal referere fra en samtale. Og det synes jeg for elevene stort sett virker som okay, da. At det er litt tryggere når de har fått snakka sammen med noen først.

Hun gir med andre ord uttrykk for å *bygge* trygghet blant elevene ved å gi dem mulighet til å snakke sammen i mindre grupper, før det *forventes* av dem at de skal dele noe av det de snakka om i plenum. Dette kan ses i sammenheng med Keeleys (2016) fjerde muntlige grep «Prompting students for further participation».

At de ulike trygghetsaspektene spiller inn i hverandre, kommer også godt fram når lærerne forteller om like opplevelser knytta til bestemte muntlige aktiviteter. Lærerne peker særskilt på *muntlige framføringer*, og hvordan dette bringer med seg *utrygghet* blant elevene. Lærerne forteller at mange elever gruer seg spesielt til disse. For å ivareta elevenes trygghet i slike situasjoner, mener de at det er viktig med *forutsigbarhet* når det gjelder oppgavens form og innhold, og å jobbe ut fra vurderingskriterier, slik at elevene vet hva de har å forholde seg til. Celine forteller om gode erfaringer med å la elever som ønsker det få digitalisere sine framføringer, slik at de som er «*livredde*» likevel får trent opp og vist sin muntlighet og fagforståelse. Anne trekker fram gode erfaringer med å jobbe med den *kollektive og faglige tryggheten underveis i prosessen*. Hun refererer til et vellykka arbeid med muntlige framføringer, og forklarer dette slik:

Vi delte opp i mindre grupper, hvor de [elevene] presenterte og hadde veiledninger underveis i prosessen – både på liksom det faglige innholdet, men også hvordan de skulle si det. Da hadde vi en gjennomtenkt sammensetning av hvem som skulle presentere for hvem, og hvor de ga respons til hverandre. For jeg tror jo ofte at det å støtte opp under at det faglige er bra nok, vil bidra til at man er tryggere i situasjonen.

Det kan synes som at *faglig trygghet* baner vei for *individuell trygghet*, men at dette spiller mindre rolle, dersom den *kollektive tryggheten* er skjør – noe som gjerne blir tydelig når elevene skal framføre noe muntlig foran en lærer og resten av klassen.

SAMHANDLING:

Anne uttrykker at elevenes *individuelle- og kollektive trygghet* må ses i *sammenheng* for å kunne forstå den samhandlinga som foregår – eller som potensielt mangler. Hun uttrykker dette slik:

Noen, som med utgangspunkt i sine utfordringer, kan legge en demper på den samhandlinga som jeg ønsker at skal foregå. ... Og det kan føre til at mange opplever at de ... at det på en måte begrenser lysten og evnen til å delta muntlig, da. Så det ... Den sammen-muntligheten ser jeg på som utfordrende.

Hun uttrykker med andre ord at samtidig som samhandling er et av målene ved muntlig arbeid, er samhandling også middelet – noe som utgjør en utfordring, når samhandlinga i seg selv er av en utfordrende karakter. Det vil si at Anne mener *det sosiale samspillet* (det kulturelle og relasjonelle miljøet) i elevgruppa, legger nokså sterke føringer for hvilken muntlighet som finner sted i klasserommet.

Celine, som også knytter elevenes muntlighet til *det sosiale samspillet* i klassen, ser i tillegg dette i sammenheng med lærerens *klasseledelse*. Hun beskriver sin egen klasse som en elevgruppe som elsker å diskutere, men som ikke lytter, som avbryter hverandre og som ikke greier å holde seg til saken – «*så da er det klasseledelsen som er problemet, plutselig*», sier hun. Celine utdyper hva hun mener:

Jeg kan starte timen med [å si] at «okey, når noen snakker må dere være stille», også stopper jeg heller opp og avventer til det liksom ... «jeg fortsetter ikke før dere er stille», men det er superslitsomt, og vi får ikke gjort noe på en hel time, fordi du bare venter ut til det er helt stille før du kan [si]; «vær så god, nå kan du få svare». Du må avbryte den som snakker fordi resten skal være stille. Det blir veldig slitsomme timer.

Årsaken til at muntligheten utspiller seg slik Celine beskriver, kobler hun først og fremst til elevenes engasjement og mangel på impuls kontroll: «*De er så muntlige aktive, fordi de har så mye på hjertet, men for noen er det bare en dårlig vane – å måtte kommentere*». Altså peker hun på både det sosiale samspillet og klasseledelsen som en utfordring, heller enn å vise til elevenes potensielle manglende *kommunikasjonskompetanse* (forståelse for kommunikasjonssituasjonen/skolediskursen).

KOMPETANSE:

Elevenes muntlige kompetanse innebærer å kunne samhandle, lytte og tale på en måte som er tilpasset konteksten, mener lærerne. For å få innsikt i hva lærerne mener skal til for å utvikle denne kompetansen blant elevene, ble de spurt om følgende spørsmål: 1) Hva legger du i «undervisning i muntlighet», til forskjell fra «muntlighet i undervisninga»? 2) Hvordan forstår du «systematisk arbeid» med muntlige ferdigheter i norskfaget?

Systematisk arbeid med muntlige ferdigheter ble tematisert til tross for at det ikke lenger er eksplisitt skriftliggjort i Fagfornyelsens norskplan. Jeg ønsket likevel å få en forståelse for hva «systematisk arbeid» med muntlige ferdigheter innebærer for lærerne, fordi formuleringa tross alt har vært en del av læreplanen i norsk de siste 15 årene. I tillegg har denne læreplanen vært det styringsdokumentet som disse lærerne i all hovedsak har forholdt seg til i sin tid som norsklærere.

«Undervisning i muntlighet»:

I lærernes forståelser av muntlighetundervisning, altså når det arbeides med muntlighet for muntlighetens skyld, er det særlig ett nøkkelord som gjentar seg; *modellering*. Videre

trekker de alle, på ulikt vis, linjer fra modellering til *sjangerlære* og *metasamtale* som en sentral del av undervisning i muntlighet i norskfaget.

Lærerne forteller at de modellerer for å vise elevene hvordan de kan gå fram i ulike situasjoner. Dette er i tråd med Bruners begrep *scaffolding* og Vygotskijs teori om *den nærmeste utviklingssonen*; at elevene trenger hjelp og støtte fra noen som kan mer enn dem selv for å utvikle seg (Mercer, 2000, s. 139). *Implisitt* modellering, i form av å gå foran som et godt eksempel for elevene i den hverdagslige klasseromssamtalen, blir framhevet av alle lærerne. Birgit uttrykker at hun ofte bruker elevenes ytringer som utgangspunkt for modellering, og at hun «*gir kred når noen tør ytre seg*». Hun kan gjerne si f.eks.: «*her hører dere at "Jens" er uenig med "Per" – det er så bra, for nå får vi fram at ...*», for å forsterke uenighet som noe positivt, og slik framheve hvordan det kan føre til mer interessante diskusjoner i klassen. Dette kan ses i lys av dialogisk undervisning og Nystrands begrep *autentiske spørsmål, opptak og høy verdsetting* (1997, i Dysthe, 2012), eller i sammenheng med Keeleys første muntlige grep *omformulering* (2016, s. 24). Disse undervisningsteknikkene har alle til hensikt å anerkjenne og utnytte elevsvar i den videre samtalen. Det handler om at Birgit er bevisst på at samtalen blir bedre og mer interessant dersom *flerstemmigheten* fremmes (Dysthe, 2012, s. 61), og at hun derfor oppfordrer elevene til å vise uenighet for å få fram nye perspektiv.

Celine forteller at hun ofte modellerer ved å bruke seg selv, og at hun visuelt demonstrerer for elevene hvordan en oppgave kan løses. Hun uttrykker dette slik:

Når du skal ha en muntlig presentasjon, så går du gjennom kriteriene, også modellerer du hvordan du ville ha gjort det. F.eks. før den muntlige tentamenen, så modellerte jeg hvordan jeg ville ha min muntlige presentasjon, så da laga jeg en presentasjon om meg selv, og viste denne fram for elevene, og stoppa litt opp underveis.

Her er det altså snakk om *eksplisitt* modellering, ved at modelleringa er uttalt og tydeliggjort overfor elevene.

Alle lærerne kommer inn på at *sjangerlære* som en sentral del av undervisning i muntlighet. De mener at en ikke kan forvente at elevene skal kunne utfolde seg muntlig i en viss kommunikasjonssituasjon, *uten* å kjenne til spillereglene eller verktøyene de kan bruke for å forstå og mestre situasjonen. Anne sier det slik: «*Debatt er jo en sjanger, på et vis. Så man må jo få noe undervisning i hva den går ut på, også ...*». Birgit trekker fram samtaler som en overordna muntlig sjanger. Hun mener at elevene gjennom undervisning om samtaler kan få kunnskap om f.eks. ulike måter å lytte på, og at dette kan gjøre dem bedre i stand til å holde en samtale gående på egenhånd. Samtidig nyanserer hun med å si:

Så klart, de klarer jo å delta i en samtale, de skjønner på en måte spillereglene. Men det er jo mer sånn, ubevisst, gjennom at de har vært på skolen i mange år allerede, og på en måte blitt en del av skolefelleskapet og hvordan vi gjør ting på skolen.

Det Birgit peker på her, er at elevenes kunnskap om skolediskursen gjerne er noe de ikke tenker over. Det handler om at elevene har en måte å *opptre* på, på skolen, som gjerne skiller seg fra hva elevene sier og gjør f.eks. hjemme. Skal elevene videreutvikle sin muntlige kompetanse fra å uttrykke seg instinktivt (ut fra primærdiskursen sin) til å foreta bevisste valg (ut fra forståelse for sekundærdiskurser), trenger de kunnskap om muntlighet. Derfor mener Birgit blant annet at elevene bør øve eksplisitt på å lytte, og at det finnes mange gode bevisstgjøringøvelser hvor de kan få erfare effekten som lytting/ikke-lytting har i en samtale. Til slutt mener Birgit at elevene må få *reelle erfaringer* med å sitte sammen og samtale/diskutere noe, slik at de får muligheten til å bruke og

utvikle sjangerforståelsen de har opparbeidet seg. På den måten kan de potensielt oppdage at de *sammen* kan finne fram til noe mer, eller noe annet, enn det de får til på egenhånd (jf. sosiokulturelle læringsteorier).

Når det gjelder *metasamtale*, peker lærerne på dette på ulike måter, og med ulike ord. Birgit bruker begrepet eksplisitt, mens Anne og Celine kommer inn på det indirekte. Birgit knytter det å metasamtale til hva muntlighetundervisning i norskfaget er. Hun uttrykker dette slik:

Undervisning i muntlighet handler jo kanskje om den metasamtalen, eller det at en snakker om både hensikten med det vi gjør, og hvorfor er det lurt å gjøre sånn eller sånn ..., på en måte de mer eksplisitte tingene. (...) De skjønner litt mer av sammenhengen for de ulike tingene vi gjør da. Og det tenker jeg kan ta litt av brodden for det elevene synes er kjedelig, eller ikke skjønner nytten av. Når de sier «*hva skal vi med det her, det er så kjedelig*».

Birgit knytter altså metasamtale til det å skape forståelse blant elevene for hva som er *formålet* med det muntlige arbeidet de blir satt til å gjøre. Dette er som tidligere nevnt det Blikstad-Balas og Roe (2020) peker på som sitt *viktigste funn* ved LISA-studien; at elevene *må* bevisstgjøres formålet med de aktivitetene de blir satt til å gjøre, for å kunne utvikle seg.

Celine kommer indirekte inn på det å metasamtale, når hun beskriver arbeid med fagsamtaler. Her er «fagsamtale» forstått som en kommunikasjonssituasjon hvor elevene blir vurdert, basert på samtalen seg imellom, med utgangspunkt i et tema eller en form for tekst. Celine forteller om hvordan hun i forkant av slike samtaler forbereder elevene på hva hun forventer av dem. Ofte starter hun med å gå igjennom vurderingskriteriene, deretter snakker hun med elevene om hvordan de kan få vist egen refleksjon og utdype noe faglig på en selvstendig måte. Samtidig vektlegger hun overfor elevene hvordan de kan og bør *samhandle* i samtalen for å hjelpe hverandre. Celine sier at hun overfor elevene gjerne sammenligner dette med «fair play» i idretten, at det handler om «*å hjelpe de på gruppa di, få de i gang og liksom løfte opp ..., det er som fair play i kroppsøving liksom, å få fram det beste i alle sammen, det spiller en kjempestor rolle*». Gjennom å metasamtale om fagsamtalen tydeliggjør Celine sine forventninger til elevene. Hun definerer hva god samhandling er, og avklarer samtidig at slik samhandling er en forutsetning for å oppnå høy måloppnåelse i oppgaven. «Når det bevisst planlegges etter krav og kriterier, og når det evalueres etter krav og kriterier og ikke etter synsing, følelser, sympatier så trigges og utvikles metaspråket» (Penne og Hertzberg, 2015, s. 54).

Anne knytter metasamtale implisitt til diskurser. Hun gir uttrykk for å være bevisst på å *tilgjengeliggjøre* den norskfaglige diskursen for *alle* sine elever – både gjennom å snakke med elevene om hvilke ord som kan brukes, og gjennom å modellere konkrete forslag til hvordan oppgaver kan løses. Hun uttrykker at hun ikke tar for gitt at denne forståelsen utvikles naturlig i elevenes primærdiskurs, og at det derfor er nødvendig å hjelpe dem i gang. Dette er i tråd med Gees tanker om elevenes primærdiskurs som et *rammeverk* (2015, s. 193), eller som et utgangspunkt som elevene senere må utvikle, fordi de i sammenhenger *utenfor* primærdiskursens arenaer med dette språket alene vil kunne komme til kort. En del elever får utviklet primærdiskursen sin også på hjemmebane. I mange hjem er det vanlig å snakke sammen om aktuelle nyheter og dagen som har vært over middagsbordet. I mange hjem er også bøker og lesing en selvfølge. I slike hjem hevder Gee at det skjer en form for «early borrowing» (2015, s. 175). Det vil si at disse barna får et forsprang inn i samfunnets sekundære diskurser, ikke bare i form av utvikling av ulike ferdigheter, men også i form av å bli påvirket av visse holdninger og måter å

samhandle på, som vil gi dem en lettere inngang i f.eks. skolediskursen. Et godt eksempel på dette er barn som vokser opp med foreldre som samhandler med barna sine ved hjelp av bøker, som oppmuntrer dem til å sette ord på hva de ser og til å svare på forskjellige typer spørsmål, og som på denne måten danner intertekstuelle relasjoner mellom bøker, og mellom bøker og verden (Gee, 2015, s. 174). Men dette gjelder ikke *alle* barn og *alle* hjem. Anne uttrykker en diskursbevissthet som er nødvendig for at skolen skal kunne bidra til å utjevne sosiale ulikheter. Anne sier det slik:

(...) Jeg gir dem alltid, når det er muntlig og skriftlig, så gir jeg dem setningsstartere som passer til det som de skal holde på med. Jeg gir dem alltid noe slags hjelp, da, for å vise dem hvordan de kan gjøre det. At det ikke liksom er et blankt ark, i hermetegn. Jeg tror ikke at vi kan forvente at alle sammen har gode samtaler rundt middagsbordet hjemme ..., og avslutter dagen med å lese en spennende bok, eller liksom får det påfyllet naturlig, da. Så ja, dét hender at jeg kan gjøre. Og ikke nødvendigvis bare med samtaler, men at jeg også viser dem hvordan *jeg* ville ha lagt det fram.

For å oppsummere kan en si at lærerne på hvert sitt vis knytter *modellering* til det å demonstrere noe visuelt for elevene, både implisitt og eksplisitt, og at dette er nødvendig for at elevene skal kunne utvikle sine muntlige ferdigheter. Videre knytter de modellering til metasamtaler *om* det som vises eller det som skal skje. *Metasamtaler* knyttes med andre ord både til hensikten med- og vurderinga av elevenes arbeid, til *sjangerundervisning*; utvikling av elevenes forståelse for ulike kommunikasjonssituasjoner, og til det mer overordna formålet; utvikling av elevenes forståelse for den norskfaglige diskursen, som en del av skolediskursen.

«Systematisk arbeid med muntlige ferdigheter i norskfaget»:

Til felles har lærerne at de de knytter «systematisk arbeid» med muntlige ferdigheter i norskfaget til noe litt skremmende, vanskelig, abstrakt og uhandgripelig.

Annes første reaksjon er at «*systematisk er et litt skremmende ord*». Hun kommer deretter fram til at det innebærer at «*man må jobbe med alle aspekter ved muntlighet*». Hun mener at elevene må settes i ulike situasjoner som krever ulik muntlighet av dem, og at en som lærer må snakke med elevene om disse situasjonene, i forkant om forventninger og i etterkant om hvordan det gikk, ut fra hva den gitte situasjonen (sjangeren) krever.

Birgit reagerer spontant på spørsmålet ved å si: «*Ehm (humrer) ..., det er vanskelig*». Videre følger hun opp med: «*Som lærer må en være bevisst på det, og snakke med elevene sine om hvorfor vi gjør ting. Det tenker jeg er en del av den systematikken. Og at det er en slags progresjon*». Hun avslutter med å si at selv om hun ser muntlige ferdigheter som likeverdig med lese- og skriveferdigheter, tror hun ikke at de i praksis er det – tatt i betraktning hvor mye tid en bruker på dem eller hvor systematisk det arbeides med dem.

Når Celine blir spurt om hva hun legger i systematisk arbeid med muntlige ferdigheter, svarer hun med et spørsmål: «*Ja ..., det lurer jeg óg på ... De som skrev det, hva legger de i det ...?*». Hun mener at det *ikke* arbeids systematisk med muntlighet – at det drukner i alt annet norsklærere skal gjøre, og at det kanskje havner i skyggen av særlig det skriftlige arbeidet. På spørsmål om hva vi kan gjøre med dette, svarer hun:

Ja, det må vi egentlig tenke på. Kanskje vi må legge om årsplanen, da. At vi da blir mer bevisste kanskje, som norsklærere. Uansett, for hvert tema vi jobber med, så må vi ha en slags muntligdel, eller mer fokus på et muntlig aspekt, eller noe sånt, da. Fordi du glemmer det – «Åh, shit, nå skulle vi hatt noe muntlig snart!» (...) Det er den der vurderinga som står og banker oss i bakhodet hele tida.

Ingen av lærerne viser til hva de allerede *gjør* for å arbeide systematisk med elevenes muntlige ferdigheter. De resonnerer de seg i intervjuene fram til hva de mener systematisk arbeid *kan* innebære, samtidig som de alle gir uttrykk for at det er utfordrende. Dette kan indikere at lærernes arbeid med muntlighet ikke er preget av systematikk i særlig grad.

RESSURSER/ORGANISERING:

Til slutt peker lærerne på *ressurser/organisering* som et påvirkende faktor for hva slags muntlig undervisning en kan planlegge og gjennomføre i de ulike klassene. Anne sier:

Det er jo slik at i et norsk-klasserom, hvor vi var tre voksne inne i fjor, fordi vi var tolærer, hvor begge hadde master i norsk og var kontaktlærer i klassen og sånn, pluss en barnevernspedagog, så er jeg jo alene der nå – og det gjør jo også noe med hva en kan få til, synes jeg. Timene er ålreit likevel, og sånn ..., men ting som det der da [individuell muntlig veiledning], å kunne sette seg ned med en og en i timene, det forsvinner litt ...

Selv om Anne fortsatt synes norsktimene er «ålreit», kan det virke som om det ligger et uforløst potensial i muntlighetundervisninga hennes. Ytre faktorer som lærertetthet og kompetanse blant de voksne som er inne i timene, er med på å legge føringer – ikke bare for elevenes muntlighet, men for norskundervisninga i sin helhet, slik det her kommer til uttrykk. Anne forteller at undervisninga hennes har blitt mer tradisjonell og lærerstyrt enn det hun egentlig liker, som følger av et utfordrende læringsmiljø i klassen, kombinert med en endret ressursituasjon ved skolen.

Også Birgit og Celine trekker fram hvordan både timeplan, tilgang på grupperom og lærere, og samarbeid lærerne seg imellom, kan påvirke undervisninga og i hvilken grad det er mulig å tilrettelegge. Som eksempel nevner Birgit hvordan *hun* ikke har noe imot at f.eks. muntlige presentasjoner blir gjennomført i mindre grupper, kontra i plenum, men at dette av organisatoriske hensyn ikke alltid er like lett å gjennomføre i praksis.

4.2.2 Elevene

TRYGGHET:

Ulike aspekt ved trygghet er sammenvevd og vanskelig å skille fra hverandre, noe som kommer tydelig fram i elevenes ytringer. Det er likevel en svak overvekt av elever som først og fremst trekker fram *faglig trygghet/interesse for faget* som avgjørende faktor for muntlig utfoldelse. Dette kommer fram når de blir bedt om å tenke over egen muntlighet i klasserommet, og å si noe om når og hvorfor de er mer eller mindre muntlig deltakende. En elev uttrykker dette slik: «*Det er enklere å være muntlig aktiv og være med i timene når det er et fag du liker. Et fag du faktisk synes er viktig*» (C2). Dette støttes av flere elever fra ulike intervju: «*Det [samfunnsfag] er mer interessant enn andre fag, og du liksom ... Du vet hva du holder på med*» (A2), «*Naturfag! Fordi naturfag er dritartig*» (B3), «*Jeg snakker mer i norsken, fordi jeg skjønner mye mer. Jeg synes norsk på en måte er enklere enn mange andre fag*» (C1). Faglig trygghet har altså både med elevenes interesse å gjøre, óg med deres *opplevelse* av egen kompetanse å gjøre.

Flere av elevene peker videre på at *individuell trygghet* er koblet sammen med *kollektiv trygghet*, og at de begge er påvirkende faktorer for muntlig deltakelse. En elev forteller at hun er mer aktiv i engelsk fordypning, enn i andre fag, fordi «*vi er ikke så mange der, og da er det lettere å få lyst til å snakke høyt. ... Når det ikke er så veldig mange som hører på, så blir det kanskje ..., det føles bare tryggere*» (B1). En annen elev knytter trygghetsfølelse direkte opp mot *klassemiljø*:

A3: Hvis det er et utrygt miljø, er det vanskelig å rekke opp hånda. Fordi det er *skummelt* liksom. Man vet ikke hvordan man ..., om man blir dømt, eller om

man får kommentarer, så ja ... Så det er derfor jeg tror det er mange som synes det er ekkelt å rekke opp hånda og snakke i timen.

Også elever som gir uttrykk for at klassemiljøet deres er *godt*, uttrykker den samme utryggheten:

C1: Med en gang en blir usikker, så tør en ikke..., blir redd for å si feil og sånn

I: Hvorfor er man redd for å si feil?

C1: Redd for at de andre skal le og sånn, sikkert.

I: De andre elevene i klassen?

C2: De gjør egentlig aldri det, da, med mindre det er skikkelig dumt..., komisk, da. (latter)

Selv om C2 mener at det ikke ligger noe vondt i den latteren som av og til kan oppstå som følger av «komiske» innspill, gir de to elevene likevel uttrykk for at de ikke vil risikere å «dumme seg ut» foran de andre, ved å svare «feil».

To andre elever peker på betydninga av *individuell trygghet*, i form av selvtillit knytta til bare det å høre sin egen stemme høyt, foran andre. At dette er naturlig koblet sammen med *faglig trygghet*, kommer godt fram slik de to uttrykker det: «*Spesielt i engelsk er det litt vanskelig å være muntlig aktiv. Fordi man er ikke helt sikker på seg selv når det kommer til engelsk*» (A3). Dette kan ha en sammenheng med at: «*kanskje ikke alle er like komfortabel med å snakke engelsk foran andre, kanskje ikke aksenten din er så veldig bra*» (A4).

Som forutsetninger for muntlig utfoldelse i klasserommet gir elevene uttrykk for at det primært er faglig trygghet/faglig interesse som *baner vei* for elevenes deltakelse. Samtidig kan det synes som at det er den kollektive tryggheten som til slutt *iverksetter* elevenes individuelle trygghet (tro på seg selv og egne ferdigheter), og dermed avgjør hvorvidt de deltar muntlig eller ei. Bare to elever (B1/B4) i de tre gruppeintervjuene peker spesifikt på at også lærerens væremåte og undervisning spiller en rolle for om en deltar muntlig eller ikke. De mener læreren bør være forståelsesfull og hyggelig.

SAMHANDLING:

I likhet med lærerne, gir elevene uttrykk for at muntligheten i klasserommet kan påvirkes av samspillet i klassen. I samarbeidsoppgaver som krever muntlighet, snakker Annes niendeklassinger om hvordan elevenes *personlighet* kan påvirke arbeidet. Én av dem (A4) uttrykker dette slik:

Noen kan jo være mer sjenert enn andre. Jeg merker jo det hvis jeg er på gruppe med noen, at det alltid er noen som ikke sier så mye, eller som bare henger seg på det andre sier. Noen er veldig åpen og kanskje noen er veldig glad i temaet også, og kanskje kan mye om temaet fra før av. Da kanskje den andre personen ikke har så veldig lyst til å komme med noe, fordi han eller hun vet at noen andre vet det bedre.

Eleven gir her uttrykk for hvordan både *personlighet*, *individuell*, *faglig* og *kollektiv trygghet*, spiller en rolle for hvordan elevene får til å jobbe sammen i grupper. Utsagnet om at noen kanskje ikke vil bidra muntlig i slikt arbeid «fordi han eller hun vet at noen andre vet det bedre», sier noe om hvordan elever posisjonerer seg overfor hverandre. «Utstøting og hierarkisering er til stede i de fleste klasserom, ikke minst på ungdomstrinnet», hevder Penne (2006, i Penne og Hertzberg, 2015, s. 62). På spørsmål

om hvordan en kan håndtere slike situasjoner som elev, foreslår en av elevene at en må «*innvolvere dem. Stille dem også [de som ikke snakker] spørsmål*» (A2). Denne eleven gir med andre ord uttrykk for at en må *inkludere hverandre og tilpasse seg hverandre*, for at den planlagte muntligheten og den nødvendige samhandlinga skal finne sted.

Elevene til Celine gir uttrykk for å sette pris på det å diskutere i helklasse. En av dem sier at det er artigere å diskutere noe muntlig, enn å gjøre oppgaver hver for seg; «*fordi da snakker vi sammen hele klassen, på en måte*» (C1). Samtidig medgir elevene at det ofte blir de samme elevene som snakker, uten at de reflekterer noe mer over årsaken til at ikke flere deltar. De understreker heller at «*Altså, det er jo noen som kanskje synes det er ubehagelig og sånn, så da bør de ikke bli tvunget*» (C4).

Elevene til Birgit gir inntrykk av å ha kunnskap om hva som skaper god kommunikasjon, f.eks. i form av å være bevisst betydninga av at kroppsspråket også uttrykker noe, i tillegg til ord. Likevel gir de ikke uttrykk for å tenke over dette i særlig grad, i klasserommet. En av elevene sier at han noen ganger tenker over det, med at «*det kommer an på hvem det er*» (B2). Han forklarer videre at; «*noen vil jeg ikke følge med på (latter)*» (B2). Dette kan være en indikasjon på at selv om elevene har *kunnskap* om hva som skaper god kommunikasjon og samhandling, kan viljen til å gjøre nødvendige *kodeskift* mangle (Penne og Hertzberg, 2015, s. 62). Dette er funn som kan sies å være sammenfallende med Siljans funn fra undersøkelsen «*Være stille og ikke fikle med ting, det er vel det viktigste*» (2017). Også elevene i denne undersøkelsen viste teoretisk forståelse for det å lytte, uten at de ga uttrykk for at de brukte denne forståelsen i praksis.

KOMPETANSE:

Når elevene blir spurt om hva de generelt tror skal til for å *utvikle* gode muntlige ferdigheter, svarer de fleste av dem heller på hva de mener gode muntlige ferdigheter er. Eksemplene som følger er derfor få.

En av elevene foreslår enkelt og greit at en *utvikler* gode muntlige ferdigheter ved «*å snakke*» (C3). Eleven utdyper dette slik:

Jeg vet ikke ... Jeg synes bare at ... synes ikke jeg lærte så veldig mye om det i timene. Heller når jeg snakker med folk, utenom timene. (...) Eller at jeg lærer meg bedre å snakke med å snakke, når det ikke er time. Når jeg snakker til vanlig.

Denne eleven vektlegger med andre ord praktisk erfaring, framfor teoretisk innsikt. To andre elever nyanserer denne forståelsen, ved å foreslå at «*en må jo klare å holde seg til tema når en snakker*» (C1), og «*ikke bruke de samme ordene hele tida, men prøve å bruke noen nye ord*» (C4). Indirekte gir disse elevene uttrykk for at en kanskje også bør ha en form for metabevissthet rundt snakkinga for at en skal kunne utvikle *gode* muntlige ferdigheter.

Når lytting blir adressert i intervjuene, og elevene blir spurt eksplisitt om det å lytte er en muntlig ferdighet, svarer 11 av 12 elever bekreftende på dette. En av dem sier det slik: «*Ja, det er en muntlig ferdighet, men uten å bruke munnen*» (B3). Den ene eleven som sier seg uenig, forklarer hvorfor:

C3: Fordi du ikke snakker, du hører bare. Jeg vet ikke ...? Du trenger ikke være god [til å snakke] for å høre på det andre sier. Liksom ..., ja.

Elevens poeng er kanskje at en kan være en utmerket lytter, på tross av å ikke være så god til å uttrykke seg muntlig. Han skiller dermed mellom de to ferdighetene «*å tale*» og «*å lytte*». På spørsmål om hvordan en kan *utvikle* lytteferdighetene sine, svarer Celines elever dette:

- C1: Høre på andre når de snakker, på en måte, og fokusere på det det snakkes om. Kanskje tenke litt gjennom det de sier.
- I: Så man bør øve seg på å lytte? ... Eller?
- C1: Ja.
- C3: Åh ... (oppgitt)
- C2: Ikke alltid tenke at man selv har rett (ler og henvender seg til C3)
- I: Synes du det virker dumt, ***? (henvender meg til C3) - å øve seg på å lytte?
- C3: Du trenger jo ikke å øve på å lytte, bare at du tenker på at du kan fokusere på den personen som snakker. Det er jo ikke *øving*.
- C1: Nå er vi inne på det temaet at han [C3] skal vise at han har rett (latter)
- I: Det kommer vel an på om man tenker på det som en *øving* eller om det bare er en *øving* som skjer usynlig, på en måte?
- C3: Ja.
- C1: Det er en *øving* som skjer usynlig, da. En tenker jo ikke over det.

Samtaleutdraget over kan være med å belyse hvordan lytting lett kan bli «en glemt» ferdighet (Otnes, 2016, s. 71). Ettersom lytting er underordnet muntlige ferdigheter i skolen, er det desto viktigere at ulike lyttehandlinger og lytteformål blir synliggjort og tematisert i norskundervisninga, for at elevene skal kunne utvikle sin *helhetlige* muntlige kompetanse.

4.2.3 Oppsummering: Forsknings spørsmål 2

Hva opplever lærerne og elevene som forutsetninger for muntlig utfoldelse?

Det *lærerne* mener utgjør en forutsetning for elevenes muntlige utfoldelse, dreier seg først og fremst om elevenes *trygghet*. De spesifiserer at dette gjelder *individuell trygghet* (å ha troen på seg selv og egne ferdigheter) og at det har å gjøre med *kollektiv trygghet* (å føle seg akseptert og ivaretatt i elevgruppa). Dette kan ses i lys av Hoels (1999, 2014) tanker og erfaringer fra klasserommet omkring klassekultur, og hvordan denne ofte kan legge føringer for hvilken samhandling og muntlige interaksjonsmønstre som dannes. Deretter trekker lærerne inn *forutsigbarhet* som et bidragsytende element til å skape både individuell og kollektiv trygghet, i tillegg til å skape *faglig trygghet*. Forutsigbarhet skaper trygghet ved at lærerne stiller tydelige forventninger til elevenes muntlig deltakelse, samhandling og oppgaveutførelse.

Den neste forutsetninga lærerne peker på er *kompetanse*. Hvis en tar utgangspunkt i lærernes forståelse av muntlige ferdigheter som et *kommunikasjonsredskap*, og som *kommunikasjon-* og *samhandlingskompetanse*, utgjør dette til sammen elevenes *helhetlige* muntlige kompetanse. En forutsetning for at denne kompetansen skal utvikles blant elevene, er *undervisning i muntlighet*. Ut fra denne studien kan en peke på *modellering* som en hyppig brukt undervisningsteknikk blant lærerne. Modellering blir brukt både i sammenheng med oppgaveforklaringer og kriterier knytta til disse, og i form av implisitt og eksplisitt sjangerlære. Dette kan også omtales som *metaundervisning*, fordi elevene blir undervist f.eks. *om* det å samtale, *om* det å presentere noe, eller *om* det å debattere etc. I dette arbeidet forteller lærerne at de gjerne demonstrerer ved å bruke seg selv eller elevksempler for å tydeliggjøre og konkretisere.

Til slutt peker alle lærerne på *organisering/ressurser* (voksnetthet, tid, rom) som en forutsetning for hva slags muntlighetundervisning og tilpasning lærerne kan tilby elevene.

Det *elevene* mener er forutsetninger for at de skal delta muntlig i klasserommet henger også først og fremst sammen med ulike former for *trygghet*. Elevene peker primært på *faglig trygghet/faglig interesse* som forutsetning. Det handler om at de i visse fag opplever sin egen *kompetanse* som bedre enn i andre fag, og at visse fag i seg selv oppleves mer *nyttig* eller *gøy* enn andre fag. Indirekte peker de på hvordan denne faglige tryggheten/interessen baner vei for deres *individuelle trygghet* (tro på seg selv og egne ferdigheter). Etter hvert som elevene uttaler seg i de ulike intervjuene, kan det likevel synes som at det er den *kollektive tryggheten* (samspillet i elevgruppa, læringsmiljøet) som til slutt er det som *iverksetter* muntligheten deres – på tross av at det ikke er det første de eksplisitt nevner. Flere av dem uttrykker at utrygghet rundt medelevers reaksjoner, *hindrer* dem i å delta muntlig, på tross av å ellers ha en «ok» eller sterk faglig trygghet/interesse.

4.3 Praksis- og hensiktsbeskrivelser av muntlig arbeid i norskfaget

I dette delkapitlet er erfaringene og beskrivelsene fra de forskjellige lærerne og deres elever koblet sammen. Dette er gjort fordi det er interessant å undersøke i hvilken grad en kan spore samsvar mellom dem. Det betyr *ikke* at elevenes beskrivelser av muntlig arbeid i norskfaget skal validere lærernes praksisbeskrivelser. Det er derimot interessant å undersøke hva elevene *registrer* at gjøres av muntlig arbeid, og hvordan de *forstår* hensikten med dette, sammenlignet med lærernes intenderte hensikt. Hvor eksplisitt og formålsuttalt de ulike lærernes undervisning er, vil her trolig være en påvirkende faktor for elevenes forståelser og opplevelser.

Alle lærerne ble innledningsvis spurt om å trekke fram et vellykka arbeid med muntlighet og dele sine refleksjoner tilknyttet dette. De ble videre bedt om å beskrive muntlig arbeid i norskundervisninga generelt, og bedt om å fortelle om sine vurderinger bak de ulike aktivitetene og oppleggene. Elevene, på sin side, ble spurt om å fortelle om muntlige arbeidsmåter og -oppgaver de mener å ha jobba med i norskfaget på ungdomsskolen, og på hvilken måte de opplever at dette arbeidet eventuelt har bidratt til å forbedre deres muntlige ferdigheter.

4.3.1 Anne og elevene

ANNE:

Anne tar først og fremst til orde for å tenke nytt og ikke tviholde på tradisjonelle undervisningsformer. Hun refererer da særlig til den klassiske muntlige presentasjonen som oftest foregår foran lærer og medelever i klasserommet. Hun vektlegger det å ha et langt perspektiv på læring, og sier at det som skjer på skolen bør bidra til å forberede elevene på arbeidslivet. Mens hun forteller om dette, sier hun:

Hvor mange yrker er det egentlig en står og presenterer foran store grupper? ...
Egentlig veldig få. Så det å øve opp evne til å reflektere og samtale, er mye viktigere.

Anne har derfor over litt tid brukt podcast som «motsvar» til tradisjonelle muntlige presentasjoner, da hun mener en podcast-oppgave i større grad fremmer både refleksjonsevne og muntlighet. Som eksempel på et undervisningsopplegg hvor det ble jobba godt med muntlige ferdigheter, trekker hun fram nettopp en slik oppgave. Hun

forklarer at elevene da skulle spille inn et digitalt lydopptak, hvor de snakka om hvordan det var å være hjemme under korona-nedstengelsen, og utdyper:

Da hørte vi mye på podcast, og snakka om hva vi likte og ikke likte med den podcasten, reflektert masse over hva en bør ha med, hvordan den er bygd opp, og hva det er som gjør at det er spennende og interessant å høre på (...). Da hadde vi litt fokus på innholdet i det de sa, men også ..., vi hadde snakka mye med dem om evnen å presentere det muntlig, da. Det å mestre den muntlige sjangeren som podcasten er, den sjargongen som er.

Anne forklarer at elevene fikk velge om de skulle spille inn podcasten alene eller i grupper på to eller tre, og at de skulle spille den inn hjemme. Innholdet som elevene planla måtte de avklare med Anne på forhånd, ut fra definerte kriterier. Hun framhever at det er positivt å få oppleve elevenes muntlighet på en annen arena enn det hun vanligvis gjør, og at mange elever i arbeid med podcast har prestert bedre enn de har gjort tidligere.

Selv om Anne framstår som en lærer som er kritisk til tradisjonell og lærerstyrt undervisning, forteller hun (som tidligere nevnt) at et utfordrende læringsmiljø i klassen og en endret ressursituasjon ved skolen, har påvirket hvordan hun underviser. Helklassesamtaler, med typiske *læreren spør-elevene svarer*-sekvenser (jf. IRE/F-struktur), er den muntlige arbeidsmåten hun gir uttrykk for at hun oftest legger opp til. Anne forteller at hun i forkant av slike helklassesamtaler lar elevene først tenke individuelt, deretter prate sammen to og to, før hun oppfordrer dem til å dele tanker i fellesskap. Slike tradisjonelle spørsmål-svar-sekvenser *trenger* ikke å være verken lukkede eller mekaniske, noe Aukrust (2003) påpeker i sine undersøkelser, og noe f.eks. Børresen (2012, s. 96), Blikstad-Balas og Roe (2020, s. 75) og Skovholt (2021, s. 155) bygger videre på. Det handler om *hvordan* læreren følger opp elevenes svar, om elevene får tid til å tenke seg om, om de blir bedt om å begrunne det svaret de gir, og *hva* læreren søker å fremme. Her gir Anne uttrykk for at hun etterstreber samtaler som bygger på og fremmer *refleksjon*, og som gir mulighet for både forståelse og utdyping. Hun forklarer det slik:

Jeg synes at det har blitt for mye sånn ... at jeg stiller spørsmål, også ... svarer dem. Samtidig så prøver jeg at den samtalen skal være sånn at ... trene dem i refleksjon, da. Sånn at jeg er veldig på at de ... ønsker at vi skal sammen finne ut av, ja – «når at du sier at *teksten var spennende*», så vil jeg at du skal si noen ting om hvorfor det», og prøver å trene dem i at – «du kan si hva du vil om teksten, så lenge du begrunner det med et eller annet *fra* teksten».

Anne uttrykker altså at hensikten med slike samtaler, er at elevene skal få trening i å reflektere sammen, se nye perspektiv, og samtidig begrunne sine egne forståelser med plausible forklaringer. Anne gir uttrykk for er en form for utforskende samtale, hvor undervisninga er dialogisk (Dysthe, 2013, 2012, 2001; Alexander, 2008; Børresen, 2016; Christensen og Stokke, 2015). Det vil si at hun er opptatt av å skape mening sammen, og at hun anerkjenner elevene som kunnskapskilder. Hun beskriver hvordan hun ofte også forteller dem dette, ved å si f.eks.: «*å kunne få et nytt perspektiv på ting for min del, det er jo det beste med jobben – å få høre hva dere tenker!*». Sett bort fra helklasse- og særlig gruppesamtaler, trekker Anne fram aktiviteter som å ta stilling til påstander, speed-dating, debatter og diskusjoner, for å la elevene øve på å innta ulike *roller*. Hun mener at når elevene blir tildelt roller og meninger som de ikke nødvendigvis identifiserer seg med, er dette utviklende, fordi:

Det å kunne si noen ting om, ... på en presis og ålreit måte ..., som en egentlig er uenig i – det er jo en kunst. Det ser vi jo alltid når det er debatt, at når du får

tildelt en rolle, da mener jeg det er viktig å være saklig. Og å presentere det sidemannen mener – du trenger ikke være enig, men du skal legge det fram på en ålreit måte.

Å utvikle elevenes refleksjonsevne og samhandlingskompetanse i muntlig arbeid er tydelige hensikter med flere av aktivitetene Anne forteller at hun driver med. Hun er opptatt av at elevene må få trening i å tenke selvstendig, behandle andres meninger med respekt, øve seg på å opptre saklig og fornuftig – også i møte med meninger som skiller seg fra deres egne. Denne måten å lede diskusjoner og samtaler på, stemmer godt overens med Keeleys (2016) muntlige grep for å fremme utforskende tenkning og samtale/diskusjon. Det gjelder særlig hvordan Anne vektlegger det å «presentere det sidemannen mener (...) på en ålreit måte», fordi det handler om å lytte til og respektere den andres mening. Dette harmonerer godt med Keeleys andre muntlige grep «*gjentakelse av elevers ideer og innspill*», som et effektivt grep for å fremme aktiv lytting blant elevene (2016, s. 24).

ANNES ELEVER:

Av muntlige aktiviteter i norskfaget, trekker Annes elever fram ulike former for *gruppearbeid* som det de gjør oftest. De sier at det kan være ulike oppgaver de skal løse, f.eks. at de skal komme fram til en forklaring på noe sammen, eller at de overfor samtalepartnern sin skal gi uttrykk for hva de selv tror noe kan bety. Ofte blir de bedt om å snakke sammen to og to – «*nesten hver dag*», sier en av elevene (A2) – og resten av elevgruppa bekrefter.

Elevene trekker fram *tekstrespons*, som én form for muntlig gruppearbeid de har erfaring med. En av elevene forklarer at de da gjerne arbeider slik:

A3: Vi har jo et utgangspunkt der vi skriver en tekst, også liksom får vi innspill fra både medelever og læreren. Ehm ... der vi ser ting på en ny måte, og liksom ... skriver annerledes, og da utvikles teksten underveis, da. Ja.

Elevene forteller at de da som regel blir satt i grupper, og at de gjerne skal si to ting ved teksten som de synes er bra, og én ting som de synes den andre burde jobbe videre med. På spørsmål om det er vanskelig å peke på hva den andre trenger å utvikle, svarer en av dem:

A2: Noen ganger kan det jo være ... at vi er litt redd for at vi skal være slemme på en måte. At du må prøve å få det ut på en okay måte, da. Sånn at det ikke føles som at den andre har gjort det dårlig.

Elevene viser med andre ord mottakerbevissthet, til tross for at de i undervisninga opplever å *ikke* ha jobba så mye med hva som kan være lurt å si i arbeid med respons, eller *hvordan* det kan være lurt å si det. En av elevene sier: «*Det er tatt opp en eller annen gang*» (A2), og en annen legger til «sånn kjapt» (A4), før de lander på at de fleste elever i slike kommunikasjonssituasjoner støtter seg på sunn fornuft: «*De fleste skjønner at her må man tenke over litt hva man sier*» (A3). Dette kan være nok et eksempel på at elevene ikke nødvendigvis husker alt de lærer, eller at de med tiden har gjort det til sitt eget. Det at elevene opplever at «de fleste skjønner» hvordan de bør ordlegge seg overfor medelever i slike situasjoner, kan også være en forståelse eller en holdning som er bygd opp som følger av *bevisst lærerarbeid*, uten at elevene trenger å ha et bevisst forhold til det.

Alle elevene i denne gruppa framhever muntlig samarbeid som noe positivt. En av dem (A4) trekker fram Annes podcast-oppgave om tiden hjemme under korona-nedstengelsen, som en morsom oppgave. To andre (A1/A2) bemerker at det var positivt at de da fikk

velge om de ville jobbe individuelt eller samarbeide med noen. En annen oppgave som blir trukket fram som morsom, blir beskrevet slik:

- A3: Vi hadde en oppgave for ikke så lenge siden, der vi skulle høre på noen ulike sanger, også skulle vi reflektere rundt hva vi tenkte var budskapet. Da måtte man være litt «open minded» og tenke litt utenfor boksen, og da var det mange som slengte seg på etter hvert, og ble mer og mer muntlig.

Eleven forklarer at det er morsommere å jobbe med oppgaver der det ikke finnes noe fasitsvar, men hvor en får tenke selv. De andre elevene på gruppa sier seg enige i dette. Dette er funn som kan sies å være sammenfallende med det både Sæther og Melvold (2020, s. 65), Palm og Stokke (2015, s. 87) og Dyste (2012, s. 61) sier om at utforskende samtaler med autentiske spørsmål, *involvere flere elever* enn samtaler preget av en IRF/E-struktur. Eleven framhever at oppgavene krevde at de måtte «være litt open minded», noe som legger til rette for utforskning og utprøving av ideer og forslag, og ifølge eleven gjorde dette at flere elever «slengte seg på etter hvert, og ble mer og mer muntlig». Dette er med og belyser hvor viktig det er *hva slags spørsmål* læreren stiller (Børresen, 2012, s. 96; Blikstad-Balas og Roe, 2020, s. 75; Skovholt 2021, s. 155). Her kan det synes som at lærerens spørsmål åpnet både for refleksjon og dialog.

Av det muntlige arbeidet elevene trekker fram, er det mye fokus på refleksjon, på å tenke selv, og på å jobbe sammen. Elevene ser ikke ut til å forbinde muntlige framføringer med norskfaget, da de nevner dette kun i sammenheng med andre fag. Ytringene deres om det som skjer i norsktimene, og deres uttalte forståelser av muntlige ferdigheter, kan tyde på at de til dels er oppmerksom på at hensikten med å samtale i grupper ikke bare er «for å ha noen å snakke med», men at det også handler om å utvikle evne til å samarbeide, eller til «å sosialisere seg», som en av elevene (A4) sier. Samtidig gir elevene uttrykk for å ha lite erfaring med, eller opplevelse av, eksplisitt undervisning eller metasamtaler knytta til muntlighet (da særlig knytta til hvordan gi respons i responsarbeid).

Det en til slutt bør merke seg, er hvordan Annes fokus på refleksjon og det å tenke både selvstendig og sammen i norskundervisninga, tilsynelatende også er et fokus blant elevene. Elevene stiller seg positive til oppgaver der de får «tenke utenfor boksen», til utforskende samtaler og oppgaver som byr på valgfrihet. Anne beskriver hvordan hun ofte bruker parsamtaler for å gi alle elever mulighet til å si noe i timene, noe elevene i stor grad ser ut til å ha registrert. De framhever også at dette er en *bedre* måte å jobbe på, i forhold til å f.eks. jobbe skriftlig, hver for seg, med de samme oppgavene.

4.3.2 Birgit og elevene

BIRGIT:

Birgit understreker at hun framfor alt synes det er viktig at alle elever får sagt noe i timene hennes, og at det ikke trenger å være i full klasse. Hun forklarer at hun derfor bruker mye par- og gruppesamtaler, som gjerne er fri i formen. Hun mener det er viktig at elevene ikke blir skremt av form eller for mange krav til hvordan det skal gjøres, fordi det i slike samtaler handler mye om å øve på «*det å tørre å ytre seg og på å høre sin egen stemme*», og at dette er et mål i seg selv.

I helklassesamtaler mener Birgit at elevene hennes har erfaringer med både typiske spørsmål-svar-sekvenser og med «*samtaler hvor de får komme med sine egne tanker og ulike innspill, mer diskusjon*». Samtaler som dette, hvor elevene får trening i å være uenig med hverandre og å gi respons på en naturlig måte, kaller hun *uformelle* aktiviteter. Birgit framhever at en viktig hensikt med samtaler, er at elevene skal utvikle «*respekt for at vi tenker ulikt*», fordi det ofte er dét som gir oss ny innsikt. Dette kan ses i lys av den

bakhtinske forståelsen av flerstemmighet (Dysthe, 2012, s. 61); hvordan flere perspektiver, eller *stemmer* – med sine iboende ulike erfaringer og holdninger – må komme til uttrykk for at samtalen skal bli interessant og lærerik. Birgit sier det slik: «*Når vi sitter sammen og diskuterer en ting, så sier du noe, også sier jeg noe, også finner vi fram til noe mer sammen*». Dette kan også ses i sammenheng med Keeleys (2016, s. 25) tredje muntlige grep; «*å bygge videre på andres resonnementer*» for å lære/øve på å utvikle og begrunne egne tanker eller underbygge egne og andres påstander. Når elevene blir oppfordra til å forsterke eller imøtegå medelevers påstander, får de nyttig trening i å syneliggjøre sine egne resonnement, slik at disse kan vurderes og deretter aksepteres eller utfordres videre, for at alles forståelse skal bli bedre (Dyste, 2012, s. 58).

Som et eksempel på et opplegg hvor det ble jobba godt med muntlige ferdigheter, trekker Birgit fram arbeid med litterære samtaler. Hun forklarer at læreren i litterære samtaler bør tørre å slippe kontrollen litt, og la elevene styre samtalen selv – ut fra hva *de* synes er interessant med en tekst. Hun framhever at elevene må få gå inn i teksten med ferske øyne, og tenke over hva *de* legger merke til, framfor å gi dem en rekke spørsmål som oppfordrer dem til å kikke etter bestemte ting, som for å nå «mål» – den «korrekte» tolkninga av en tekst. Hun beskriver at dette også innebærer at en gjerne leser en tekst flere ganger. I den sammenheng forteller hun at hun med sin nåværende klasse har brukt mye tid på å «spå». Å «spå» handler i tekstarbeid om å få elevene aktivt med fra starten av, og at de slik blir gitt muligheten til å si noe om hva de *tror* kommer til å skje i teksten, etter f.eks. å ha lest kun overskrifta eller innledninga. Deretter leser de hele teksten, for så å snakke om den. Etterpå leses teksten en gang til, og kanskje oppdages det denne gangen noe nytt, som gjør at noen får et nytt syn det som skjer, eller på en spesifikk karakter. Her poengterer Birgit at hun har god erfaring med å jobbe med bildebøker, fordi «*en får ofte veldig gode samtaler med utgangspunkt i sånne typer bøker, fordi en legger merke til ulike ting, da*». Til slutt tas gjerne spådommene opp igjen, slik at klassen i fellesskap kan undersøke om det de tenkte på starten, var det som faktisk skjedde.

Det Birgit forteller om her, handler mye om litteraturundervisning, noe denne oppgaven ikke har rom til å gå nærmere inn på. Men hun sier også mye om hvordan hun ønsker at elevene skal lære å *samtale* om litteratur. I så måte er det utforskning, oppdaging og utprøving av egne teorier som står i fokus, noe som utgjør viktige komponenter i dialogisk undervisning (Alexander, 2008, s. 105). Alexanders første kjennetegn på dialogisk undervisning er at samtalen må være *kollektiv*, ved å engasjere alle elevene. Birgits undervisningsteknikk med å «spå», og ved å la elevene snakke sammen i par først, er én måte å tilrettelegge for dette på. Videre mener Alexander at klasseromssamtalen må være *gjensidig, støttende og kumulativ*. Ser en dette i sammenheng med Keeleys (2016) seks muntlige grep for læreren, søker de begge samtaler/diskusjoner hvor elevene deler ulike perspektiver med hverandre, er åpne for alternativer og bygger videre på disse med respekt. Til slutt mener Alexander at klasseromssamtalen i dialogisk undervisning må ha en *hensikt*, og at læreren derfor må *lede* samtalen. Birgits måte å føre samtalen videre på, fra første til andregangs lesning, for så å vende tilbake til de innledende spådommene, er én måte å sørge for samtalens struktur og hensikt. Det er trolig at hensikten med slike litterære samtaler er fordelt mellom utvikling av forståelse for litterær lesing og tolkning, óg elevenes muntlige ferdigheter og samhandling. Kluet er kanskje at uten samhandlinga og den muntlige utfoldelsen, ville ikke den litterære tolkninga blitt den samme. Birgit spesifiserer ikke i intervjuet hva hun hovedsakelig vektla i dette arbeidet.

Til slutt framhever Birgit at til tross for at hun generelt er veldig opptatt av muntlighet i klasserommet, liker hun å se de tre ferdighetene lesing, skriving og muntlighet i sammenheng. Hun poengterer at: «*vi snakker før vi skriver noen ting, eller vi skriver før vi snakker om noen ting, at liksom, ... hele tida er den trekanten veldig viktig for meg*». Dette kan ses i sammenheng med Gees forståelse av literacy, og hvordan han poengterer at literacy-hendelser ikke kan tas ut av sin sosiokulturelle kontekst (Gee, 2015, s. 55). En kan f.eks. forestille seg at elevene leser et dikt – hvorpå observasjoner og forståelser blir delt og deretter diskutert, forsterka, imøtegått og forankra i elevgruppa. Trolig fører dette til at klassen gjør noe mer med diktet. Kanskje leser de flere dikt, kanskje skriver de sitt eget, eller kanskje lager de en eller annen form for samarbeidstekst. Det synes med andre ord som at Birgit har en tydelig sosiokulturell forståelse av språk og læring, idet hun framhever hvordan språket, og alle dets sider, brukes av elevene i samspill med andre for å skape mening og ny forståelse.

BIRGITS ELEVER:

Birgits elever trekker fram *framføringer* og *parsamtaler* som muntlige oppgaver og aktiviteter de hovedsakelig knytter til norskfaget. Å snakke sammen to og to er noe de forklarer at de gjør *oftest*. Elevene forteller at de liker slike parsamtaler, fordi «*da er det bare deg og læringspartneren din. Da er det jo ingen andre som vet hva dere snakker om, ... så om du sier noe feil, så er det bare læringspartneren din som vet det*» (B3).

Når elevene jobber med en muntlig framføring forklarer en av elevene at han forbereder seg ved å skrive stikkord, og ved å øve seg på å bruke disse, «*fordi da kan du huske hva du skal si*» (B4). En annen elev skyter inn at hun gjerne forbereder seg ved å si det høyt foran foreldrene sine (B2). Når elevene blir spurt om hvordan de jobber *i klassen* i forkant av en slik framføring svarer en av dem: «*Vi har skrevet tankekart på tavla, der det står hva som kan være lurt å tenke på, og ha med når vi skal framføre*» (B1). Dette tankekartet danner tilsynelatende grunnlaget for hva disse elevene hovedsakelig legger i begrepet «muntlige ferdigheter» (snakke høyt og tydelig, i passe tempo, med blikkontakt osv.).

Når elevene skal forklare om de opplever at de muntlige ferdighetene deres blir *utviklet* ved å jobbe på disse måtene i norskfaget, tenker de utelukkende på de muntlige framføringene. Elevene forklarer at de tror de ved hjelp av disse blir «*bedre til å si noe høyt foran andre*»:

E2: ... hvis det er noe du vil si, men så tør du ikke å si det fordi du ikke er vant til å snakke høyt, liksom ..., så hvis vi da har flere framføringer, så *må* man jo snakke høyt, og da blir man kanskje litt mer vant til det.

Elevene i denne samtalen tenker på hvordan muntlige framføringer kan være med å utvikle selvtillit og individuelle *talferdigheter*, og indirekte; mottakerbevissthet – gjennom måten de velger å gjøre det på. Ingen av elevene kommer inn på hvordan slike framføringer kan forbedre deres muntlige ferdigheter i form av å *selv* være mottakere eller publikum, og hvordan en da vurderer og gir respons på det en lytter til.

I det videre kommer elevene inn på at de har mye erfaring med å *diskutere*, men at de ikke forbinder dette i særlig grad med norskfaget. Diskusjon er noe de først og fremst knytter til *samfunnsfag*: «*Vi diskuterer ganske mye i samfunnsfag, vi diskuterer vel ikke så mye i norsk?*» (B2). Resten av elevgruppa gir uttrykk for å dele denne oppfatninga. Når elevene blir spurt om *hvordan* de diskuterer i samfunnsfag forklarer de at de *oftest* diskuterer ut fra hva de selv tenker og mener, og utdyper hva som er lurt å tenke på når en skal diskutere: «*At vi ikke skal bli påvirka*» (B3). En annen skyter inn en nyansering; «*Når det er mange som diskuterer sammen, så kan man bli påvirka av andre, og kanskje*

tenke ut et annet svar, og til slutt kan det bli et felles svar» (B1). En tredje elev sier noe om hvordan en kan bruke argumentasjon i diskusjoner;

B4: Det som kanskje motbeviste *deg* til å tenke noe, det kan du si til dem, sånn at ... Hvis jeg først trodde at demokratiet var best da, også sa noen til meg at diktaturet var best, også ga de noen grunner, også gir jeg de samme grunnene.

I: At du bruker deres motargument?

B4: Ja

I: Men dere vet jo mange ting her. Hvor har dere lært dette, da?

B3: På skolen

B2: Av mamma og pappa. (latter) Av voksne, generelt. Vi diskuterer jo hjemme i huset, f.eks. Og når vi diskuterer hjemme, så blir det jo også lettere å diskutere i fag, fordi du har fått øving i det. At du liksom vet litt hvordan du gjør det.

Det som er interessant med denne sekvensen, er at elevene viser kunnskap om sjangeren diskusjon, uten at de kobler sjangerkunnskapen sin til norskfaget. Elevene mener de har lært det «på skolen», eller kobler det de vet til egen hjemmesfære (primærdiskurs). Sistnevnte kan ses i lys av Gees teorier om «early borrowing», og hvordan implementering av sekundærdiskurser i noens primærdiskurs kan skape en enklere inngang til skolediskursen for elever som får «trening» hjemme, slik B2 her uttrykker (Gee, 2015, s. 175).

Det en til slutt bør merke seg, er at Birgit har mye fokus på det å hjelpe elevene til å tørre å ytre seg, og at hun derfor forsøker å eksponere dem for å uttrykke seg muntlig i hver norsktime. Dette gjør hun ved hjelp av parsamtaler, noe elevene i stor grad ser ut til å ha registrert, og som de uttrykker at de liker. Når det gjelder Birgits fokus på felles meningsskaping, gjennom det å samtale/diskutere på en utforskende måte, er det interessant at elevene trekker fram erfaringer med dette, men ikke i sammenheng med *norskfaget*. Dette kan tyde på at elevene i mindre grad tenker over akkurat *hvilket fag* og *hvilken lærer* som har lært dem *hva* (Birgit er også elevenes samfunnsfaglærer).

4.3.3 Celine og elevene

CELINE:

Når Celine forklarer hvilke vurderinger som ligger bak de ulike muntlige aktivitetene hun legger opp til i undervisninga si, kommer det tydelig fram at hun ser muntlige ferdigheter først og fremst som et kommunikasjonsredskap. Hun sier:

Grunnen til at jeg tar en del muntlig, det er fordi at det er veldig mange som er veldig glad i å prate – ikke så glad i å skrive. Mange svake skrivere og lesere. Så jeg føler jeg må ta litt mer muntlig fordi det skal “gå inn”, på en måte, for at de skal få med seg fagkunnskapen. At de må se det eller høre det.

Celine trekker fram hvordan arbeid med fagsamtaler kan brukes til å løfte fram elever som strever med lesing og skrivning, slik at også de får vist fagkunnskapen sin: «... *til og med de aller svakeste elevene greide å si noe om teksten som vi hadde jobba sammen med i klassen, fordi vi hadde snakka så mye om teksten på forskjellige måter*». Det å samtale om tekst, står med andre ord sentralt i Celines arbeid med muntlighet. I denne sammenheng snakker hun altså primært om litterære samtaler for *tekstenes* eller

fagforståelsens skyld. Samtidig har Celines arbeid med fagsamtaler, som tidligere nevnt, også hatt som mål å utvikle elevenes kommunikasjons- og samhandlingskompetanse, men det kan virke som at dette er sekundære, eller mer ubevisste, hensikter i helklassesamtaler.

Som eksempel på et undervisningsopplegg hvor det ble jobba godt med muntlige ferdigheter, beskriver Celine en oppgave som ble gitt til hennes nåværende 8. trinn. Elevene fikk beskjed om å ta for seg en tegneseriefigur som de skulle presentere muntlig ut fra gitte kriterier, ved hjelp av programvaren Flipgrid (video). Her var det ikke bare *innholdet* som stod i fokus, men også elevens formidlingsevne. «*Det syntes de var veldig morsomt, tror jeg. Mange prøvde flere ganger, og noen lata som om de var hosts i talkshows*». Dette kan vise hvordan elevene ved hjelp av digitale verktøy kan få mulighet til å utforske og skape noe kreativt, i trygge rammer. Samtidig medgir Celine: «*men noen sitter også og leser fra manus og tør nesten ikke se i kamera*». Dette viser også at bruk av digitale verktøy, eller video som modalitet, ikke fjerner elevenes potensielle utfordringer ved det å uttrykke seg muntlig. Likevel det kan være en god måte for elevene å teste ut sine muntlige ferdigheter foran et *tenkt* publikum, slik at en gjennom tilbakemelding kan bli bevisstgjort hva som fungerer godt og hva en bør tenke mer på neste gang. Da kan elevene møte et faktisk publikum litt mer rusta. Celine forteller at hun varierer mellom å la elevene presentere digitalt og fysisk, foran resten av klassen, eller foran kun henne.

CELINES ELEVER:

Når eleven blir spurt om å tenke på hva de har opplevd av muntlig arbeid i norskfaget på ungdomsskolen, svarer en av dem: «*Vi snakker jo egentlig hele tida i norsktimene ... uansett om vi egentlig ikke skal det*» (C2). En annen trekker fram Celines tegneserieoppgave, ved å si: «*Jeg skulle skrive en tekst om en tegneseriefigur, også skulle vi lese det opp på en sånn ... greie [Flipgrid]*» (C4). Det er her interessant hvilke verb eleven bruker om den muntlige oppgaven; hun skulle først *skrive* en tekst, deretter skulle hun *lese* den opp. Dette kan indikere at det *muntlige formålet* med oppgaven av eleven ikke ble oppfattet som oppgavens hovedpoeng. Videre forteller en tredje elev at de i norskfaget som oftest jobber muntlig i sammenheng med *tekster*. Denne eleven beskriver tekstarbeidet slik: «*Læreren leser dem [tekstene] for oss, også svarer vi på spørsmål og sånn, også tar vi det høyt i klassen*» (C1). Eleven forklarer videre at de da gjerne får ulike typer spørsmål, men at hun selv liker best å få spørsmål som får henne til å gruble litt: «*Det er jo enklest å svare på hvem hovedpersonen er, da. Men det er jo litt morsommere og på en måte tenke litt lenger inn i teksten*» (C1). Noe positivt med slike gruble-spørsmål mener eleven er at «*vi får litt andre synspunkt*» (C1), som trolig bidrar til å gjøre samtalen mer interessant. Dette er helt i tråd med hva teori om dialogisk undervisning og lærerens spørsmålsstilling sier (Børresen, 2012, s. 96; Cazden, 1988 i Fjørtoft, 2014, s. 140).

Deretter trekker elevene fram *diskusjon* som noe de gjør ofte (i flere fag). Også dette er noe de gjerne gjør på bakgrunn av en tekst de har lest eller sett (video). I tillegg til at elevene eksplisitt sier det, er det tydelig at de liker å diskutere, ut fra hvordan de på en måte «*våkner*» litt når temaet dukker opp. Det er også denne delen av intervjuet som blir noe dispuutprega, da det oppstår en form for «*jentene-mot-gutten*»-front mellom elevene. De diskuterer hva som skaper en god diskusjon, men er ikke enige med hverandre, og vil i liten grad anerkjenne hverandres poeng. Noen av guttens ytringer kan oppleves som usaklige, og blir møtt med himling med øynene og mild grad av latterliggjøring fra jentenes side. Det virker som at elevene synes det er litt artig å være uenige. Dette kan knyttes opp mot det performative med muntlighet, ved at muntlighet er en *skapende* aktivitet

(Sørhaug, 2018, s. 193). Det vil si at elevene i intervjuet ikke bare er forskningsdeltakere, de er også hverandres *publikum*. Dette bringer med seg selvframstilling inn i kommunikasjonen, og kan igjen påvirke responsen de gir hverandre.

Når elevene blir spurt om de opplever å få *bedre* muntlige ferdigheter ved å arbeide på disse måtene i norsktimene, svarer en av elevene at det å diskutere er god trening i å uttrykke seg godt:

C4: man må liksom ..., ikke bare ha den tanken om hva *du mener* i hodet, men også på en måte *si det* til noen, sånn at du må uttrykke deg på riktig måte, sånn at de ikke misforstår.

En annen elev skyter inn: «*Og liksom få fram poengene dine, samtidig som du hører på andre sine. Eller på det andre folk mener*» (C2). Til slutt trekker de fram at det å diskutere i tillegg gir god øvelse i å snakke høyt foran andre. Elevene trekker altså indirekte inn både tale- og lytteferdigheter i dette arbeidet. Elevene klarer derimot i liten grad å sette ord på hvor de har lært det de vet om diskusjoner, kommunikasjon og kroppsspråk, når de blir spurt om det. En av dem sier: «*Tror det var i et fag, men husker ikke ...*» (C1).

Det en til slutt bør merke seg er at Celine i hovedsak gir uttrykk for å betrakte muntlighet som et redskap elevene bruker for å formidle egen forståelse og egne meninger. Hun bruker muntlighet i undervisninga fordi det både er en måte å tilrettelegge for elevenes ulike forutsetninger på, og fordi det er en måte å vekke engasjement i elevgruppa, f.eks. gjennom å diskutere. Elevene, på sin side, forbinder muntlig arbeid i norsktimene med både tekstarbeid og diskusjoner, og trekker fram muntlige (digitale) presentasjoner som et eksempel på en muntlig oppgave de har jobba med. De gir imidlertid ikke uttrykk for hvor kunnskapen knytta til det å uttrykke seg i ulike situasjoner kommer fra. Én elev (C3) framhever istedenfor at han synes han lærer lite om muntlighet, eller at han får lite ut av det muntlige arbeidet i timene, og mener at han utvikler sine muntlige ferdigheter gjennom det å være sosial og uttrykke seg muntlig *utenfor* klasserommets sfære.

4.3.4 Oppsummering: Forskningsspørsmål 3

Hva slags muntlig arbeid beskriver lærerne og elevene at foregår i norskundervisninga, og hvordan beskrives hensikten med dette arbeidet?

Når det gjelder lærernes erfaringer og beskrivelser av muntlig arbeid i norskfaget generelt (uten å skille mellom «undervisning i muntlighet» og «muntlighet i undervisninga»), peker det seg ut fire fellesnevnerne. Den første er at de alle beskriver utstrakt bruk av *helklassesamtaler*, *gruppe-* og særlig *parsamtaler*. Hensikten med disse samtalene uttrykker lærerne på ulikt vis. Anne ønsker å fremme elevenes refleksjon og respektfull samhandling blant elevene, Birgit legger vekt på trening på å tørre, på felles meningsskaping og respekt for den andres ord, mens Celine bruker muntlige samtaler/diskusjoner som en måte å gi *alle* elever tilgang til kunnskap og forståelse på.

Den andre fellesnevneren er at *fagsamtaler/podcaster/digitale presentasjoner* blir brukt som et alternativ, eller i tillegg til, tradisjonelle muntlige presentasjoner i klasserommet. Dette både for å få tilgang til elevenes refleksjoner og fagforståelse, og for å gi elevene trening i å uttrykke seg muntlig på en passende måte for gjeldende konteksten – alene eller i samspill med andre.

Den tredje fellesnevneren er at lærerne ser ut til å bruke *digitale verktøy* for å fremme muntlighet blant elevene, på elevenes premisser. Dette i form av lydopptak og videoinnspillinger, som kan ta vekk noe av den utryggheten/frykten flere elever føler på når det kommer til å snakke høyt foran et «levende» publikum.

Den siste fellesnevneren for lærernes arbeid med muntlighet, er det som ser ut til å være utstrakt bruk av *vurderingskriterier*. Det være seg tilknyttede muntlige framføringer i klasserommet, digitale muntlige oppgaver eller muntlige fagsamtaler. Lærerne vektlegger at elevene må være *trygge* på hvordan de blir vurdert og hva som gjelder i den gitte oppgaven.

Dette er funn som kan sies å være både sammenfallende og nyanserende til tidligere forskning. Som gjort rede for i innledningskapittelet, peker den tidligere forskninga på at den tradisjonelle muntlige framføringa (Hertzberg, 2003) og helklassesamtaler (Blikstad-Balas og Roe, 2020) er blant de arbeidsformene som i størst grad dominerer muntlig arbeid i norskfaget. I sammenheng med helklassesamtaler pekes det også på at norske lærere er gode på å lede utforskende helklassesamtaler, men at de gjør det for *sjelden* (Penne og Hertzberg, 2015, s. 23). Det pekes også på at lærere «påfallende» *sjelden* ber elevene om å begrunne svarene de gir, i tillegg til å stille få uttalte eller implisitte forventninger til elevenes muntlige deltakelse (Blikstad-Balas og Roe, 2020, s. 73-74). Arbeidet med helklassesamtaler og muntlige framføringer som denne studiens tre lærere beskriver, kan sies å nyansere disse tidligere forskningsfunnene. Både Anne og Birgit vektlegger refleksjon og det å begrunne, og å skape mening sammen i sine helklasse- og gruppesamtaler. Selv om de gir uttrykk for at helklassesamtalene ofte bygger på en *læreren spør-eleven svarer-struktur*, handler det igjen om *hvordan* lærerne følger opp elevenes svar (Aukrust, 2003; Børresen, 2012; Blikstad-Balas og Roe (2020; Skovholt, 2021). En annen nyanserende faktor er hvordan lærerne gir uttrykk for å ha mindre fokus på de tradisjonelle muntlige framføringene, og at de har funnet nye, digitale, måter for både å gi elevene presentasjonstrening, og for å få innsikt i elevenes fagkunnskaper, f.eks. gjennom fagsamtaler. Videre kan en trekke fram bruken av vurderingskriterier, som tidligere har blitt pekt på som et utviklingspotensial i muntlighetundervisninga, og da særlig i forbindelse med responsgivning på muntlige framføringer (Penne og Hertzberg, 2015, s. 23). Denne studien går ikke nærmere inn på *vurdering* av norsk muntlig, men kan likevel si at det blant lærerne ser ut til å ligge en bevissthet rundt gevinsten av *å jobbe målrettet ut fra vurderingskriterier*.

Også for *elevenes* vedkommende finnes det flere likhetstrekk på tvers av de tre gruppeintervjuene. For det første trekker alle elevgruppene fram erfaringer med muntlig arbeid i sammenheng med *tekster*. De opplever at hensikten med å snakke sammen – to og to, i større grupper, eller i helklasse – er for å forstå de litterære tekstene de leser. Gjennom å reflektere og snakke sammen om hva noe i en tekst kan bety, gir de uttrykk for å finne både egne forklaringer og noen ganger felles mening. De knytter med andre ord muntlig arbeid i stor grad til læring og forståelse. Videre beskriver Annes elever, som de eneste, at de snakker sammen for å videreutvikle egenproduserte skriftlige tekster, i form av å gi hverandre respons.

For det andre trekker elevene fram erfaringer med *par-* og *gruppesamtaler*, som noe de gjør *ofte*. Dette er en metodikk samtlig elever gir uttrykk for å like. De forklarer at slike samtaler gjør det lettere for dem å si noe, ved at de ikke trenger å bekymre seg for at alle får det med seg, dersom de sier noe «teit» eller har forstått noe «feil». Igjen ser vi det performative ved muntlighet, og at elevene også i spontane samtaler i klasserommet, ikke bare ved muntlige framføringer, utgjør hverandres publikum. Når publikummet består av færre personer, uttrykker flere elever at dette bidrar til å gjøre det tryggere, og dermed *lettere*, for elevene å ytre seg.

Det tredje likhetstrekket som dukker opp i datamaterialet er hvordan flere elever gir uttrykk for å like det å få *valgmuligheter* i det muntlige arbeidet. Det kan dreie seg om å

få flere oppgaver å velge mellom, åpne oppgaver, eller muligheten til å velge mellom å jobbe selvstendig eller sammen med noen. Dette er en form for elevmedvirkning, som kan synes å gjøre elevene mer motiverte for arbeidet.

Til slutt er det et fellestrekk at elevene jevnt over tilsynelatende har *lite bevissthet omkring arbeid med utvikling av muntlige ferdigheter som eksplisitt siktemål*. I datamaterialet er det imidlertid to unntak som peker seg ut. Det første unntaket er hvordan Birgits elever gir tydelig uttrykk for en forståelse av at arbeid med muntlige framføringer gradvis kan gjøre dem *tryggere på seg selv*, slik at de med tiden kan snakke høyt foran andre mennesker med *selvtillit*. Elevenes opplevelse av dette er sammenfallende med tidligere forskning på akkurat dette området. På tidlig 2000-tallet ble to ungdomsskoleklasser i og utenfor Oslo, observert av Penne (2006, i Penne og Hertzberg, 2015, s. 25) over en lengre periode. Disse klassene hadde svært ulik sosiokulturell bakgrunn, ulik grad av engstelse knytta til det å framføre noe muntlig, og lærere med ulike undervisningstilnærminger. Elevene ble mot slutten av 10. trinn intervjuet om sine erfaringer knytta til muntlige framføringer, og her var et av funnene at språkbeherskelse *utover* elevenes primærdiskurs, ble et *medium til trygghet*. Elevene uttalte at de etter gjentatte erfaringer med å framføre noe muntlig, opplevde å være modigere og tryggere enn før (Penne og Hertzberg, 2015, s. 54), noe elevene også i denne studien gir uttrykk for å ha tro på.

Det andre unntaket er hvordan Annes elever gir uttrykk for at gruppesamarbeid gir trening i å *være åpen overfor andre elever* og å generelt *tilpasse seg andre mennesker*. Dette er egenskaper elevene trekker fram som relevante for resten av livet – ikke bare i skolen. Elevene setter med andre ord muntlig arbeid i sammenheng med sosial trening og utvikling. Dette er i tråd med LK20s intensjoner om at elevene gjennom samspill skal utvikle «sosiale ferdigheter som empati, samarbeid, selvhevdelse, selvregulering og ansvarlighet» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Slike ferdigheter er viktige i elevenes faglige og sosiale utvikling, og danner et viktig grunnlag for et trygt og godt skolemiljø.

5 Diskusjon

I oppgavens innledning skriver jeg at elevenes muntlige ferdigheter må videreutvikles på lik linje med andre grunnleggende ferdigheter i skolen. Dette fordi elevene kommer til skolen med ulike utgangspunkt og erfaringer, og fordi det er skolens ansvar å jevne ut sosiale ulikheter. Å utvikle elevenes muntlige ferdigheter er et sentralt norskfaglig bidrag til dette. Det er også noe faget har et *særlig ansvar* for. Hva det så innebærer å utvikle elevenes muntlighet, er et stort spørsmål med sammensatte svar.

Både i innledningen og i teoridelen framheves det særegne ved muntlighet; at det er personlig og sårbart fordi det er så kroppslig. At vi med hver vår stemme og kropp, våre personlige bevegelser og uttrykk, gjerne opplever egen muntlighet som *en fysisk del av oss*. Gjennom *bruken* av det muntlige språket, sender vi ut bevisste og ubevisste signaler via måten vi snakker og lytter på, og sier slik noe til omverdenen om hvem vi er (Høigård, 1999). Dette gjør at *måten* vi uttrykker oss på i ulike situasjoner ikke er likegyldig. Den kan påvirke alt fra eget og andres selvbilde, til sosiale relasjoner og ulike ønsker og ambisjoner vi måtte ha for egen framtid. Det muntlige språket skiller seg altså fra det skriftlige på flere måter – ikke minst fordi det er festet til nuet. I dagens samfunn er dette riktignok en sannhet med modifikasjoner. De mange digitale appene som gir mulighet til å filme og dele alle slags situasjoner, sørger for konservering av det én gang så kortvarige øyeblikket. Dette innebærer både positive muligheter og etiske utfordringer, som det ikke finnes rom for å gå videre inn på i denne oppgaven, men som like fullt utgjør er stor del av mange ungdommers liv – i og utenfor skolen.

I teoridelen vises det videre til at muntlighet, på lik linje med lese- og skriveferdigheter, utgjør en viktig forutsetning for å fullt ut kunne ta del i dagens samfunn. Det fremheves at en *utviklet* muntlighet kan betraktes som en *tilgangskompetanse* inn i ulike sekundærdiskurser og deres kulturelle og sosiale (språk)felleskap (Skaftun 2020, 2014; Gee, 2015; Penne og Hertzberg, 2015; Nicolaysen, 2005). Videre vektlegges det hvordan muntlighet er tett knytta til både samhandling og læring, og at disse aspektene er preget av en tidvis utfordrende gjensidig avhengighet. Muntlig språk og samspill med andre mennesker står sentralt i de sosiokulturelle læringsteoriene, og har dannet det teoretisk grunnlaget for denne oppgaven.

Formålet med oppgaven har vært å belyse hvilke *forståelser* et utvalg dyktige og engasjerte norsklærere og deres elever har av muntlighet i norskfaget per i dag. En bakenforliggende intensjon har vært å finne *gode eksempler* på at disse forståelsene innebærer *mer* enn det forskning på muntlighet har vist til nå. Gjennom mine analyser og tolkninger har jeg hele veien konsentrert meg om å ikke ha et legitimerende fokus på denne intensjonen. Når jeg nå er ved veis ende, kan jeg konkludere med å si at jeg fant litt av begge deler. I det følgende vil jeg forklare dette nærmere ved å forsøke å svare på oppgavens problemstilling, og slik ta i betraktning hvilken innsikt en kan si at funnene viser. Videre vil jeg løfte fram noen refleksjoner omkring hvilke muligheter og utfordringer norsklærere står overfor når det gjelder (undervisning i) muntlighet i norskfaget. Avslutningsvis runder jeg av oppgaven med å sette studiens funn inn i et større perspektiv, ved å drøfte dens generaliserbarhet og å se på veien videre for forskning på muntlighet og muntlig opplæring.

5.1 Svar på problemstilling

La oss starte med å repetere oppgavens problemstilling:

Hvilke forståelser har et strategisk utvalg av ungdomsskolelærere og deres elever av muntlighet i norskfaget?

Gitt det som jeg har drøftet vedrørende utvalg, det jeg har presentert av empiriske funn i analysen, og at mine fortolkninger av disse er pålitelige, kan en konkludere med følgende:

- 1) Lærerne i studien gir uttrykk for å forstå muntlighet i norskfaget som den dagligdagse muntlige dialogen som foregår i alle norsktimer, og det arbeidet som foregår med hensikt om å utvikle og få innsikt i elevenes muntlige ferdigheter.
- 2) Lærerne i studien forstår muntlige ferdigheter som ulike delkomponenter av en sammensatt kompetanse. De mener denne kompetansen innebærer forståelse for *bruk av (redskap-perspektivet) kunnskap om kommunikasjon og ulike kommunikasjonssituasjoner* (kommunikasjonskompetanse-perspektivet) *i praksis* (samhandlingskompetanse-perspektivet). Lærerne gir uttrykk for de ulike perspektivene i *samspill* utgjør nøkkelen for utvikling av elevenes muntlige kompetanse.
- 3) Det synes å være konsensus blant lærerne i studien om at *trygghet utgjør en sentral forutsetning for elevenes muntlige utfoldelse i klasserommet*. Elevenes trygghet eller utrygghet har å gjøre med både individuelle forutsetninger; elevenes personlighet og faglig forståelse/selvtillit, og med det kollektive samspillet i klasserommet å gjøre; grad av empati, respekt, inkludering – klassens sosiale og kulturelle takhøyde.

Lærernes forståelse for muntlige ferdigheter, kommer til uttrykk blant annet i hvordan de beskriver undervisningspraksisen sin. De ser ut til å bevisst vektlegge muntlige framføringer *mindre* enn det tidligere forskning har vist at lærere har gjort. *Fagsamtaler* og *podcast* er muntlige sjangre som i stor grad ser ut til å brukes som et alternativ til slike framføringer. Lærerne argumenterer for at fagsamtaler og podcaster er muntlige sjangre som gir dem innsikt i både elevenes fagkunnskap og refleksjonsevne, i deres forståelse for kommunikasjonssituasjonen (samhandling/sjargong), og en mulighet til å observere elevene *bruke* sine muntlige ferdigheter for å oppnå oppgavens hensikt. Bruker vi fagsamtaler som et eksempel, tar lærerne til orde for at elevene i slike kommunikasjonssituasjoner får trent seg på å uttrykke seg individuelt og i samspill med andre elever. De får testet ut egen forståelse og egne resonnement, samtidig som de får øvd seg på å lytte til, bygge videre på, eller imøtegå perspektiver og forståelser som andre elever måtte ha.

Lærernes forståelse for muntlighet i norskfaget kommer også til uttrykk i måten de ser ut til å vektlegge *samtalens* didaktiske muligheter. Det beskrives hvordan samtale organisert i par eller mindre grupper kan bidra til å *fremme trygghet* blant elevene. Det beskrives hvordan uenighet og ulike perspektiver i helklassesamtaler/fagsamtaler bør forsterkes av lærerne som noe positivt, slik at elevgruppa får erfare at de kan reflektere sammen og lære av dét. Det beskrives også hvordan samtale *fremmer tilpassa undervisning*. At det å snakke sammen om et tema eller en tekst gir *alle* elever tilgang til det som ellers kan oppleves vanskelig tilgjengelig for noen. Slik kan ulike former for samtaler utvikle og gi lærerne innsikt i elevenes muntlige ferdigheter.

Eksplisitt muntlighetundervisning, også kalt metaundervisning eller opplæring i muntlige ferdigheter, er noe tidligere forskning har pekt på som en mangel i norskundervisninga. Denne studien viser imidlertid at de utvalgte lærerne *driver med eksplisitt undervisning i muntlighet*. I denne sammenhengen kan en trekke fram lærernes bruk av *modellering* og *metasamtale* i undervisninga, brukt for å tilgjengeliggjøre den norskfaglige diskursen for alle elever, og for å gi dem forutsetninger til å delta i og håndtere ulike kommunikasjonssituasjoner. Helt konkret kan det dreie seg om hvordan lærerne samtaler med elevene for å bevisstgjøre dem spillereglene i ulike kommunikasjonssituasjoner, eller hva de forventer av dem i en gitt muntlig oppgave (med utgangspunkt i det som synes å være bevisst bruk av vurderingskriterier). Lærerne forteller om at de da gjerne både demonstrerer og eksemplifiserer for elevene hvordan de kan eller bør gå fram. Dette kan de formidle også ved å konkretisere og løfte fram sentrale fagbegreper eller startsetninger som kan brukes i ulike muntlige oppgaver. Slike former for modellering og metasamtale ser riktig nok ut til å aller helst gjelde de mer formelle oppgavene som elevene skal få en eller annen form for vurdering/karakter på. Til sist kan muntlighetundervisning også komme til syne ved at lærerne implisitt, gjennom sitt daglige virke, går foran som et godt eksempel for elevene i klasseromsdialogen.

Måten lærerne forteller om undervisning i muntlighet på, er imidlertid interessant å trekke fram, fordi den nyanserer lærernes uttrykte bevissthet. Selv om lærerne forteller at slik undervisning *skjer* i timene deres, synes de i mindre grad å være bevisst på hvor ofte det skjer eller hvor mye det skjer. Dette kan ha en sammenheng med at muntlighet er en så naturlig del av *all* undervisning, at en del muntlig arbeid på et vis ikke «registreres». Dette kan igjen være en faktor som bidrar til at det muntlige arbeidet ikke når sitt fulle potensial, fordi arbeidet er usystematisk/mindre bevisst.

Går vi videre til studiens elevperspektiver, finner vi at:

- 1) Elevenes forståelser av muntlighet i norskfaget rommer alt fra «all snakking» som foregår i norsktimene, til det å rekke opp hånda og delta muntlig i undervisninga, til det å samarbeide muntlig med medelever.
- 2) Elevene synes å være enige om at muntlige ferdigheter først og fremst er *taleferdigheter*.

Altså har flertallet av elevene en forståelse av muntlighet som i stor grad sammenfaller med tidligere lignende undersøkelser (Svenkeruds, 2013a), som sier at elevenes fokus ligger på *avsender*-perspektivet. Samtidig viser datamaterialet at:

- 3) Elevene uttrykker en tett kobling mellom *taleferdigheter*, *kroppsspråk* og *samspill*.

Fokuset på kroppsspråk, som en sentral dimensjon av *lytting*, indikerer at flere av elevene har en indirekte/ubevist forståelse av at både *mottaker* og *avsender* spiller en viktig rolle i muntlig kommunikasjon. Sammenligner en dette med Svenkeruds tidligere forskning, kan en si at funnet bidrar til nyansering av det dominerende avsender-perspektivet. Samtidig kan funnet sies å være sammenfallende med Siljans funn fra 2017, som peker på at selv om elevene i hennes studie hadde teoretisk forståelse for lytting, ga de ikke uttrykk for å bruke denne kunnskapen i praksis. Elevutvalget i min studie viste at også de har teoretisk forståelse for lytting – både gjennom det de *ytra* og gjennom sin egen *opptreden*, i det lille innblikket jeg fikk av *anvendt forståelse* i selve intervjusituasjonen. Samtidig ga enkelte elever uttrykk for at måten de vanligvis valgte å lytte til noen, hadde en sammenheng med *hvem* som ytra seg. Dette kan være en indikasjon på at sosiale relasjoner her er av stor

betydning, og kanskje av større betydning enn den teoretiske forståelsen. At stort sett alle elevene i intervjusituasjonen viste at de kunne *bruke* lytteforståelsen sin på en god måte, kan i så måte ha en naturlig sammenheng med *elevutvalget* å gjøre, og kan på ingen måte hevdes å være representativt for hvordan eller om de bruker denne kompetansen i helklassene. I og med at gruppeintervjuene bestod av bare fire elever fra hver klasse, er det også rimelig å anta at terskelen for å ytre seg i denne situasjonen var lavere, enn den potensielt er i klasserommet. Dette har trolig en sammenheng med at:

- 4) Det synes å være konsensus blant elevene om at *trygghet* er viktig for *om* eller *hvilken* muntlighet som finner sted i klasserommet.

Den overordna *tryggheten* som premiss for muntlighet handler om både elevenes faglige interesse, forståelse og selvtillit, deres tro på seg selv og sin egen verdi og rolle i elevgruppa. De ulike trygghetsfaktorene er tett knytta sammen og derfor vanskelig å rangere som viktigst eller mindre viktig. Min fortolkning er likevel at til tross for at elevene eksplisitt uttrykker faglig trygghet/interesse som den viktigste forutsetninga (eller som den forutsetninga de først tenker på) for muntlig deltakelse i klasserommet, ytrer de mer indirekte at de på mange måter er avhengige av det *kollektive, sosiale samspillet*, for å *velge* eller *tørre* å ytre seg. F.eks. trekker et stort flertall av elevene fram at samtaler med læringspartneren (parsamtaler) gjør det *lettere* for dem å si hva de tenker og tror, sammenlignet med det å si noe høyt «foran alle». Da trenger de ikke å ta hensyn til *alles* reaksjoner, men har bare den ene å forholde seg til. Sier en da noe «dumt» eller «feil», blir det i så fall ikke foran alles øyne og ører. Å risikere å tape ansikt overfor medelever i klasserommet, synes her å være en sentral faktor.

Når det gjelder elevenes interesse for et fag, har dette naturligvis med fagets egenart å gjøre. Samtidig kan det også være knyttet til lærerens måte å undervise på i det gitte faget. Her er det interessant å trekke fram noe elever på tvers av to intervjuer har pekt på:

- 5) Elevene uttrykker at *hva slags spørsmål* læreren stiller er av betydning for elevenes interesse/engasjement, og dermed for deres muntlige deltakelse.

Dette vises i ytringer om at oppgaver som leder elevene «*lenger inn i teksten*» eller som krever at de må være «*open minded*» og «*tenke utenfor boksen*», er spennende og gjør at flere elever deltar i helklassesamtalen. Elevene snakker altså om en positiv virkning av *autentiske, åpne spørsmål*, som inviterer og oppfordrer dem til å tenke selv. Forskning (gjort rede for i kapittel 2.4) viser at slike spørsmål baner vei for en dialogisk undervisning og læring, i og med at de stimulerer elevene til å dele egne tanker og ulike perspektiv. Spørsmålene signaliserer at elevenes tanker og meninger *faktisk* er interessante og av betydning. I motsatt fall vil lukkede kontrollspørsmål mane til gjengivelser og opplagte svar som *ikke* krever elevenes selvstendige eller kollektive refleksjoner. Elevene vil ganske enkelt kunne finne svarene i teksten det jobbes med, eller ved å søke på internett. Spørsmål som dette fokuserer ikke på å skape mening sammen, men på å finne fram til en gitt fasit.

Oppsummert kan en si at både lærerne og elevene uttrykker at muntlighet er en *sammensatt* kompetanse. Elevene uttrykker dette naturlig nok mer ubevisst og indirekte enn lærerne, men de forteller likevel om hvordan muntlighet for dem handler om å *tørre å snakke, føle seg trygg, våge å være i samspill med andre*, og om å *bli engasjert og ta del i noe felles*. Studien viser at det *finnes* eksempler på bevissthet knytta til muntlighet i norskfaget hos både elevene og lærerne i de tre klassene som ble besøkt. Samtidig er det

blant elevene vanskelig å si noe om hvordan/om de bruker denne bevisstheten i praksis. I tillegg til at det blant lærerne ser ut til å *ikke* foreligge et særlig økt fokus på *systematisk arbeid* med utvikling av elevenes muntlighet, sett opp mot tidligere forskning.

5.2 Muligheter og utfordringer ved muntlighet i norskfaget

Denne studien har gjentatte ganger pekt på at muntlighet er *sammenvevd*, og at en *helhetlig forståelse* av muntlighet er nødvendig for at elevene skal kunne utvikle sine muntlige ferdigheter og få erfaringer med å utfolde seg muntlig på ulikt vis. Har denne innsikten noen betydning for hvordan vi bør jobbe med muntlighet i norskfaget i årene framover? Hva skal til for at arbeid med muntlighet i størst mulig grad blir *bevisst, målrettet* og *systematisk arbeid*? Dette er relevante spørsmål å stille seg, og som vi nå skal se nærmere på.

Skal norsklærere kunne ta ut potensialet som ligger i å løfte de muntlige ferdighetene, bør de ha kunnskap og teoretisk forståelse for muntlighet og språk i sin helhet. Dette innebærer at muntlighet må settes på agendaen i utviklingsarbeid i skolen og i forskninga, slik at teori og ny kunnskap blir formidlet og forstått av lærere. Slik kan bevissthet omkring muntlighetens særegenthet og potensial være det som danner grunnlaget for lærernes undervisning, og for deres utnyttelse av ulike metoder og konkrete verktøy.

De fleste lærere er kjent med at en metode i seg selv, eller et konkret verktøy ikke *alene* «gjør jobben» i et klasserom. En normativ forståelse av hvordan konkrete verktøy brukes i undervisninga («følg denne oppkriften, så løsner det») innebærer en forenkling av hva undervisning er. Dersom en lærer med en slik forståelse bruker konkrete verktøy i norsktimene sine, men *ikke* får dem til å fungere i praksis – hva skjer da? Fortsetter læreren da som før, og aksepterer at «noen elever vil bare ikke snakke», at «noen elever bryr seg bare ikke», eller at «du kan lede hesten til vannet, men du kan ikke tvinge den til å drikke»? Å betrakte bruk av konkrete verktøy i undervisninga som raske løsninger på sammensatte didaktiske utfordringer er problematisk. Likevel kan det potensielt bli dét som skjer, når lærere i en hektisk skolehverdag på enkelt vis blir «utstyrt» med eller «adopterer» verktøy og forslag til metoder, uten å ha den nødvendige forståelsen for *hvordan* de bør brukes, *hvorfor* de bør brukes slik, og *hva* som er grunnlaget for dette.

La oss nå se på noen av *mulighetene* som kan knyttes til bruk av konkrete verktøy i arbeid med muntlighet i norskfaget. Se for deg at en lærer stiller et spørsmål til klassen sin, og at hun slik forsøker å invitere elevene til å delta i en helklassesamtale. Hvor mange av elevene ønsker egentlig å svare? Og hvor mange kommer egentlig til orde? (Rødnes og Rasmussen, 2017). I min studie trakk både elevene og lærerne fram gruppe- og særlig *parsamtaler* som gode måter å få i gang elevenes muntlighet på, fordi det for elevene oppleves tryggere enn å skulle snakke høyt i helklasse. En utfordring med dette er at det er vanskelig for læreren å få oversikt over hva som foregår i slike samtaler, og å støtte samtalene der det trengs (Rødnes og Rasmussen, 2017). I den typiske undervisningssituasjonen som ble beskrevet ovenfor, kan *konkrete verktøy* være til hjelp. Dette kan være digital teknologi som f.eks. programmene *Samtavla* (eng. *Talkwall*) eller *Mentimeter*, som begge har til hensikt å dele korte, skriftlige meldinger fra de som deltar i en muntlig situasjon på en felles storskjerm. Verktøy som dette kan bidra til at *flere* elever vil delta muntlig i undervisninga, og kan mer overordna hjelpe lærere til å utvikle en *dialogisk praksis*. I det videre blir *Samtavla* brukt som et konkret eksempel på hvordan et digitalt verktøy kan fremme muntlighet i norskundervisninga.

I 2020 vant Ingvill Rasmussen, professor ved Institutt for pedagogikk, den årlige prisen ved Universitetet i Oslo for «fremragende formidling». Denne prisen fikk hun i forbindelse med sitt arbeid i utviklinga av samarbeidsprosjektet *Samtavla*. *Samtavla* er beskrevet som en gratis, forskningsbasert mikrobloggtjeneste, som et sosialt medium for skolen, og som et produkt «av og for utdanningssektoren» (UiO, 2020). Prosjektet bygger på et samarbeid mellom Universitetet i Oslo, Universitetet i Cambridge og Norges forskningsråd, og har resultert i et program som har til hensikt å skulle engasjere elever til å delta i klassesamtaler hvor det deles og utvikles forståelse i fellesskap (UiO, 2021). På en felles skjerm dukker elevenes ulike meldinger eller mikroblogger opp, som på denne måten gjør skjermen «levende» og full av bidrag og ideer som blir synlig for alle. Her kan elevene bygge videre på egne og andres tanker, stille spørsmål, redigere og slette egne bidrag underveis. Læreren kan strukturere de ulike bidragene og markere enkeltbidrag som viktige med en farge. Læreren kan også filtrere bidrag, dersom bidragene blir mange og det er ønskelig å framheve noe av interesse (eller skjule noe forstyrrende). Filtringa kan gjøres f.eks. ved å knytte an til bruk av viktige begreper, som i bidragene kan markeres med emneknagg/hashtag. Slik kan *Samtavla* støtte læreren i å lede gode læringssamtaler i klasserommet, noe Alexander (2008) beskriver som et viktig kjennetegn ved dialogisk undervisning. Samtidig påpeker utviklerne bak *Samtavla* at det er viktig *hvordan* lærerne bruker programmet, for å fullt ut kunne utnytte elevenes muntlighet som en ressurs i klasserommet (UiO, 2021). Vi beveger oss dermed over til de allerede nevnte *utfordringene* knyttet til bruk av konkrete hjelpemiddel og verktøy i undervisninga.

Skal f.eks. *Samtavla* være et verktøy som oppfordrer til dialog i undervisninga, er det viktig at læreren har opparbeidet seg kunnskap og bevissthet rundt det Mercer (UiO, 2021) beskriver som sammenhengen mellom kvaliteten på muntligheten som foregår i klasserommet, og kvaliteten på den undervisninga og læringa som foregår. Dette innebærer f.eks. at læreren er bevisst hva slags betydning *spørsmålene som stilles* har for elevenes deltakelse og engasjement i undervisninga. Gjennom å stille autentiske og åpne spørsmål signaliserer læreren at det er elevenes egne meninger og refleksjoner som er det interessante, framfor bokas eller internetts «fasit». Gjennom å gjøre opptak, reformuleringer og verdsetting av elevenes bidrag kan læreren bruke og følge opp, utfordre og anerkjenne elevenes tanker, påstander og argumenter. Dette er ikke faglig bevissthet som automatisk aktiveres hos lærerne ved å bruke *Samtavla*, som den programvaren den er. På *Samtavlas* egen plattform (UiO, 2021) har de imidlertid utviklet en ryddig og brukervennlig nettside som kan bidra til å formidle kunnskap og bevisstgjøre lærerne som brukere av programmet. De setter på agendaen hvordan muntlighet utgjør en ressurs for læring, og hvordan *bruken* av muntlighet i klasserommet spiller en sentral rolle for elevenes læring. De beskriver hva en *dialogisk praksis* innebærer, ved å forklare hva læringsdialoger er og ved å vektlegge betydninga av *felles utforskning*. Videre vektlegger de det å utvikle *samtaleregler* sammen med elevene, for å gjøre det mulig å snakke, tenke og lære sammen i klasserommet – noe som i stor grad krever at elevene har kunnskap *om* muntlighet. Foreløpige forskningsfunn fra forskningsprosjektet DiDiAC¹¹ har vist at bruken av teknologien som *Samtavla* bygger på, «oppmuntrer til ulike deltakelsesmønstre» blant elevene, at det «hjelper flere elever til å ytre seg enn det som er tilfelle i tradisjonelle

¹¹ DiDiAC: **D**igitalised **D**ialogues **A**cross the **C**urriculum bygger på det nevnte samarbeidsprosjektet mellom forskere ved Universitetet i Oslo og Universitetet i Cambridge, og inkluderer i tillegg fire skoler i Oslo og Akershus, og to skoler i Cambridge. «Prosjektet er tuftet på dialogisk læringsteori og utforsker hvordan bruken av mikrobloggerverktøyet *Samtavla* kan bidra til å styrke læringssamtaler i klasserommet» (Rødnes og Rasmussen, 2017)

helklassesamtaler», og at «det bidrar til variasjon i hvordan undervisningen blir organisert» (Rødnes og Rasmussen, 2017). Videre pekers det på at loggene fra *Samtavla* viser at «elevene bygger videre på hverandres innlegg», mens videoopptak fra undervisninga viser at «læreren aktivt tar utgangspunkt i elevenes digitale ytringer» (Ibid., 2017), noe som bidrar til at elevene blir oppfordret til å utdype, forklare og presisere sine egne bidrag. Til slutt peker DiDiAC-prosjektet på at læreren via elevenes bidrag på *Samtavla* får «oversikt over hvem som bidrar og hvordan» (Ibid., 2017).

For å oppnå slike resultater ligger det en forutsetning om at lærerne *tar seg* eller *blir gitt tid* til å sette seg ordentlig inn i hvordan et verktøy som dette kan utnyttes, og at de forstår den *støttede rollen* programmet er tenkt til å ha i undervisninga – at det ikke ment til å erstatte det faglige innholdet på noen måte. De må med andre ord ha et teoretisk grunnlag og en forståelse for muntlighet og muntlig opplæring i bunn. I dette ligger også forutsetninga om at lærerne erkjenner at undervisning *i muntlighet* er en del av den store helheten i norskfaget, og at gode læringsamtaler i klasserommet ikke kommer av seg selv, ved å alene bruke et verktøy som *Samtavla*.

5.3 Perspektivering

Datamaterialet i denne studien er skapt av til sammen 16 mennesker i sosial samhandling, for så å bli studert av meg som forsker. Jeg har lyttet til ungdomsskolelæreres og –elevers historier, deres opplevelser og refleksjoner, for så å fortolke disse på bakgrunn av teoretiske briller og min egen autobiografi. Det vil si at det som her har blitt skrevet fram av funn, analyser og tolkinger, vil være påvirket av mine subjektive, kulturelle briller (Postholm, 2010, s. 129).

Et særtrekk ved kvalitativ forskning må sies å være at det ikke en tjenelig målsetting at den skal bli så *objektiv* som mulig (Postholm, 2010, s. 128). Postholm hevder derimot at det er viktig at subjektiviten i en studie *kommer fram* (Ibid., s. 128). Skal en likevel snakke om intervjuforskningas *objektivitet*, kan én måte å gjøre det på, være å se objektivitet som en *intersubjektiv enighet* (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 273). En slik enighet kan dreier seg om kommunikativ validering blant forskere, eller mellom forskeren og forskningsdeltakerne. Slik blir intervjukunnskapen, eller den presenterte fortellinga, en *intersubjektiv fortelling*, hvor ulike stemmer er flettet inn i hverandre (Postholm, 2010, s. 130). Samtidig kan det i teorien eksisterere like mange virkeligheter, eller sannheter, som antall mennesker som deltok i studien (Postholm, 2010, s. 128). På en annen side, er jeg som forsker – vanligvis lærer – også en deltaker i denne kulturen, og kan slik inkluderes som deltaker i *fortellinger om kulturen*. En slik felles kulturell, sosial og historisk ramme, bidrar til å motvirke fullstendig relativisme (Postholm, 2003, i Postholm, 2010, s. 128-129).

5.3.1 Generaliserbarhet

Et sentralt spørsmål knytta til intervjustudier, er hvorvidt funnene er *generaliserbare*. Her er det interessant å drøfte i hvilken grad denne studiens funn og kunnskap kan sies å *være til nytte*, og dermed ha *overføringsverdi* til andre lignende, relevante situasjoner, eller ei (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 290; Postholm, 2010, s. 131).

En *naturalistisk generalisering* er basert på personlige erfaringer som blir uttrykt med ord, og som dermed går «fra å være stilltiende kunnskap til å bli eksplisitt, konkret kunnskap» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 290). En slik generalisering handler ifølge Postholm (2010, s. 131) om *nytteverdien* av forskningas funn. Dette fordi erfaringene og funnene som blir

beskrevet i en forskningsrapport, kan oppleves som nyttige for leserens egen situasjon. Det er altså snakk om at andre, gjennom *sin lesning* av forskningen, kan teste forskningsas validitet (Tjora, 2021, s. 268). Ifølge Postholm (2010, s. 131) kan en forskningstekst på denne måten frembringe nye måter å se og tolke et praksisfeltet på. Tjora er dog skeptisk til denne måten å tenke om generalisering på, fordi han mener det innebærer en risiko for «å marginalisere betydningen av generalisering som kvalitetskriterium i forskningen», og at arbeidet på denne måten overlates til leseren (2021, s. 268). En annen form for generalisering, som også Tjora vurderer som egnet for kvalitative studier, er det han omtaler som *moderat generalisering*. Dette er en generaliseringsform som har klare fellestrekk med det Kvale og Brinkmann benevner som *analytisk generalisering* (Tjora, 2021, s. 268, 271; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 291). Ifølge Kvale og Brinkmann innvolverer *analytisk generalisering* «en begrunnet vurdering av i hvilken grad funnene fra en studie kan brukes som en rettleiding for hva som kan komme til å skje i en annen situasjon» (2015, s. 291). I dette ligger altså et skille mellom en forskerbasert og en leserbasert generalisering ut fra intervjuundersøkelser. Tjora mener denne formen for generalisering i større grad eksplisitt redegjør for generaliseringas *grenser* i et forskningsprosjekt, og at det er bra og nødvendig.

Jeg vil derfor forsøke å nettopp skissere noen grenser for hvordan funnene i denne studien kan gjøres til gjenstand for generalisering. Datamaterialet i denne studien er generert fra tre ulike lærere ved tre ulike skoler, og fra til sammen 12 ulike elever. Det er rimelig å anta at norskundervisninga utspiller seg forskjellig i de tre aktuelle klassene. Kategoriene som jeg valgte å kode datamaterialet ut fra; 1) *forståelse av muntlige ferdigheter*, 2) *forutsetninger for muntlighet*, og 3) *muntlighet i norskundervisninga*, var det som pekte seg ut på *tvers av* de til sammen seks intervjuene. For eksempel ble ingen av informantene stilt eksplisitte spørsmål om *forutsetninger* for muntlig utfoldelse, likevel ga et stort flertall av dem uttrykk for at ulike former for *trygghet* oppleves som en *forutsetning for muntlighet*. Dette gjorde at denne kategorien skrev seg naturlig fram som en empirinær kategori. Jeg mener dette kan brukes som et argument for at den overordna forutsetninga *trygghet*, og dens tre subkategorier; 1) *kollektiv trygghet*, 2) *individuell trygghet* og 3) *faglig trygghet*, med stor sannsynlighet også er generaliserbar eller overførbar til andre intervjupersoner, ved andre skoler. Dette kan være nyttig innsikt i arbeid med muntlighet, fordi det tydeliggjør muntlighetens sårbarhet, og at en som lærer må være bevisst elevenes trygghetsbehov, og jobbe aktivt med å *bygge* trygghet ulike måter. Til slutt vil jeg argumentere for at studiens funn til en viss grad er generaliserbar, ut fra det faktum at lærerne ble valgt ut ut fra bestemte kriterier, med preg av kritisk case-tenkning. Det at denne studiens strategisk utvalgte lærere så på systematisk undervisning i muntlighet som en *utfordring*, kan bety at mange andre lærere sannsynligvis også gjør det. I tillegg er det rimelig å anta dette fordi det samstemmer godt med tidligere forskning.

5.3.2 Veien videre for forskning på muntlighet

Jeg er langt fra den første til å peke på det som følger, men det kjennes likevel naturlig å starte dette delkapittelet med å tydeliggjøre den mest markante forskjellen mellom de muntlige og de andre grunnleggende ferdighetene, hva angår offentlige ressurser og muligheter for utviklingsarbeid. Muntlige ferdigheter er den *eneste* grunnleggende ferdigheten som per i dag ikke har forankring i et eget nasjonalt senter. Dette er med på å si noe om hvordan muntlighet gjerne «går under radaren», tas for gitt eller implementeres innunder andre fagområder, fordi muntlighet jo er en ferdighet som «alle» elever (uten større funksjonsnedsettelse eller med lite erfaring med norsk som andrespråk) i stor grad allerede behersker når de starter på skolen. Gjennom oppveksten

har de tilegnet seg komplekse språkstrukturer, som de mer eller mindre bruker automatisk i talespråket (Fjørtoft, 2014, s. 131). Det kan tenkes at dette bidrar til å svekke oppmerksomheten mot de muntlige ferdighetene, til fordel for andre ferdigheter som i større grad anses som nødvendig å lære på skolen.

Muntlighet og skriftlighet har flere ganger tidligere i oppgaven blitt sett i sammenheng, fordi språkkompetansene har mye med hverandre å gjøre. Ser en derimot til skriftlighetens posisjon i forskninga, finner en der et *fokus*, en *vilje* og en *anerkjennelse* som muntlighet som fagfelt *mangler*. Dette kan trolig også ha en sammenheng med at det å forske på muntlighet er krevende. Som nevnt innledningsvis fordrer det tilstedeværelse i klasserommet, noe som er tidkrevende, i tillegg til at det innebærer filming eller lydopptak, transkribering, samt godkjenning fra alle aktører. Og fordi muntlighet er en så stor del av all undervisning, er det ofte nødvendig for den eller de som forsker å gjøre en *avgrensning* i forståelsen av hvilke muntlige situasjoner i klasserommet som skal gjelde (Fjørtoft, 2014, s. 135). Dette innebærer å ta stilling til om det utelukkende er planlagte (formelle) eller ikke planlagte (uformelle og spontane) situasjoner som skal inkluderes i forskninga. Den ene formen for muntlighet er ikke viktigere enn den andre, så alt *burde* egentlig telle – men hvis alt skal telle, hva blir da viktig? (Fjørtoft, 2014, s. 135).

Hvis en fortsetter med å sammenligne mulighetene for forskning på muntlighet, med forskning på skriftlighet, finner en store forskjeller. De skriftlige ferdighetene er representert med sitt eget nasjonale senter for skriveopplæring og skriveforskning, i det som har fått navnet *Skrivesenteret*, lokalisert i Trondheim. Ifølge Skrivesenterets egen plattform er deres mandat å «leie og koordinere arbeid med utvikling av arbeidsmåtar og vurderingsformer for å betre skriveopplæringa i alle fag og på ulike nivå i utdanningssystemet», de skal spre informasjon om forskning, og de skal selv utvikle ny kunnskap om skriving. Dette innebærer bl.a. å støtte høgskoler og universitet med å utvikle kompetanse i skriving og skriveopplæring, og å knytte kontakt med andre relevante fagmiljø – nasjonalt og internasjonalt (Skrivesenteret, 2013). Ut fra dette virker det nokså klart at muntlige ferdigheter, på tross av å være en grunnleggende ferdighet i *alle skolens fag*, her går glipp av noe. Når læreplanverket forventer at elevene i skolen skal utvikle god muntlig kompetanse, krever dette både kunnskap om muntlighet, erkjennelse om nødvendigheten av muntlig opplæring, og bevissthet om progresjon i dette arbeidet. Mange lærere har helt sikkert mye kunnskap om muntlighet, men forskning har gjentatte ganger vist til en *manglende bevissthet* og *systematikk* når det gjelder *undervisning i muntlighet* (Hertzberg, 2003; Svenkerud, Klette og Hertzberg, 2012; Penne og Hertzberg, 2015; Blikstad-Balas og Roe, 2020). Da er det rimelig å spørre seg; hvorfor mangler denne bevisstheten? Og hva gjøres for å *skape bevissthet* og *øke fokus*? Slik Skrivesenteret beskriver, er én av deres viktige oppgaver å sørge for å formidle ny og relevant forskning ute i skolemiljøene. Dette har muntlighet som fagfelt også et sterkt behov for(!).

I 2015 ble det i NOU-en *Framtidens skole* presisert at behovet for utviklingsarbeid var *størst* tilknytta muntlig bruk av språket, fordi det var den språkkompetansen som var minst tydelig i daværende læreplanverk (NOU 2015:8, s. 48). I en gjennomgang av *følgforskninga* etter innføringa av LK06, kom det i 2018 fram at muntlige ferdigheter så ut til å være *mindre vektlagt* enn andre grunnleggende ferdigheter (Rødnes og Gilje, 2018, s. 204). Dermed virker det ikke urimelig å anta at det finnes en mulig sammenheng mellom den manglende forskninga på muntlighet, og det manglende *fellesskapet* for slik forskning i Norge.

Jeg vil derfor konkludere med at det er et stort behov for ytterligere forskning på muntlighet og muntlighetsopplæring i skolen. Slik jeg ser det er særlig interessant med mer *intervensjonsforskning* på muntlighet i skolen. Dette fordi jeg tenker at norsk skole har mye å tjene på at lærere blir bevisstgjort eller gitt mer kunnskap og teori om hva som kjennetegner god muntligopplæring, hvorfor dette er viktig, og at de blir i stand til å vurdere muntlige ferdigheter på en helhetlig måte. Ser en igjen til skriveforsknign, kan en trekke fram *FUS-prosjektet* som et eksempel på intervensjonsforskning, og hvordan lærere i småskolen får «skolering» i og kunnskap om funksjonell skriveopplæring, gjennom å prøve ut ulike innganger til skriving (NTNU). Prosjektets målsetting er å bidra til at kvaliteten på den tidlige skriveopplæringa i skolen blir bedre. Det hadde vært interessant å se hva slikt arbeid med *muntlighet* kunne ha ført til. Innenfor muntlige ferdigheter mener jeg vi har mye å gå på når det gjelder muntlig samhandling og muntlig utforskning (utforskende samtaler) – aspekter som begge er blitt merkbart framhevet i LK20. Dette er noe som derfor bør komme tydeligere fram i framtidig forskning, i alle skolens fag – og da særlig i norskfaget.

5.3.3 Avslutning

I Fagfornyelsens norskplan for ungdomstrinnet heter det at «Muntlige ferdigheter i norsk er å kunne samhandle (...)». Dette medfører at vi gjennom undervisning må utstyre elevene med et språk om språket, og med kunnskap og forståelse for hvordan det muntlige språket virker og hvordan det kan (mis)brukes. Dersom den undervisninga vi gir skal være tilgjengelig for *alle elever*, må vi lærere se det som vår helt sentrale oppgave å nettopp tilgjengeliggjøre skolens forskjellige fagspråk gjennom undervisninga vår (Blikstad-Balas, 2020, 2016; Gee, 2015). Dette innebærer modellering, konkretisering, eksemplifisering, å avklare forventninger, forklare formål, stille spørsmål og å utfordre svar.

Videre må elevene gjennom ulike erfaringer med bruk av det muntlige språket utvikle forståelse for hva det vil si å sette seg inn i hva andre tenker, føler og erfarer, og å lære å tolerere ulikhet, vurdering og kritikk. De må få erfare at *måten* vi bruker den produktive og reseptive muntligheten vår på, både kan berike og utfordre sosiale fellesskap og demokratisk praksis. Gjennom kunnskap om, forståelse for og erfaringer knytta til det muntlige språket, kan elevene bli i stand til å undersøke, forstå, planlegge, gjennomføre og vurdere både egne og andres muntlige ferdigheter, og slik forhåpentligvis møte resten av livet litt mer forberedt og motstandsdyktig.

«En person som klarer å tilpasse språket sitt til mange ulike situasjoner vil alltid ha større muligheter til å gjøre sin egen stemme hørt»

(Blikstad-Balas, 2016, s. 20)

Referanser

- Aa, L.I. og Neteland, R. (2020). Å designe og gjennomføre eit forskningsprosjekt. I: R. Neteland og L.I. Aa (red.), *Master i norsk, metodeboka 2*. Oslo: Universitetsforlaget
- Aksnes, L. M. (2016). Om muntlighet som fagfelt. I: K. Kverndokken (red.), *101 måter å fremme muntlige ferdigheter på* (s. 15-34). Bergen: Fagbokforlaget
- Alexander, R.J (2008). *Towards Dialogic Teaching: Rethinking classroom talk*. Cambridge: Dialogos
- Aukrust, V. B. (2003). Samtaledeltakelse i norske klasserom. I: K. Klette (red.) *Klasserommets praksisformer etter reform 97*. Oslo: Universitet i Oslo. Hentet fra <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/32308>
- Bakhtin, M.M. (1998). *Spørsmålet om talegenrane*. Oversatt og med etterord av Rasmus T. Slaattelid: Bergen: Ariadne Forlag. Hentet fra: https://www.nb.no/items/URN:NBN:no-nb_digibok_2010061612002?page=9
- Bakken, J. (2009). *Retorikk i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget
- Barton, D. (2007): *Literacy: An introduction to the ecology of written language* (2nd ed.). Hoboken, NJ
- Berge, K. L. (2005). Skrivning som grunnleggende ferdighet og som nasjonal prøve - ideologi og strategier. I: A. J. Aasen & S. Nome (Eds.), *Det nye norskfaget* (s. 161-188). Bergen: Fagbokforlaget
- Berge, K. L. (2007). Grunnleggende om de grunnleggende ferdighetene. I: H. Hølleland (red.), *På vei mot kunnskapsløftet*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Blikstad-Balas, M. (2016). *Literacy i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget
- Blikstad-Balas, M. (2020). *Literacy*. Store Norske Leksikon. Hentet 03.11.20 fra <https://snl.no/literacy>
- Blikstad-Balas, M. og A. Roe (2020). *Hva foregår i norsktimene?* Oslo: Universitetsforlaget
- Børresen, B., Grimnes L. og S. Svenkerud (2012). *Muntlig kompetanse*. Bergen: Fagbokforlaget
- Børrense, B. (2015). En egen form for samtale. I: H. Christensen og R.S. Stokke (red.), *Samtalens didaktiske muligheter* (s. 18-34). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Børresen, B. (2016). Samtalen i klasserommet. I: K. Kverndokken (red.), *101 måter å fremme muntlige ferdigheter på* (s. 89-102). Bergen: Fagbokforlaget
- Christensen, H. og Stokke, R.S (red.) (2015). *Samtalens didaktiske muligheter*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Dysthe, O. (1995). *Det flerstemmige klasserommet*. Oslo: ad Notam Gyldendal

- Dysthe, O. (2001). *Dialog, samspel og læring*. Otta: Abstrakt forlag
- Dysthe, O. (2012). Teoretiske perspektiver på dialog og dialogbasert undervisning. I: O. Dysthe, N. Bernhardt og L. Esbjørn, *Dialogbasert undervisning, kunstmuseet som læringsrom* (s. 45-79). Bergen: Fagbokforlaget
- Dysthe, O. (2013). Dialog, samspill og læring. I: R.J. Krumsvik og R. Saljö (red.), *Praktisk-pedagogisk utdaninnig* (s. 81-116). Bergen: Fagbokforlaget
- Eide, O. (2017). Norsk munnleg – grunnleggande for demokratisk deltaking og danning. I: B. Fondevik og P. Hamre (red.), *Norsk som reiskaps- og danningfag* (s. 14-65). Oslo: Det norske samlaget
- Fagfornyelsen (2020). Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/nor01-06>
- Fjørtoft, H. (2014). Muntlig kompetanse. I: *Norskdidaktikk*. Bergen: Fagbokforlaget
- Fjørtoft, H. og Kvithyld, T. (år ikke oppgitt). *Hvordan skape praktisk og relevant undervisning?* Utdanningsdirektoratet. Hentet fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/ungdomstrinn-i-utvikling/hennings-presentasjon-24-mars.pdf>
- Flyvbjerg, B. (2004). Five misunderstandings about case-study research. I: *Sosiologisk tidsskrift (vol 12)*. Universitetsforlaget. Hentet fra: https://www.idunn.no/file/pdf/33213145/five_misunderstandings_about_case-study_research.pdf
- Gee, J. P. (2015). *Social Linguistics and Literacies. Ideology in discourses*. London & New York: Routledge
- Halkier, B. (2018). *Fokusgrupper*. 3. utgave. Fredriksberg: Samfundslitteratur
- Hamre, P. (2017). Norskfaget som reiskaps- og danningdag. I: B. Fondevik og P. Hamre (red.), *Norsk som reiskap- og danningfag* (s. 13-43). Oslo: Det norske samlaget
- Haugsted, M. Th. (1999). *Handlende muntlighet: Muntlig metode og æstetiske læreprosesser*. København: Danmarks lærerhøjskole
- Hertzberg, F. og A. Roe (1999). *Muntlig norsk*. Otta: Tano Aschehoug
- Hertzberg, F. (2003). Arbeid med muntlige ferdigheter. I: K. Klette (red.) *Klasserommets praksisformer etter reform 97*. Oslo: Universitet i Oslo. Hentet fra <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/32308>
- Hertzberg, F. (2010). Arbeid med grunnleggende ferdigheter. I: Møller (red.) *Underveis, men i svært ulikt tempo: et blick inn i ti skoler etter tre år med Kunnskapsløftet*. Delrapport 3 Underveisanalyse av Kunnskapsløftet som styringsform. Oslo: Universitetet i Oslo. Hentet fra <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/279538/NIFUrapport2010-37.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Hertzberg, F. (2016). *Muntlighet i norskfaget - Hvor er vi nå?* Norskklæaren (2), s. 23-29
- Hoel, T.L. (2014). Er fag og fagdidaktikk relevant for klasseleiing? I: R. Hvistendahl og A. Roe, *Alle tiders norskdidaktiker, festskrift til Førydis Hertzberg på 70-årsdagen* (s. 435-454). Oslo: Novus forlag

- Hoel, T.L. (1999). «Den første gang, den første gang», bygging av munnleg klasseromskultur i norskfaget. I: F. Hertzberg og A. Roe (red.), *Muntlig norsk* (s. 37-53). Otta: Tano Aschehoug
- Høigård, A (1999). *Barns språkutvikling: Muntlig og skriftlig*. Oslo: Tano Aschehoug
- Kaldahl, A. G. (2020). *The educational challenge of oracy - a rhetorical approach: Exploring and articulating the oracy construct in Norwegian schools*. (Doktoravhandling). Oslo: Oslo Metropolitan University. Hentet fra: <https://skriftserien.oslomet.no/index.php/skriftserien/article/view/707/223>
- Keeley, P. (2016). Formative Assessment Probes: Talk Moves: A formative assessment strategy for fostering productive probe discussions. *Science and Children*, 53 (8)
- Klette, K. (2003). Lærerens klasseromsarbeid: Interaksjons- og arbeidsformer i norske klasserom etter Reform 97. I: Klette (red.) *Klasserommets praksisformer etter Reform 97*. Oslo: Universitet i Oslo. Hentet fra <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/32308>
- Kunnskapsløftet [LK06] (2006). Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet 27.10.20 fra <https://www.nb.no/nbsok/nb/09a593649d4a4675b37bb28fad3c6751?index=3#5>
- Kunnskapsløftet, revidert versjon [LK13] (2013). Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet 27.10.20 fra <https://www.udir.no/kl06/nor1-05>
- Kunnskapsdepartementet (2021) *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (Opplæringslova)*. Hentet 28.01.21 fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1
- Lofthus, L. (2017). Bruk av teori for økt refleksivitet i praksis. Praksisarkitektur som rammeverk for å belyse forskerens plass i datagenereringen. I: L. Frers, M. Bøe & K. Hognestad (red.), *Metode mellom forskning og læring: Refleksjon i praksis* (s. 35-55). Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Maagerø, E. (2015). Den strenge samtalen. Tekstsamtalen i sjangerpedagogikken. I: H. Christensen og R.S. Stokke (red.), *Samtalens didaktiske muligheter* (s. 35-50). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Matre, S. (2009a). Sosiokulturelle aspekt. I: S. Smidt (red.) *Norsksdidaktikk - ei grunnbok* (s. 39-45). Oslo: Universitetsforlaget
- Matre, S. (2009b). Klassesamtale. I: S. Smidt (red.) *Norsksdidaktikk - ei grunnbok* (s. 211-220). Oslo: Universitetsforlaget
- Matre, S. (2009c). Munnleg språk – didaktisk refleksjon I: S. Smidt (red.), *Norsksdidaktikk - ei grunnbok* (s.236-239). Oslo: Universitetsforlaget
- Mercer, N. (2000). *Words & minds. How we use language to think together*. London and New York: Routledge
- Mercer, N. (2003). The educational value of 'dialogic talk' in 'whole-class dialogue'. I: *New perspectives on spoken English in the classroom*. Digital Education Resource Archive. Hentet fra: https://dera.ioe.ac.uk/6062/1/6111_new_perspec_in_spoken_eng_class_room.pdf

- Michaelsen, E. (1999). «Erfaring og trening er viktig, og å snakke om det». I: F. Hertzberg og A. Roe (red.), *Muntlig norsk* (s. 69-84). Otta: Tano Aschehoug
- Michelet, S. (2019). *Klassen som fellesskap 2*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Møller, J., T. S. Prøitz, P. Aasen (2009). *Kunnskapsløftet - tung bør å bære?* Delrapport 2. Universitetet i Oslo. Hentet fra <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/279950/NIFUrapport2009-42.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Neteland, R. (2020). Kvalitative intervju i norskfaglige oppgaver. I: R. Neteland og L. I. Aa (red.) *Master i norsk, metodeboka 2* (s. 50-67). Oslo: Universitetsforlaget
- Nicolaysen, B. K. (2005). Tilgangskompetanse: Arbeid med tekst som kulturdeltaking. I: B.K. Nicolaysen og L. Aase (red.) *Kultur møte i tekstar. Litteraturdidaktiske perspektiv* (s. 9-31). Oslo: Samlaget
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier, den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget
- Nordahl, T., Mausethagen, S. & Kostøl, A. (2009). *Skoler med liten og stor forekomst av atferdsproblemer. En kvantitativ og kvalitativ analyse av forskjeller og likheter mellom skolene. Rapport 3/09*. Hamar: Høgskolen i Hedmark
- NOU (2014:7). *Elevenes læring i fremtidens skole*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/e22a715fa374474581a8c58288edc161/no/pdfs/nou201420140007000dddpdfs.pdf>
- NOU (2015:8). *Fremtidens skole - Fornyelse av fag og kompetanser*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/da148fec8c4a4ab88daa8b677a700292/no/pdfs/nou201520150008000dddpdfs.pdf>
- NTNU (år ikke oppgitt). *FUS: Funksjonell skriving de første skoleårene*. Hentet 18.05.21 fra <https://www.ntnu.no/ilu/fus>
- OECD (2005). *The definition and selection of key competencies, executive summary*. Hentet 28.10.20, fra <https://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>
- Otnes, H. (2015). Lyttehandlinger og lytteformål – perspektiver på lyttedimensjonen i ulike fagplaner og kontekster. I: K. Kverndokken (red.), *101 måter å fremme muntlige ferdigheter på – om muntlig kompetanse og muntlighetsdidaktikk*. Bergen: Fagbokforlaget
- Ottesen, E. og J. Møller (red.) (2010). *Underveis, men i svært ulikt tempo*. Delrapport 3. Universitetet i Oslo. Hentet fra https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2011/5/fire_tredje.pdf
- Palm, K. og Stokker, R.S. (2015). Utforskende samtaler i flerspråklige klasserom. I: *Samtalens didaktiske muligheter* (s. 83-103). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Palmér, A. (2010). *Muntligt i klassrummet. Om tal, samtal och bedömning*. Lund: Studentlitteratur
- Penne, S. (2001). *Norsk som identitetsfag*. Oslo: Universitetsforlaget

- Penne, S. & F. Hertzberg (2015). *Muntlige tekster i klasserommet*. 2. utg. Oslo: Universitetsforlaget
- Postholm, M.B. (2010). *Kvalitativ metode*. 2. utg. Oslo: Univeristetsforlaget
- Ryssevik, T. (2018). *Læreplanar – mellom teori, trendar og tradisjon*. Utdanningsforbundet. Hentet 28.10.21, fra <https://www.utdanningsforbundet.no/var-politikk/publikasjoner/2018/lareplanar--mellom-teori-trendar-og-tradisjon/>
- Rødnes, K.A. (2014). Snakkefag eller fagsnakk? I: R. Hvistendahl og A. Roe, *Alle tiders norskdidaktiker, festskrift til Frøydis Hertzberg på 70-årsdagen* (s. 349-370). Oslo: Novus forlag
- Rødnes, K.A. og Rasmussen, I. (2017). *DiDiAC- prosjektet: Mikroblogging som støtte for klasseromssamtaler*. Utdanningsforskning.no. Hentet 21.05.21 fra: <https://utdanningsforskning.no/artikler/2017/didiac-prosjektet-mikroblogging-som-stotte-for-klasseromssamtaler/>
- Rødnes, K. A. og Ø. Gilje (2018). *Ti år med grunnleggende ferdigheter - hva vet vi, og hvor går vi?* I: Norsk pedagogisk tidsskrift (s. 201-213). Oslo: Universitetsforlaget
- Siljan, H.H. (2017). "Vær stille og ikke fikle med ting, det er vel det viktigste" - om lytting som muntlig ferdighet. I: *Kvalitet og kreativitet i klasserommet* (s. 121-144). Bergen: Fagbokforlaget
- Skaftun, A., Solheim, O.J. og Uppstad, P.H. (red.) et. al. (2014). *Leseboka. Leseopplæring i alle fag på ungdomstrinnet*. Cappelen Damm Akademisk: Oslo
- Skaftun, A. (2020). *Rom for muntlighet? Språklig tenking og tekstsamtaler i norskfagets literacy*. I: Nordic Journal of Literacy Research. Hentet fra <https://nordicliteracy.net/index.php/njlr/article/view/2022/4311>
- Skovholt, K., Landmark, A.M.D, Sikveland, R.O., Solem, M.S. (2021). *Samtaleanalyse. En praktisk innføring*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Skrivesenteret (2013). *Nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforskning*. Hentet, 10.05.21 fra <http://www.skrivesenteret.no/om-oss/>
- Stortingsmelding nr. 030 (2003-2004). *Kultur for læring*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/?ch=1>
- Svenkerud, S., K. Klette og F. Hertzberg (2012). Opplæring i muntlige ferdigheter. I: *Nordic Studies in Education*, 32 (I), s. 35-49.
- Svenkerud, S. (2013a). "Ikke stå der som en slapp potet" - elevsynspunkter på opplæring i muntlige ferdigheter. I: *Acta Didactica Norge*, 7 (I), s. 1-16
- Svenkerud, S. (2013b). *Opplæring i muntlige ferdigheter*. (Doktoravhandling). Oslo: Universitetet i Oslo
- Svennevig, J. (2009). *Språklig samhandling*. 2. utg. Oslo: Cappelen Damm
- Sæther, V. og Melvold, A. (2020). Dybdelæring: Muntlig kommunikasjon. I: *Temainnganger til norskfaget* (s. 63-141). Bergen: Fagbokforlaget

- Sørhaug, J.O. (2018). Når ein engel går gjennom klasserommet: Vegar og omvegar mot ein meir performativ litteraturdidaktikk. I: *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*. Hentet fra: <https://pedagogikkogkritikk.no/index.php/ntpk/article/view/1130/2999>
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. 4. utg. Oslo: Gyldendal norsk Forlag
- UNESCO (2003). *Literacy, a UNESCO perspective*. Hentet fra: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000131817>
- Universitet i Oslo [UiO] (2020). *Priser for fremragende formidling og undervisning 2020*. Hentet 19.05.21 fra: <https://www.uv.uio.no/om/aktuelt/aktuelle-saker/fakultet/2020/formidlingspris-undervisningspris-2020.html>
- Universitet i Oslo [UiO] (2021). *Samtavla|Talkwall*. Hentet 19.05.21 fra: <https://www.uv.uio.no/iped/forskning/prosjekter/samtavla/>
- Utdanningsdirektoratet (2014). *Reviderte læreplaner*. Hentet fra: <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/Erfaringer-og-vurderinger-av-eksamen-2013/6-Reviderte-lareplaner/>
- Utdanningsdirektoratet (2017) *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeverk/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/2.2-muntlige-ferdigheter/#>
- Utdanningsdirektoratet (2019). *Dybdelæring*. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/dybdelaring/>
- Utdanningsdirektoratet (2020). *Sosial læring gjennom arbeid med fag*. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/sosial-laring-gjennom-arbeid-med-fag/#>
- Vygotskij, L.S. (2001). *Tenkning og tale*. Oversatt av T.J. Bielenberg og M.T. Roster. Oslo: Gyldendal Norsk forlag

Vedlegg

Vedlegg 1: Vurdering av NSD (Norsk senter for forskningsdata)

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema, lærere

Vedlegg 3: Informasjonsskriv og samtykkeskjema, elever

Vedlegg 4: Intervjuguide, lærere

Vedlegg 5: Intervjuguide, elever

Vedlegg 1

NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Muntlige ferdigheter i norskfaget

Referansenummer

369780

Registrert

22.10.2020 av Hanne Theodorsen - hannthe@stud.ntnu.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for lærerutdanning

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Beret Wicklund, beret.wicklund@ntnu.no, tlf: 73559888

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Hanne Theodorsen, hanne.theodorsen@trondheim.kommune.no, tlf: 97604714

Prosjektperiode

01.12.2020 - 18.06.2021

Status

17.11.2020 – Vurdert

Vurdering (1)

17.11.2020 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 17.11.20 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.



MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 18.06.21.

LOVLIG GRUNNLAG – utvalg 1

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

LOVLIG GRUNNLAG – utvalg 2

Prosjektet vil innhente samtykke fra foresatte til behandlingen av personopplysninger om elevene. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som foresatte kan trekke tilbake. Elevene vil også gi sin tilslutning til (samtykke) til deltakelse.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være foresattes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

LÆRERES TAUSHETSPLIKT

Lærere har taushetsplikt, og det er viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke samles inn opplysninger som kan identifisere enkeltelever eller avsløre taushetsbelagt informasjon. Vi anbefaler at du er spesielt oppmerksom på at ikke bare navn, men også identifiserende bakgrunnsopplysninger må utelates, som for eksempel alder, kjønn, navn på skole, diagnoser og eventuelle spesielle hendelser. Vi forutsetter også at dere er forsiktig ved å bruke eksempler under intervjuene. Studenten og læreren har et felles ansvar for det ikke kommer frem taushetsbelagte opplysninger under intervjuet. Vi anbefaler derfor at studenten minner læreren om taushetsplikten før intervjuet startet.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen som de registrerte og deres foresatte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert/foresatt tar kontakt om sine/barnets rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Silje F. Opsvik

Informasjonsskriv: Samtykkeerklæring for deltakelse i forskningsprosjektet
"Muntlige ferdigheter i norskfaget"

Til lærer, X ungdomsskole

Bakgrunn og informasjon

Formålet med masterprosjektet er å få kunnskap om læreres og elevers forståelse av-, refleksjoner knytta til- og kunnskap om muntlige ferdigheter i norskfaget. Videre er jeg opptatt av hvordan muntlighet spiller en todelt rolle i norskfaget; både som et middel (verktøy) og som et mål i seg selv. Dette vil jeg utforske ved å intervju/samtale med deg, og ved å gjennomføre et gruppeintervju med fire av dine elever.

Jeg har henvendt meg til deg som en mulig samarbeidspartner etter tips fra lærerkolleger (jf. "snøballmetoden").

Hva innebærer det å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar i et intervju/samtale som vil vare ca. 45 minutter. Intervjuet/samtalen vil bli tatt opp med diktafon for transkripsjon. Du vil du kunne bli sitert fra samtaleopptak i masteroppgaven, men all slik sitering vil bli anonymisert.

Når det gjelder personopplysninger i intervjuet, vil jeg be deg svare på:

- alder (fødselsår)
- utdanning
- antall år som norsklærer i ungdomsskolen
- i hvilke fag du underviser og på hvilket trinn

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle opplysninger vil bli behandlet konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Skolens navn, ditt navn, elevenes navn eller annet bakgrunnsmateriale om enkeltpersoner og skoler som deltar vil ikke på noe tidspunkt bli gjort kjent, bortsett fra alder og klassetrinn. Du som lærer vil få et pseudonym, og koblingsnøkkelen til ditt virkelige navn vil holdes separat fra datamaterialet.

Alle lydopptak og notater lagres på en slik måte at ingen andre enn undertegnede og min veileder ved NTNU har tilgang til dem. Opptak og utskrifter vil bli slettet ved prosjektslutt, 18. juni, 2021. Prosjektet er meldt til NSD (norsk senter for forskningsdata).

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlinga av personopplysninger.

Hva gir meg rett til å behandle personopplysninger om deg?

Jeg behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Om du har spørsmål rundt prosjektet, ta gjerne kontakt med meg på telefon eller e-post. Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med: NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen,
Hanne Theodorsen

Telefon: 97 60 47 14

E-post: hanne.theodorsen@trondheim.kommune.no

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt informasjon om studien og er villig til å delta i studien.

Deltakers underskrift og dato

Informasjonsskriv: Samtykkeerklæring for deltakelse i forskningsprosjektet
"Muntlige ferdigheter i norskfaget"

Til foresatte på X trinn, ved X ungdomsskole

Bakgrunn og informasjon

Mitt navn er Hanne Theodorsen, og til vanlig jobber jeg som lærer i ungdomsskolen, men dette skoleåret (2020/21) skal jeg skrive en masteroppgave i norskdidaktikk. Formålet med masterprosjektet er å få kunnskap om læreres og elevers forståelse av-, refleksjoner knytta til- og kunnskap om muntlige ferdigheter i norskfaget. Videre er jeg opptatt av hvordan muntlighet spiller en todelt rolle i norskfaget; både som et middel (verktøy) og som et mål i seg selv. Dette vil jeg utforske, i samarbeid med klassens norsklærere, ved å gjennomføre et gruppeintervju/samtale med fire av elevene i klassen. Min tilstedeværelse i klasserommet vil være én dag i løpet av uke 1-2, januar 2021.

Hva innebærer det å delta for elevene?

Ved å delta i gruppeintervju/samtale: Samtalen vil bli tatt opp med diktafon for transkripsjon. I masteroppgaven vil det være aktuelt å sitere fra samtaleopptak, men all slik sitering vil bli anonymisert.

Hva skjer med informasjonen fra klasserommet og gruppeintervjuet?

Alle opplysninger vil bli behandlet konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Skolens navn, lærerens navn, elevenes navn eller annet bakgrunnsmateriale om enkeltpersoner og skolen som deltar vil ikke på noe tidspunkt bli gjort kjent, bortsett fra alder og klassetrinn.

Alle lydopptak og notater lagres på en slik måte at ingen andre enn undertegnede og min veileder ved NTNU har tilgang til dem. Opptak og utskrifter vil bli slettet ved prosjektslutt, 18. juni, 2021. Prosjektet er meldt til NSD (norsk senter for forskningsdata).

Elevers rettigheter

Så lenge eleven kan identifiseres i datamaterialet, har eleven/du som foresatt rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om eleven, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om eleven,
- å få slettet personopplysninger om eleven, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlinga av personopplysninger.

Hva gir meg rett til å behandle personopplysninger om eleven?

Jeg behandler opplysninger om barnet/ungdommen basert på samtykke fra eleven og du som foresatt.

Samtykke til deltakelse i studien

For at ditt barn skal kunne delta i studien, trenger jeg din skriftlige tillatelse (se samtykkeerklæring under). Jeg vil understreke at deltakelse i prosjektet er frivillig, og eleven og du som foresatt kan når som helst trekke samtykket uten å oppgi noen grunn. Alle personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for eleven hvis han ikke vil delta, eller senere velger å trekke seg.

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med meg telefon eller e-post.

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med: NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen,
Hanne Theodorsen
Telefon: 97 60 47 14

E-post: hanne.theodorsen@trondheim.kommune.no

Samtykkeerklæring

LEVERES TIL NORSKLÆRER

Foresatte for (elevens navn)

Jeg/vi har mottatt informasjon om studien, og gir tillatelse til at mitt/vårt barn deltar i gruppeintervju/gruppesamtale om muntlige ferdigheter i skolens norskfag.

Eleven er villig til å delta i gruppeintervju/gruppesamtale som vil bli tatt opp/transkribert.

Sted og dato

Foresattes underskrift

Elevens underskrift

Intervjuguide (lærer)

Innledende spørsmål:

- alder (fødselsår)?
- Utdanning?
- antall år som norsklærer i ungdomsskolen?
- underviser i hvilke fag og på hvilket trinn?
- Kan du starte med å fortelle meg om et vellykka arbeid hvor muntlige ferdigheter var en sentral del av det?

Generelt om muntlige ferdigheter:

- Hva legger du i begrepet *muntlige ferdigheter*?
- Hva slags muntlige aktiviteter legger du opp til i din norskundervisning?
- Hvilke vurderinger legger du til grunn når du planlegger de ulike aktivitetene?
- Er det noen aspekt ved muntlige ferdigheter som du mener er særlig utfordrende (for elevene)?
- Hvilke muntlige aktiviteter opplever du at elevene responderer positivt/negativt på?

Muntlige ferdigheter som samhandling, kommunikasjon og samtale:

- Med Fagfornyelsen (LK20) har vi fått nye beskrivelser av hva som er det viktigste elevene skal lære i de ulike fagene. I norskfaget er *muntlig kommunikasjon* ett (av seks) kjerneelement.
 - Hvilken kunnskap mener du elevene viser om muntlig kommunikasjonen i norsktimene?
 - Hva kjennetegner kommunikasjonen i klasserommet? Hvilke utfordringer har du erfart, og hvordan møter du disse?
- I læreplanen heter det at muntlige ferdigheter i norsk er *samhandlingskompetanse* med andre, gjennom å lytte, fortelle og samtale.
 - Hvilke ulike samtaletyper har dine elever erfaringer med?
 - Hvordan tenker du at lærere kan støtte elevers utvikling som samtalepartnere?
 - På hvilke måter kan lærere utvikle elevers evne til å lytte?

Undervisning i muntlighet

- Hva legger du i det å *undervise i muntlighet* (... til forskjell fra *muntlighet i undervisninga*)?
- Hvordan vil du beskrive *systematisk arbeid* med muntlighet i norskfaget?
 - Vil du si at du selv gjør det?
- Både Kunnskapsløftet og Fagfornyelsen uttrykker eksplisitt at norskfaget har et *særlig ansvar* for utviklinga av elevenes lese- og skriveferdigheter og muntlige ferdigheter. Hvilke tanker har du om de muntlige ferdighetene sin rolle i forhold til ferdighetene lesing og skriving i norskfaget?
- Hvordan gir du underveisvurdering på elevenes muntlige kompetanse?
- Hva bruker du som grunnlag for fastsetting av halvårsvurdering/standpunkt karakter i muntlig norsk?

Til slutt:

- Jeg har ikke flere spørsmål. Er det noe du har tenkt på som du ikke har fått sagt, som du vil legge til?

Intervjuguide (elever)

Innledningsspørsmål:

- Kan dere tenke tilbake på det siste året, og trekke fram en vanlig aktivitet eller en oppgave, hvor dere skulle være muntlige (uten å nevne norskfaget)?

Generelt om muntlige ferdigheter:

- På skolen skal vi lærere hjelpe dere elever med å utvikle både deres lese-, skrive- og regneferdigheter, og deres digitale og muntlige ferdigheter. Hva vil dere si at *muntlige ferdigheter* egentlig er?
- Hva kjennetegner *gode* muntlige ferdigheter, mener dere?
- I hvilke situasjoner i livet, både som ungdom og voksen, kan det være nyttig å ha gode muntlige ferdigheter?
- Er det noen fag hvor dere er mer muntlige i enn i andre fag? Hvilke? Hvorfor?

Om muntlighet i *norskfaget*:

- Hvilke muntlige aktiviteter og oppgaver mener dere at dere gjør mye av i *norskfaget*?
- Gir disse aktivitetene og oppgavene dere bedre muntlige ferdigheter, mener dere? (Begrunn)
- Hvilke muntlige aktiviteter liker dere, og hvilke liker dere ikke fullt så godt? (Begrunn)

Muntlige ferdigheter: *samhandling, kommunikasjon, samtale*:

- Hva tenker dere om denne ytringa: "*Noen er bedre enn andre til å samtale*"?
- Og denne: "*Jeg snakker på forskjellig måte ut fra hvilken situasjon jeg er i*"?
 - Har dette noe med muntlige ferdigheter å gjøre, mener dere? (På hvilken måte?)
- I læreplanen, som er arbeidsplanen til alle lærere, står at *muntlig kommunikasjon* er noe av det viktigste dere skal lære i norskfaget. Hvordan forstår dere ordet *kommunikasjon*? Kan dere gi noen eksempler?
 - Hva har dere lært om kommunikasjon på skolen, så langt?
 - Tror dere at dere har blitt mer bevisst på hvordan dere kommuniserer med andre på grunn av dette? Hvorfor/hvorfor ikke?
- Å snakke sammen muntlig, er jo én måte å kommunisere på. Hva mener dere skal til for at en samtale blir en *god* samtale? (...er det noen sitt ansvar?)
 - På hvilken måte er lytting en del av en god samtale?
 - Merker dere om noen lytter til dere eller ikke? Forklar.
 - Kan vi lytte på ulike måter? Har dere eksempler på at dere har arbeida med det i norsktimene?
 - Er lytting en muntlig ferdighet? Hvorfor/hvorfor ikke?

Om muntlig vurdering:

- Dere *kan* jo å snakke norsk. Likevel har norsk muntlig en egen karakter på ungdomsskolen. Er det bra, nødvendig eller viktig? I så fall hvorfor/hvorfor ikke?
- Vet dere hva læreren bruker som grunnlag for å bestemme hvilken karakter dere skal få i norsk muntlig?
- Hva mener *dere* at burde telle som vurderingsgrunnlag når karakteren i norsk muntlig skal settes?

Avslutning: Jeg har ikke flere spørsmål. Er det noen som har tenkt på noe underveis, som vil legge til noe? Noe som kanskje ikke ble sagt?

