

Celine Myhre Andersen

«...også kan man få andre sine meninger og svar, sånn at man kan lære av hverandre»

Muntlighet i norskfaget: En kvalitativ studie om en gruppe ungdomselever sine oppfatninger av muntlighet.

Masteroppgave i norskdidaktikk
Veileder: Cecilie Slinning Knudsen
Mai 2024

Celine Myhre Andersen

**«...også kan man få andre sine
meninger og svar, sånn at man kan
lære av hverandre»**

Muntlighet i norskfaget: En kvalitativ studie om en gruppe ungdomselever sine oppfattelser av muntlighet.

Masteroppgave i norskdidaktikk
Veileder: Cecilie Slinning Knudsen
Mai 2024

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



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Temaet for denne masteroppgaven er muntlighet i norskfaget og utforsker elevers oppfatning av muntlighet. Muntlige ferdigheter er en av fem grunnleggende ferdigheter i skolen, og anses derfor som en sentral del av opplæringen. Norskfaget har et særlig ansvar for at elevene i skolen utvikler denne ferdigheten, noe som aktualiserer tematikken og dets plass i klasserommet. Til tross for dette, antas det å være en avstand mellom idealene i læreplanverkene og praksisen som utspiller seg i undervisning. Målet med denne studien er å bidra til å redusere denne avstanden mellom idealene, og diskutere muntlighet basert på et elevperspektiv.

Studien er kvalitativ og baserer seg på et semistrukturert gruppeintervju med fem elever på 9.trinn. Oppgaven søker elevenes stemme, og utforsker deres erfaringer og meninger knyttet til denne ferdigheten. Ved å bruke sosiokulturell læringsteori som et rammeverk, rettes oppgaven mot å forstå hvordan språk og læring fremmes gjennom samhandling.

Hovedfunnene i studien tyder på at elevenes oppfattelse av muntlighet i skolen er generelt positivt, og det uttrykkes ulike reflekterte meninger omkring aspektet. De viser bevissthet knyttet til verdien av å lære sammen. Elevene knytter primært muntlighetsaspektet til taleferdigheter, samtidig som de viser reflekterte meninger underveis i samtalen der de snakker om verdien av å lære av hverandre og at samarbeid er vesentlig for deres læringsprosess. Likevel peker funnene på at skolen har muligheter til å utvikle sin praksis for å styrke elevenes potensiale og bevissthet på dette området, ved å inkludere elevene i hva som ligger i de ulike ferdighetene de selv skal utvikle.

Abstract

The topic of this master's thesis is orality in the Norwegian subject and the thesis investigates students' perception of orality. Oral skills are one of the five basic skills acquired in school and is looked upon as an essential part of learning. The Norwegian subject has a particular responsibility for students in school to develop this skill, something that actualizes the topic and its place in the classroom. Despite this, a discrepancy between the ideals of the curriculum and teaching practice is presumed. The goal of this study is contribute to reducing this distance between the ideals, and discuss orality based on a students' perspective.

The study is qualitative and is based on a semi-structured group interview with 5 students in 9th grade. The thesis seeks the voice of the students, and explores their experiences and opinions related to this skill. Using sociocultural teaching theory as a framework, this thesis aims to understand how language and teaching is promoted through interaction.

The main results suggest that students perceive orality positively in the school environment, with several expressing thoughtful opinions on the matter. The students demonstrated awareness and understanding of the value of collaborative learning. While students primarily associated orality with speaking skills, they also presented reflected opinions throughout the interview highlighting the importance of peer learning and cooperation for their educational growth. Additionally, the results suggest that the school has several possibilities to enhance the students' potential and awareness on the topic, for example by including the students in what is denoted in the skills they themselves are developing.

Forord

Denne masteroppgaven markerer slutten på min reise som student på grunnskolelærerutdanningen 5-10 ved NTNU, og signaliserer overgangen til et nytt kapittel i livet. Jeg er takknemlig for muligheten til å fullføre denne utdanningen og dette prosjektet. Arbeidet med oppgaven har vært en intens reise, med mange opp- og nedturer det siste halvåret. Jeg har følt på en slags «masterboble», med lange netter og tankekjør, men til tross for dette har det vært en utrolig givende prosess. Jeg har lært mye og setter pris på den kunnskapen jeg har utviklet gjennom dette arbeidet.

En spesiell takk rettes til min veileder, Cecilie Slinning Knudsen, for din veiledning og støtte gjennom prosessen. Takk for å ha hjulpet meg med å sortere tankene og for kritiske og nyttige tilbakemeldinger. Du har vært trygg i stressende perioder, og jeg setter pris på din rolle i å ufarliggjøre dette prosjektet.

Jeg vil også takke mine fantastiske medstudenter, dere vet hvem dere er. Takk for fem innholdsrike år vi har tilbrakt sammen på lærerstudiet. Disse årene er fylt med minner, og er en tid jeg ikke ville vært foruten. Det har vært en ære å dele denne reisen med dere!

Avslutningsvis ønsker jeg å uttrykke min takknemlighet overfor mine nærmeste, for deres støtte gjennom hele utdanningsløpet og i arbeidet med denne masteroppgaven. Deres tro på meg og deres evne til å motivere meg til å fokusere på det positive har vært til all nytte. Og takk til min kjære Sander, for alltid å være min støttespiller, og for å ha troen på meg når jeg har trengt det mest. Jeg setter enormt pris på din tålmodighet og det du gjør for meg.

Sist, men ikke minst vil jeg takke elevene som har deltatt i prosjektet. Deres unike meninger og refleksjoner har vært uerstattelige, og jeg setter pris på deres bidrag.

Til deg som leser denne oppgaven: Takk for interessen. Jeg har hatt deg i tankene gjennom hele prosessen.

Trondheim, 2024

Celine Myhre Andersen

Innhold

1	Introduksjon	11
1.1	Bakgrunn og aktualisering	12
1.2	Tidligere forskning.....	13
1.3	Problemstilling og forskningsspørsmål	14
1.4	Oppgavens oppbygning og struktur	15
2	Teoretiske perspektiver og rammeverk	16
2.1	Muntlighet som grunnleggende ferdighet.....	16
2.2	Muntlighet i norskfaget	17
2.3	Sosiokulturelt perspektiv.....	18
2.4	Literacy	19
2.5	Muntlige ferdigheter i klasserommet	20
2.5.1	Helklassesamtaler	20
2.5.2	Utforskende samtaler	20
2.5.3	Lyttekompetanse	21
2.6	Samhandling	21
2.7	Språklig variasjon	22
2.7.1	Språkideologier	23
3	Metode.....	25
3.1	Innledning	25
3.2	Bakgrunn for valg av metode.....	25
3.3	Rekruttering- og utvelgelsesfase	26
3.4	Datainnsamling.....	27
3.4.1	Det semistrukturerte gruppeintervjuet.....	27
3.4.2	Intervjuguide og gjennomføring.....	28
3.5	Forskningsetiske refleksjoner	29
3.5.1	Relabilitet og validitet.....	29
3.6	Databearbeiding	29
3.6.1	Transkripsjon	29
3.6.2	Analysearbeid	30
	Tabell 1	32
	<i>Tabell med oversikt over kategori, tema og forskningsspørsmål.....</i>	<i>32</i>
4	Funn og analyse	34
4.1	Analyse 1 – forståelse av muntlige ferdigheter	34
4.1.1	Muntlig kompetanse	34
4.1.2	Samhandling.....	35

4.1.3	Lyttekompetanse	36
4.1.4	Oppsummering analysekategori 1	37
4.2	Analyse 2 – formålet med muntlig kompetanse	37
4.2.1	Muntlig verdi	37
4.2.2	Det norske språket	39
4.2.3	Oppsummering av analysekategori 2	40
4.3	Analyse 3 – elevenes muntlige kompetanse og deres læringsopplevelser	40
4.3.1	Samarbeidsforståelse	41
4.3.2	Elevenes preferanser	42
4.3.3	Læringsopplevelser	43
4.3.4	Oppsummering analysekategori 3	43
4.4	Analyse 4 – muntlig kompetanse og språklig variasjon	44
4.4.1	Språklig tilpasning	44
4.4.2	Flerspråklig tilpasning	45
4.4.3	Oppsummering analysekategori 4	47
5	Diskusjon	48
5.1	Hva legger elevene i begrepet muntlige ferdigheter?	48
5.2	Hva mener elevene er formålet med å utvikle gode muntlige ferdigheter?	50
5.3	Hvordan uttrykker elevene at muntlige ferdigheter påvirker deres læringsopplevelse i skolen?	51
5.4	Hvordan er elevenes bevissthet rundt språklig variasjon?	53
6	Avsluttende refleksjoner	55
6.1	Didaktiske implikasjoner	57
6.2	Perspektivering	57
6.3	Veien videre	57
7	Referanser	59
8	Vedlegg	62

1 Introduksjon

Denne masteroppgaven er en kvalitativ studie om muntlighet i norskfaget. Styringsdokumenter og læreplanverket, nærmere bestemt Kunnskapsløftet 2020 (LK20, Fagfornyelsen) beskriver muntlighet som et sentralt mål i opplæringen. Dette bidrar til å sette muntlighet i et sentralt perspektiv i skolen, og gjør det interessant å forske på. Det at muntlighet vektlegges i læreplanverket gir nemlig ingen garanti for at elevene får tilstrekkelig med muligheter til å bruke språket som et sentralt verktøy i arbeidet. Det synes at det er en avstand mellom idealene som gjenspeiles i læreplanverk og klasseromspraksisen som utspiller seg i undervisning. Denne oppgavens formål er å bidra til å redusere avstanden mellom idealene og diskutere fenomenet muntlighet basert på et elevperspektiv. Elevenes stemme er viktig i slik forskning, og det er interessant å gå dypere inn på deres meninger og oppfattelser omkring muntlige ferdigheter. På bakgrunn av dette har jeg et ønske om å se hva vi norsklærere i skolen kan utvikle til det bedre for elevenes livslange læring. Denne masteroppgaven plasserer seg innenfor en sosiokulturell forståelsesramme, der læring ses som et resultat av deltakelse i samspill med andre.

Målet med lærerutdanningen er å forme lærere med et forskende perspektiv. Derfor kan lærerutdanningen betraktes som en slags forskerutdanning, hvor gjennomføringen av et masterprosjekt anses som forskningslærdom, der masterprosjektet gir mulighet til å reflektere over egne erfaringer med et kritisk blikk og omskape denne kunnskapen (Harstad, 2022). Dette har potensiale til å påvirke min utvikling som kommende lærer. Harstad (2022) argumenterer for at masteroppgaver bør omfatte noe som engasjerer og er betydningsfullt for den enkelte, for å sikre dedikasjonen som kreves for å nå den aktuelle problematikken. I mitt tilfelle har jeg valgt å forske på muntlige ferdigheter i norskfaget, med mål om å utforske elevenes perspektiv på muntlighet i skolen. Muntlighet som fagfelt ble særlig styrket da det ble inkludert som en av de fem grunnleggende ferdighetene i Kunnskapsløftet. Her beskrives muntlige ferdigheter som en forutsetning for livslang læring og for aktiv deltakelse i arbeids- og samfunnsliv (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10). Allerede etter 2.årstrinn skal elevene kunne samtale om, lytte, ta ordet, fortelle og beskrive egne meninger (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 5). Norskfaget har et særskilt ansvar for å tilrettelegge og støtte elevene i opplæringen av muntlige ferdighet, noe som aktualiserer viktigheten av å utforske tematikken.

De grunnleggende ferdighetene er en del av fagkompetansen i alle fag og evalueringen indikerer at lærere og rektorer tolker disse ferdighetene som elementære (Nome & Aasen 2019, s. 225-226). Hensikten er at grunnleggende ferdigheter skal øke kompleksiteten i skoleløpet. Innenfor muntlige ferdigheter er det kommunikative og det metaspråklige aspektet sentralt i læreplanen. Elevene skal gjennom muntlige ferdigheter opparbeide formidlende, drøftende og argumenterende ferdigheter, i tillegg til at de skal forme samtale- og lytteferdigheter.

Muntlige ferdigheter har historisk sett hatt en begrenset plass i skolen, til tross for læreplanens intensjoner og mål. Mange vil hevde at opplæringen i muntlige ferdigheter er for lite systematisk, og at skriftlige ferdigheter kan gå på bekostning av muntlighetsopplæringen (Hertzberg, 2003; Svenkerud et al., 2012). Dette til tross for at muntlighet presiseres i læreplanverket som en av fem grunnleggende ferdigheter. Muntlighet kan være den muntlige samhandlingen i klasserommet, men i et større

perspektiv handler det om muntlighetsbetingelser for lærerens aktive arbeid med å utvikle muntlig praksis med elevens rolle i sentrum (Sæbø, 2023).

De grunnleggende ferdighetene i skolen er lesing, regning, skriving, digitale ferdigheter og muntlige ferdigheter. I denne oppgaven retter jeg fokus mot, og velger å utforske muntlige ferdigheter, som involverer evnen til å skape mening gjennom lytting, tale og samtale. Interessen for dette temaet har fulgt meg siden jeg startet på grunnskolelærerutdanningen. Gjennom ulike praksisperioder har jeg møtt flere elever som ikke trives med eller mestrer kravene knyttet til muntlige ferdigheter. Det er merkbart at elever i klasserommet ofte har tendenser til å unngå muntlig deltakelse i undervisning og samarbeid.

Muntlige ferdigheter er menneskelig kompetanse som mange behersker, men som andre kan slite med. Selv om opplevelser av denne kompetansen varierer, er det likevel et skolekrav at muntlige ferdigheter skal utvikles som en del av de grunnleggende ferdighetene. Som kommende norsklærer er jeg spesielt interessert i å utforske elevenes perspektiver på muntlige ferdigheter. Hvordan forstår de denne kompetansen, ser de nytteverdien av den og hvor viktig anser de selv at denne ferdigheten er for deres fremtid?

1.1 Bakgrunn og aktualisering

Vår evne til å utvikle tanker er knyttet til språket, derfor er vi avhengig av dialog med andre for å konstruere mening og oppnå forståelse (Dysthe, 2001). Med et slikt perspektiv til grunn er det sentralt at undervisning i muntlighet bør ha en grunnleggende plass i skolen, og at muntlige aktiviteter er essensielt for elevenes læring og utvikling. Jeg har valgt å utforske muntlige ferdigheter i norskfaget på grunn av min personlige interesse for dette emnet. Jeg ser på muligheter til å uttrykke seg muntlig i klasserommet som en viktig del av elevenes dannelse. Ulike perspektiver, meninger og diskusjoner i klasserommet er i mine øyne et tegn på læring, inkludering og samarbeid. Likevel er jeg klar over at å oppmuntre til muntlig deltakelse i klasserommet kan være utfordrende, og at man som lærer kan møte lite muntlig deltakelse i samtaler eller diskusjoner.

Dette prosjektet fokuserer på muntlige ferdigheter i norskfaget og i skolen, fordi det som nevnt er en sentral del av læreplanverket, samtidig som det kan ses som en undervurdert ferdighet i skoleløpet. Jeg ønsker med dette prosjektet å sette elevene i sentrum og utforske tematikken fra deres perspektiv. Elevene bør naturligvis være i sentrum av undervisningen, og det er viktig for meg som kommende lærer å forstå ulike aspekter fra deres synsvinkel for å kunne utvikle min undervisningspraksis innenfor muntlighet. Ved å fordype meg i muntlighet, og hva det innebærer, kan gjøre meg i stand til å ta bevisste valg knyttet til egen undervisning. I tillegg anser jeg elevens perspektiv som særdeles relevant og interessant omkring denne tematikken. Gjennom disse perspektivene kan lærere forstå og danne kunnskap om hva vi kan gjøre i klasserommet for at elevene skal oppnå det ønskede utbyttet.

Muntlig kommunikasjon betegnes også som kjerneelement i norskfaget og indikerer muntlighetens kompleksitet. Elevene skal oppleve glede av å uttrykke og utfolde seg muntlig. Elevene skal altså finne glede i muntlig aktivitet, og se verdien av samspill, både på et spontant nivå og et planlagt nivå. For å bygge videre på eksisterende kunnskap om muntlighet i klasserommet ønsker jeg å supplere med informasjon om elevens deltakelse og elevens meninger om muntlige ferdigheter. Mitt bidrag vil altså baseres på et utvalg elever på ungdomstrinnet sine opplevelser av muntlighet i klasserommet.

1.2 Tidligere forskning

Frøydis Hertzberg publiserte i 2003 en kartleggingsstudie etter L97, der hun undersøkte undervisning i muntlige ferdigheter i skolen. Her ble det observert at det forekommer lite systematisk arbeid vedrørende muntlige ferdigheter, at muntlighet assosieres med fremføringer og at elevene får lite generell veiledning og vurdering. Hovedfokuset er rettet mot helklassesamtaler og samtaler mellom elevene (Hertzberg, 2003). Det resulterte også i at lytteaspektet får lite oppmerksomhet. Som følger av dette etterlyser Hertzberg større satsing på muntlige ferdigheter når det gjelder lærerutdanningen. Hun hevder med andre ord at lærerutdanning og etterutdanning bør integrere muntlig opplæring som en større del av utdanningen for at det skal ha større effekt i klasserommet.

Etter innføringen av LK06, hvor grunnleggende ferdigheter ble innført i læreplanen, har forskning vist at muntlige ferdigheter har fått mindre oppmerksomhet i skolen sammenlignet med de andre grunnleggende ferdighetene (Rødnes og Gilje, 2018, s. 204). Dette kan delvis skyldes utfordringer knyttet til studier av muntlighet, da det ofte oppleves som abstrakt og kan være krevende å måle presist. Videre mangler muntlige ferdigheter en dedikert forankring i nasjonalt senter, noe som kan tyde på at en lavere rangering i forhold til de andre grunnleggende ferdighetene. Tidligere forskning indikerer dermed at muntlige ferdigheter har begrenset oppmerksomhet i skolens undervisningspraksis. Dette kan ses i tråd med Hertzberg (2003) sin undersøkelse.

En forsker innen det muntlige fagfeltet, Sigrun Svenkerud, utførte et kvalitativt forskningsprosjekt som dykket inn i elevperspektivet om oppæring i muntlige ferdigheter, som ble presentert i hennes doktoravhandling (Svenkerud, 2013). Forskningens formål var å avdekke hva elevene selv opplevde å lære om muntlige ferdigheter og hvordan de opplevde arbeidet med dette. Gjennom tolv individuelle intervju med elever på 9.trinn fra ulike skoler, undersøkte Svenkerud dette feltet. Resultatet indikerte at arbeidet med muntlighet hovedsakelig består av elevfremføringer, som kan ses i tråd med Hertzbergs (2003) sine resultater. Elevene blir også tildelt betydelig ansvar i prosessen. Det kom frem at elevene hovedsakelig var opptatt av sin rolle som avsender og at elevene ikke synes å være særlig bevisst på mottakerens rolle, verken med hensyn til interesse eller hva som kreves for å være et godt publikum. Svenkerud konkluderte med at dette indikerte at elevenes innsikt i kunnskapsområdet for muntlige ferdigheter er begrenset.

Med utvidelsen av kompetansemålet fra å uttrykke seg muntlig til å omfatte muntlige ferdigheter, har flere aspekter blitt inkludert, deriblant lytting, noe som aktualiserer mottakerrollen som er nevnt i avsnittet over. Denne endringen belyser tosidigheten i den muntlige delen av læreplanen, som omfatter både tale og lytting. I 2017 ble det gjennomført en annen kvalitativ studie av Henriette Hogga Siljan som utforsket elevperspektivet knyttet til muntlighet. I denne studien ble åtte elever intervjuet om deres refleksjoner rundt muntlige ferdigheter i skolen (Siljan, 2017, s. 128). I likhet med funnene til Svenkerud, viste resultatene fra dette forskningsprosjektet at elevene primært assosierte avsenderperspektivet med begrepet muntlig kompetanse. På tross av at elevene viste kunnskap og metaspråklig bevissthet rundt lytteaspektet, ble det ikke reflektert i praksis. Denne studien la vekt på lytting, og Siljan (2017) argumenterte for at lytting er en form for ansvar som ikke oppleves som individuelt. Med andre ord hevder hun at elevene ikke føler seg forpliktet til å markere at de lytter i klasserommet (Siljan, 2017, s. 141-142).

1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål

Tidligere forskning viser at muntlighet ikke ser ut til å bli nok prioritert i norske klasserom. Med dette til grunn kan jeg med trygghet anslå at didaktisk arbeid med muntlighet har stort utviklingspotensial i skolen. Når vi retter blikket mot elevenes perspektiv, åpner det seg læringspotensialet for norsklærere. Elevperspektivet er grunnaspektet i skolen, derfor er forskning innenfor skole og utdanning essensielt for å skape utvikling i klasserommet.

Det er avgjørende at vi lærere kan gi en muntlighetsopplæring som skaper kompetente språkbrukere i rollen som aktive samfunnsborgere. Jeg ønsker i dette prosjektet å undersøke hva elevene vet om muntlige ferdigheter, og om de er bevisst på hvor sentralt dette fenomenet er for deres skolegang og fremtid. På dette grunnlaget har jeg utformet masterens problemstilling slik:

"Hvordan opplever en gruppe elever på 9. trinn betydningen av muntlige ferdigheter i skolen, og hvilke holdninger har de omkring muntlig kompetanse?"

Med denne problemstillingen til grunn ønsker jeg å utforske elevenes subjektive opplevelser og deres refleksjoner rundt viktigheten av muntlige ferdigheter. For å besvare problemstillingen har jeg utformet følgende forskningsspørsmål

- Hva mener elevene ligger i begrepet muntlige ferdigheter?
- Hva mener elevene er formålet med å utvikle gode muntlige ferdigheter?
- Hvordan uttrykker elevene at muntlige ferdigheter påvirker deres læringsopplevelse i skolen?
- Hvordan er elevenes bevissthet rundt språklig variasjon?

Det første forskningsspørsmålet gir et sentralt innblikk i elevenes erfaringsgrunnlag knyttet til begrepet, og fungerer som en indikator for deres perspektiv innenfor temaet når de diskuterer og uttrykker seg om tematikken.

Forskningsspørsmål to er sentralt for å få innblikk i elevenes tanker om begrepet i praksis. Innhenting av data om dette spørsmålet gir ikke bare svar på hva elevene forstår om begrepet, men også hvorfor de anser det som viktig. Her er det interessant å bli kjent med elevenes erfaringer og se på deres refleksjoner om hvorfor det er viktig med muntlige ferdigheter. Dette forskningsspørsmålet vil kunne styrke kartlegging av elevenes erfaring.

Det tredje forskningsspørsmålet er konstruert for å dykke dypere i aspektet muntlighet. Dette området er aktuelt for å undersøke elevenes refleksjoner omkring muntlighet i praksis og hvordan de uttrykker at det påvirker deres læring. Dette forskningsspørsmålet er vesentlig for å få antydning til hva elevene ser på som viktig innenfor tematikken, og for å se deres innstilling omkring begrepet. Dette styrker prosessen med å svare på problemstillingen da det gir dypere innblikk i elevenes refleksjoner og fordi de på dette området må komme med personlig erfaring som kan bidra til bevissthet for oss lærere.

Forskningsspørsmål fire fokuserer mer på elevenes refleksjon rundt språklig variasjon, og deres bevissthet omkring dette. Dette forskningsspørsmålet er konstruert med bakgrunn i min interesse innenfor dette feltet. Språklig variasjon er et viktig aspekt innenfor det muntlige språket og jeg synes det er interessant å vite hva ungdom mener og tenker om dette. Dette temaet i prosjektet aktualiserer flerspråklighet, dialekt, språkstil og ikke minst konsekvensene av at vi har ulikt utgangspunkt for muntlig kommunikasjon.

1.4 Oppgavens oppbygning og struktur

Masteroppgaven er delt inn i seks kapitler, med tilhørende delkapitler. Introduksjonen har aktualisert tematikken og jeg har begrunnet valg av tema. I tillegg har jeg i dette kapitlet presentert prosjektets problemstilling og forskningsspørsmål. Videre vil jeg vende blikket mot et teoretisk perspektiv og rammeverk, hvor det rettes fokus mot sentral teori og Læreplan Kunnskapsløftet, nærmere bestemt LK20. Deretter presenteres prosjektets metodikk i kapittel tre. Dette kapitlet inneholder begrunnelse for valg av metode og beskrivelser fra prosessen. I kapittel fire presenteres oppgavens analysefunn. Videre i kapittel fem diskuterer jeg studiens funn. Her drøftes funn opp mot teori og jeg ønsker å løfte frem elevenes refleksjoner omkring muntlighet. Her drøftes studiens forskningsspørsmål og problemstilling opp mot analysen. I sjette og siste kapittel oppsummerer jeg prosjektet og studiens funn. I dette kapitlet vil jeg besvare studiens problemstilling. Til slutt følger referanser og vedlegg.

2 Teoretiske perspektiver og rammeverk

Dette teorikapittelet tar for seg betydningen av muntlige ferdigheter, og spesielt innenfor norskfaget. I norskfaget defineres muntlige ferdigheter som et kjerneelement, og elevene skal oppleve positiv utfoldelse gjennom muntlige uttrykk. Dette understreker viktigheten av å utvikle muntlige ferdigheter, ikke bare for elevenes personlige utvikling, men også for å forberede elevene på deltakelse i demokratiske prosesser og et mangfoldig arbeidsliv. Språket fungerer som et verktøy for å formidle tanker, beskrivelser og erfaringer, noe som setter muntlighet i et sosiokulturelt perspektiv. I tillegg er literacy et aktuelt begrep innenfor tematikken, som ses som et sentralt aspekt for å kunne delta aktivt i samfunnet. Begrepet literacy blir utdypet videre i seksjon 2.4. I klasserommet er det ulike måter å utvikle muntlige ferdigheter, og lytteferdigheter har en tendens til å bli oversett, til tross for betydningen det har innenfor fagfeltet. Alt i alt krever utviklingen av muntlige ferdigheter en bevissthet om språkholdninger, sosiale faktorer og samhandling. Av den grunn går dette kapitlet dypere inn på ulike teorier for å kunne besvare problemstillingen med et teoretisk bakteppe til grunn. Med fokus på elevenes oppfattelse av muntlige ferdigheter vil det i dette kapitlet gjøres rede for det som kan ses aktuelt i henhold til oppgavens problemstilling.

Blikstad-Balas og Roe (2020) diskuterer nødvendigheten av å tilegne seg ferdigheter som å begrunne, resonnere, argumentere og lytte, og påpeker at å bli god i disse ferdighetene krever systematisk arbeid med muntlighet. Ettersom undervisning rettet mot utvikling av elevenes muntlige kompetanse utgjør en mindre del av norsktimene, er det viktig å erkjenne at all muntlig aktivitet elevene deltar i kan bidra til å styrke deres muntlige ferdigheter (Blikstad og Roe, 2020, s. 70). Dette til tross for at den muntlige aktiviteten ikke nødvendigvis er et spesifikt mål i seg selv (Børresen et al., 2012, s.37-38). I praksis oppstår naturlige muntlige situasjoner ofte i norskfaget, hvor elevene gis anledning til å delta i dialog, diskusjoner og samarbeid. På denne måten tilbyr norskfaget en rekke uformelle og formelle muntlige situasjoner som kan være med på å styrke elevenes muntlige ferdigheter.

Som tidligere påpekt, har forskning vist at muntlige ferdigheter blir lite prioritert i skolen, og at norske klasserom ofte mangler forventninger til elevenes muntlige kompetanse (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s.7). Dette innebærer at arbeidet med å utvikle muntlige ferdigheter ofte skjer uten en systematisk tilnærming. Ettersom muntlige ferdigheter omfatter flere elementer, krever muntlig sjanger en kompetanse hos elevene. For eksempel er det avgjørende å kunne argumentere, lytte og samarbeide for å oppnå ønsket utbytte. Derfor er det essensielt at undervisning i muntlighet blir integrert i norskfaget, og at elevene får tilstrekkelig trening og veiledning for å mestre ulike språkhandlinger, sjangre og situasjoner (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 71).

2.1 Muntlighet som grunnleggende ferdighet

I Norge har vi hatt ulike læreplaner, som har formet et utgangspunkt for undervisning i skolene. De ulike lærerplanen har i takt med samfunnets utvikling, utført revidering og fornying for å skape en tilpasset plan til det samfunnet vi lever i (Ryssevik, 2018). En sentral del av endringen med Kunnskapsløftet i 2006 var innføringen av grunnleggende ferdigheter i alle fag innenfor overordnet del. Før LK06 var det L97 som gjaldt i norske

skoler, som var en detaljert læreplan med andre fokusområder enn det som blir utviklet i LK06. Bakteppet med innføringen av LK06, som da setter grunnleggende ferdigheter på planen, var internasjonale undersøkelser som PISA-undersøkelsen (Meld. St. 28 (2015-2016)). De fem grunnleggende ferdighetene omfatter skrijving, lesing, regning, muntlige ferdigheter, samt digitale ferdigheter (Hertzberg, 2012, s. 34). I innføringen av kravet om de språklige ferdighetene ble det spesifisert at norskfaget hadde et spesielt ansvar for å utvikle elevenes muntlige kommunikasjonssituasjoner (Kunnskapsdepartementet, 2017). Siden reformen i 2006 har norskfaget derfor hatt en særlig forpliktelse på dette området. I LK20 er muntlige ferdigheter fortsatt en sentral del av de grunnleggende ferdighetene, og norskfaget bærer fortsatt ansvaret for å utvikle elevenes språkferdigheter (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Muntlige ferdigheter spiller en avgjørende rolle i å danne elever til aktive og deltakende medborgere. Overordnet del i LK20 identifiserer fire ferdighetsområder som omfatter muntlige ferdigheter, og disse områdene klargjør hva elevene skal utvikle og hvilke komponenter som inngår i muntlig kompetanse:

Forstå og vurdere omfatter de reseptive aspektene ved muntlige ferdigheter og innebærer å lytte og vurdere muntlig tekst og vise respekt for den som taler.

Utforme omfatter bruk av ulike uttrykksmåter som støtte i både spontan og forberedt tale

Kommunisere omfatter det å uttrykke meninger, drøfte problemstillinger og strukturere og tilpasse egen muntlig tekst til mottakere, innhold og formål.

Reflektere og vurdere omfatter å lytte til, gi respons, videreutvikle innspill fra andre og fremme egne meninger i spontane og forberedte samtaler.

(Kunnskapsdepartementet, 2017, s.9)

Disse fire ferdighetsområdene innebærer at elevene skal forstå, utforme, kommunisere, reflektere og vurdere ulike aspekter ved muntlighet. Utviklingen av disse ferdighetene fremmes gjennom aktiv deltakelse, uttrykkelse av egne meninger, presentasjoner, lytting, initiering av samtaler og respons til andre. Muntlige ferdigheter er videre strukturert på ulike nivåer, fra nivå 1 til 5, hvor hvert nivå beskriver ferdighetene som forventes. Det er dermed varierende nivåer og kompleksitet knyttet til den muntlige kompetansen, og kompetansen strekker seg utover selve presentasjonsaspektet og deltakelse i undervisning (Kunnskapsdepartementet, 2017). Den generelle delen i læreplanen aktualiserer også muntlig kompetanse, noe som sentraliserer muntlighetens plass i klasserommet. Disse aspektene kommer jeg også nærmere inn på senere i seksjon 2.5. Innenfor kjerneelementer bruker læreplanen ordet kompetanse, men innenfor grunnleggende ferdigheter, brukes ferdigheter. En kan dele kompetanse inn i kunnskap, holdninger og ferdigheter, noe som gjør at kompetanse er et mer overordnet begrep, mens en ferdighet kan ses som evne til å anvende kunnskapen (NOU, 2014). I denne oppgaven bruker jeg både ferdighet som begrep, men kompetanse blir også anvendt. Det at elevene skal kommunisere, reflektere, utforme og lytte er eksempler på aspekter innenfor muntlighet som er svært sentralt, noe som aktualiserer både begrepet ferdighet og kompetanse.

2.2 Muntlighet i norskfaget

Muntlige ferdigheter har som nevnt en viktig plass innenfor grunnleggende ferdigheter i læreplanen. Når det gjelder norskfaget, presiseres muntlig kommunikasjon som et

kjerneelement i faget. Kjerneelementene kan forstås som kjernen i faget, og anses som det viktigste i faget og det elevene må lære for å kunne mestre og bruke faget (Igland, 2019, s. 98). Her sentraliseres kommunikasjon som et aspekt ved muntlighet. I læreplanen står det følgende:

«Elevene skal få positive opplevelser ved å uttrykke og utfolde seg muntlig. De skal lytte til og bygge på andres innspill i faglige samtaler. De skal presentere, fortelle og diskutere på hensiktsmessige måter både spontant og planlagt, foran et publikum og med bruk av digitale ressurser» (Kunnskapsdepartementet, 2019).

I denne konteksten finner vi at kjerneelementet innen muntlig kommunikasjon er vesentlig innenfor muntlighet i norskfaget, og at det sentraliserer å kunne utfolde og uttrykke seg muntlig på ulike måter.

I læreplanen i norsk nevnes muntlighet eksplisitt flere ganger, da det som nevnt har en sentral plass i faget. Eksempelvis står det at «Faget norsk skal ruste elevene til å delta i demokratiske prosesser og skal forberede dem på et arbeidsliv som stiller krav om variert kompetanse i lesing, skriving og muntlig kommunikasjon» (Kunnskapsdepartementet, 2019). For at elevene i norsk skole skal rustes til å bli aktive medborgere som er deltakende i demokratiske prosesser står muntlig kompetanse sentralt. Under kompetansemål etter 10.trinn finner vi også flere mål som aktualiserer muntlig kompetanse. For eksempel «informere, fortelle, argumentere og reflektere i ulike muntlige og skriftlige sjangre og for ulike formål tilpasset mottaker og medium» og «bruke fagspråk og argumentere saklig i diskusjoner, samtaler, muntlige presentasjoner og skriftlige framstillinger om norskfaglige og tverrfaglige temaer» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Dette er to eksempler på kompetansemål etter 10.trinn som inkluderer muntlig kompetanse i norskfaget

Læreplanen inneholder åpne kompetansemål som omhandler ulike ferdigheter og kompetanse elevene skal lære i faget. Skolen er ansvarlig for å tilrettelegge og planlegge undervisning for at elevene skal nå de ulike målene i de ulike fagene. Kompetansemålene gir lærerne metodefrihet til å velge store deler av fremgangsmåten selv, men det presiseres blant annet at elevene skal argumentere, diskutere, samtale og lytte som eksplisitte aspekter i undervisningen. Det nevnes også i læreplanen at elevene skal ha muntlige presentasjoner, diskutere og fortelle både spontant og planlagt, noe som involverer muntlighet i planlagte settinger som for eksempel presentasjoner, i tillegg til spontane samtaler og kommunikasjon i klasserommet (Kunnskapsdepartementet, 2017). Læreplanens målsettinger innenfor muntlighet er en sentral del av dette forskningsprosjektet, og det er derfor relevant å se på hva læreplanen har fastsatt som mål opp mot det elevene selv opplever i deres skolehverdag.

2.3 Sosiokulturelt perspektiv

Den russiske språkpsykologen Lev Vygotskij (1896-1934) hadde stor interesse for sammenhengen mellom språket og læring, hvor sosial samhandling sto sentralt for å bygge kunnskap. Ifølge Vygotskij (2001) er språket det viktigste redskapet for læring. Han utpekte talens betydning for å utvikle kunnskap, som betyr evnen til å forklare, beskrive, argumentere og spørre som sentralt for kunnskapsutvikling. Sett fra et sosiokulturelt perspektiv blir det muntlige språket og samhandling sentrale begrep for læringsprosessen, da samhandling og menneskelig bevissthet utvikles gjennom samhandling mellom mennesker (Vygotskij, 2001, s. 14). Vygotskij fokuserer altså på en læringszone hvor utvikling og læring skjer ved hjelp av samhandling og samarbeid med andre, som han kaller «den nærmeste utviklingszone» (Vygotskij, 2001, s. 15). Nærmeste utviklingszone

refererer til det punktet der en elev kan oppnå et ferdighets- eller kunnskapsnivå med støtte fra en lærer eller medelev. Han understreker viktigheten av sosial interaksjon, og at læring ikke bare skjer gjennom individuell aktivitet. Språket spiller dermed en stor rolle i denne prosessen, og har en sentral plass i læringsprosessen. Dette fordi gjennom samspill med andre og gjennom bruk av språket internaliserer elevene erfaringer og dermed konstruerer sin personlige kunnskap (Vygotskij, 2001). Dette synet på språk kan knyttes til muntlighet, og kan ses relevant for muntlighetsopplæringen i skolen.

2.4 Literacy

Det sosiokulturelle perspektivet på literacy er sentralt i sammenheng med muntlighet. Dette kan ses på bakgrunn av at Skaftun (2020) og Nicolaysen (2005) argumenterer for at literacy handler om tilgang til skrift og tekst, samt tilgang til et fellesskap. Skolen skal gi elevene tilgang til diskursive fellesskap slik at de kan utøve faglighet (Skaftun, 2020, s. 238). Dette gir dem ikke bare faglig fellesskap, men også sosialt fellesskap, der de i samarbeid søker forståelse fra de rundt seg. Å tilby elever tilgang og muligheter til å lære og tilegne seg kunnskap er avgjørende, da literacy-kompetanse innebærer myndiggjøring av elever, makt og tilgjengelighet (Blikstad-Balas, 2016, s. 20). Dette understreker viktigheten av at elever utvikler forståelse for ulike kontekster og har frihet til å navigere mellom ulike diskurser.

Videre er literacy et implisitt begrep i norskfaget. Tradisjonelt sett har dette begrepet blitt definert som evnen til å lese og skrive, eller mer presist som skriftkyndighet (Berge, 2005). I dagens samfunn preget av literacy, er mestringen av ulike typer tekster essensielt for å kunne delta aktivt i samfunnet (Blikstad-Balas, 2016, s.9). Med en bredere forståelse av literacy kan det ifølge Nicolaysen (2005), betraktes som en form for tilgangskompetanse. Blikstad-Balas skriver om at skriftlige ferdigheter gir en grunnleggende forståelse som muliggjør tolkning, kreativitet, kommunikasjon, orientering og deltakelse i et samfunn under konstant endring (2016, s. 10). Dermed utvider begrepets rekkevidde til å omfatte tilgangskompetanse, hvor literacy ikke bare omhandler skriftkyndighet, men også tilgang og deltakelse i samfunnet. Et slikt perspektiv utvider begrepet til å omfatte det muntlige språket som en implisitt del av literacy-begrepet, nettopp fordi det aktualiserer mer enn skrivekompetanse, og inkluderer tilgangskompetanse og aktiv deltakelse.

James Paul Gee konseptualiserer literacy-begrepet som «Mastery of a secondary Discourse» (2015, s. 196). Noe som aktualiserer mestring av sekundærdiskurs, eller mer spesifikt, mestring av den sosiale og kulturelle siden ved språket. Med en mer avansert forståelse av literacy fokuserer Gee (2015) på at vi derfor ikke kan isolere literacy fra sosiokulturelle sammenhenger og behandle det som en asosial kognitiv ferdighet (s. 55). For å tolke Gees definisjon er det sentralt å undersøke hans perspektiv på begrepet «Discourse» (Diskurs). Diskurs er et kjernebegrep innenfor tematikken og refererer til måten vi uttrykker oss muntlig og skriftlig innenfor ulike områder. Gee skiller imidlertid mellom «diskurs» som representerer den tradisjonelle forståelsen, og «Diskurs». Diskurs representerer ifølge Gee en helhetlig tilnærming til handling, og hvordan handling kan påvirke hvordan vi blir oppfattet og forstått. Diskurs (med stor D) forstås dermed som en mer kompleks form for kommunikasjon hvor handling og språk samvirker.

For å oppsummere Gees tilnærming til literacy, kan hans definisjon betraktes som grunnleggende innenfor muntlig kommunikasjon. Gee (2015) understreker at skriftspråk skaper spesifikke former for samhandling og at de ikke bare handler om å lese og skrive. I norskfaget blir for eksempel skriftlige tekster brukt til å henvise til, diskutere og kommentere muntlig, og dette utgjør en sentral del av undervisningen. På denne måten

knyttet literacy-begrepet til muntlig kommunikasjon i klasserommet (Skaftun, 2020, s. 238).

2.5 Muntlige ferdigheter i klasserommet

Dette prosjektet som tar for seg muntlige ferdigheter, og sentraliserer ulike typer teoretiske aspekter. Videre er det relevant å aktualisere hvordan muntlige ferdigheter kan fungere i klasserommet.

2.5.1 Helklassesamtaler

Tradisjonelle helklassesamtaler der læreren stiller forhåndsdefinerte spørsmål som bare noen få elever responderer, kan betraktes som en kontrollerende og passiviserende praksis, preget av begrenset faglig og språklig verdi. Dette kjennes som IRE-struktur, hvor samtalen karakteriseres ved at læreren tar initiativ ved å stille spørsmål (I), deretter at en elev svarer (R), og til slutt at læreren evaluerer svarer (E) ved å si om svaret er rett eller galt (Håland, 2018).

Denne typen klasseromsinteraksjon avdekker ikke den verdien norsk læreplan tillegger muntlighet (Penne & Hertzberg, 2015, s. 18). Klasseroms-forskning understreker viktigheten av spørsmålstypen læreren velger og oppfølging av elevenes svar. Den tradisjonelle «leksehøringssamtalen» vil ikke gi den samme pedagogiske verdien som eksempelvis en utforskende samtale, preget av mangfoldige svarmuligheter og fokus på refleksjon i fellesskap over et emne (Penne & Hertzberg, 2015, s. 18). Gibbons (2009) foreslår at læreren stiller utdypningsspørsmål og oppfølgingsspørsmål til svar elevene kommer med for å gjøre samtalen mer språkstimulerende. Dette er et forslag til å utvikle IRE-samtaler for å oppmuntre elevene til å reflektere over og forklare mer utdypende hva de tenker (s.144).

2.5.2 Utforskende samtaler

I sammenligning med tradisjonelle klasseroms-samtaler viser forskning at utforskende samtaler er mer språkstimulerende og gir økt taletid for elever, spesielt for andrespråks-elever (Sæther og Melvold, 2020, s. 65; Palm og Stokke, 2015, s. 87). På den annen side kan språket i utforskende samtaler være ufullstendig og nølende, da deltakerne ofte diskuterer temaer som de ikke er helt sikre på (Blikstad-Balas, 2020, s. 77). Dysthe (2012) fremhever likevel at slike samtaler kan være støttende for elever med lav selvtillit, da de oppmuntrer til å stå for egne meninger, nettopp fordi utforskende samtaler ikke nødvendigvis leder til en felles «fasit» (s. 61). I helklassesamtaler er det sentralt å la flere ulike synspunkter fra elevene komme frem uten å evaluere dem. Dette for å unngå den tradisjonelle helklassesamtalen, og ta i bruk en utviklet versjon av IRE-modellen. Videre bør læreren hele veien be elevene begrunne og utdype svarene sine (Gibbons, 2009, s. 144). Dette perspektivet kan også underbygge Sæther og Melvolds syn om at utforskende samtaler kan bidra til sosial utjevning i skolen, hvor et bredere spekter av elever deltar og flere elever utvikler ferdigheter i uttrykkelse og kommunikasjon. Dette samsvarer med læreplanens mål om at elevene skal lære å uttrykke seg og kommunisere gjennom muntlige ferdigheter.

Et vesentlig aspekt av både helklassesamtaler og utforskende samtaler omfatter publikumsrollen. Når det kommer til muntlige øvelser argumenterer Hertzberg og Penne (2015) for at organiserte debatter, der elevene forbereder synspunkter de skal forsvare kan gi utviklingspotensial innenfor muntlige aktiviteter i klasserommet. Dette utgjør en

øvelse som skiller seg fra klasseroms-samtalen og bidrar til opplæring innen muntlige ferdigheter, hvor det også er et fokus på lytteaspektet.

2.5.3 Lyttekompetanse

Som tidligere nevnt utgjør lytteferdighetene en vesentlig del av muntlige ferdigheter og en avgjørende betydning for muntlig kommunikasjon. Lyttekompetanse har likevel fått begrenset oppmerksomhet både innenfor kommunikasjonsforskning og i skolens undervisning. Samtidig som leseforskning og leseopplæring har etablert seg solid i skolen, har lyttekompetanse ofte blitt oversett. Ifølge lytteforskeren Kent Adelman (2002) kan en årsak til denne neglisjeringen være at muntlig språk tradisjonelt har blitt betraktet som en integrert helhet, der lytting og tale ikke skiller, men heller sees som samtidige prosesser. Det er derfor relevant å skille disse disiplinene for å gi lytteferdigheter mer oppmerksomhet. Otnes (2015) argumenterer for at undervisning i lytting bør gis økt prioritet. Selv om lyttedimensjonen i senere år har blitt integrert i læreplanen, spesielt innenfor norskfaget og gjennom de grunnleggende ferdighetene, betraktes lytting fortsatt ikke som en selvstendig ferdighet (Otnes, 2016, s. 71). Den innføres hovedsakelig i kategorien muntlige ferdigheter, noe som aktualiserer lyttedimensjonen når det er snakk om muntlige ferdigheter.

I didaktisk sammenheng kan vi skille mellom «å høre» og «å lytte for å prøve å forstå». Sistnevnte forutsetter motivasjon, nysgjerrighet og åpenhet for å forsøke å skape mening og sammenheng av det en lytter til. Et sentralt aspekt ved lytting er at vi har ulike «lyttemoduser» som Penne og Hertzberg (2015, s. 65) deler inn i å lytte til informasjon, lytte kritisk eller lytte empatisk. Disse ulike «modusene» bør være tilgjengelig for elever i skolen for at de skal opparbeide bevissthet omkring lytting som ferdighet. Lytting etter informasjon, handler om å få fatt på informasjon. Rett og slett fange den viktigste informasjonen. Når en lytter kritisk innebærer det samhandling mellom å lytte og vurdere. En utfordrer det en hører og videre evaluerer det. Empatisk lytting er å lytte åpent og velvillig, der lytteren tolker alt i beste mening. Dette «modusset» kan ses i tråd med fremføringer i klasserommet, da empatisk lytting er sentralt for å gjøre talerens opplevelse positiv, nettopp fordi mottakeren er åpen for formidlingssituasjonen (Penne og Hertzberg, 2015, s. 66).

2.6 Samhandling

Basert på Vygotskij (2001) sin teori om sosiokulturell læring, kan muntlighet defineres som et sentralt aspekt for sosial læring. Samhandling, hvor det handler om å skape mening i muntlig kommunikasjon kan skape en sosial læring hvor det fokuseres på meningskaping gjennom samtale og dialog. Kommunikasjon er samhandling, og består dermed av aktiv deltakelse fra begge parter. Samhandling handler også om å tilpasse seg og koordinere sine handlinger som en del av en felles oppgave. Samhandling kan med andre ord ses på som et felles prosjekt hvor man i fellesskap ønsker å oppnå en felles forståelse (Svennevig, 2020, s. 102). Det vil si, når elever i skolen skal være muntlig aktive, handler dette om individuelle prosesser og om mellommenneskelige, sosiale prosesser hvor det handler om å være i samspill med andre. Av den grunn kan vi si at muntlig kompetanse krever samhandling, og henger i tråd med det Svennevig (2020) skriver om samhandling. Dette gjør begrepet samhandling svært sentralt i skolen, og i elevenes muntlighetsopplæring i norskfaget.

Det å faktisk etablere en felles forståelse og handling krever bevissthet, i tillegg til at det krever samhandling og koordinering. Svennevig (2020) presenterer nivåer av koordinering

i samtale som er basert på Clark 1996. Nivå en handler om å etablere en felles oppmerksomhet, hvor det handler om å sikre gjensidig oppmerksomhet og etablere en felles forståelse av taleren forsøker å kommunisere noe. Videre i nivå to er det sentralt å identifisere et språklig signal og etablere talerens mening. Her handler det altså om å identifisere ytring, hvor mottakeren skal oppfatte tegnene i samhandlingen. I nivå tre skal det skapes en gjensidig forståelse. Det vil si skape en felles forståelse av meningen med ytringer, dermed hva taleren refererer til, handlinger som utføres og relevansen av ytringen. Det fjerde nivået tar for seg aksept og prinsippet om å etablere enighet. Nærmere bestemt i hvilken grad målet med handlingen blir oppfylt (Svennevig, 2020). Dette er altså et system for felles meningsskaping, hvor det er en slags forhandling om mening mellom partene. Denne prosessen om samhandling kan ses aktuelle omkring muntlige ferdigheter i skolen, og elevene bør lære om og forstå en slik type kommunikasjon for å selv bli bevisst i deres samhandlingspraksis. Et slikt perspektiv på samhandling kan medføre dypere forståelse for kommunikasjon, og gi elevene bedre støtte i prosessen med muntlige ferdigheter.

2.7 Språklig variasjon

Sosiokulturelle faktorer har en medvirkende effekt innenfor muntlighet i skolen, og sosial ulikhet knyttes ofte til økonomiske forhold. Språklige faktorer kan være en forklaring på hvorfor sosiale ulikheter i samfunnet øker i det norske utdanningssystemet. En undersøkelse kalt «Ung i Norge» omfattet 12 000 elever på ungdomstrinnet og videregående skole, og ble gjennomført i 1992 og i 2002. Her ble elevens skolesituasjon, karakterer og familiebakgrunn undersøkt, og det ble konkludert med at undervisningsopplegg som tillegger ansvaret for læring i større grad på eleven, egner seg best for elever som i utgangspunktet klarer seg godt på egen hånd (Penne og Hertzberg, 2015, s. 53). Denne studien viser at undervisningsmetoder som gir større ansvar for læring hos elevene, egner seg best for elever som allerede presterer godt på egen hånd. Dette antyder at sosiale og økonomiske faktorer spiller en rolle i hvordan elever drar nytte av ulike undervisningsmetoder, og at sosiale ulikheter kan forsterkes gjennom skolesystemet.

Primærdiskursen konstruerer vår sosiale identitet, og Gee understreker verdien av primærdiskursen også i skolesammenheng. Det kan tolkes som at skolen ses som felles læringsplattform hvor ulike diskurser tilegnes eller selekteres. Dette betyr at elevenes første språklige og kulturelle erfaring kan være avgjørende for hvordan vi forstår senere diskurser, som i denne kontekst knyttes til skolesystemet. Av den grunn er det sentralt å skille mellom tilegning og læring. Når det er snakk om språk, handler det ofte om å tilegne seg. Eksempelvis skal ikke elever med lav metaspråklig bevissthet lære seg de samme diskursene som andre elever har tilegnet seg gjennom sitt sosiale miljø. Språk tilegnes, det læres ikke, derfor vil elever som i mindre grad har tilegnet seg metaspråklig bevissthet gjennom sin primærdiskurs, lære seg slike språkstrategier (Penne og Hertzberg, 2015, s. 55). Læring er en aktiv prosess som forutsetter metaspråk, mens tilegning er noe som skjer knyttet til verdier, følelser og preferanser. Med andre ord er det svært aktuelt å bevisstgjøre elever om at verden ikke er like «selvsagt» for alle, og at det finnes mange ulike «selvsagte» verdener (Gee, 2015).

Videre finner vi at metaspråklig bevissthet er en sentral forutsetning for å lykkes i skole og utdanning, og den blir stadig viktigere med tiden (Penne og Hertzberg, 2015, s. 55). Som nevnt tidligere i kapittel 2.4 skriver James Paul Gee om primær og sekundærdiskurser som aktuelle forutsetninger for elevene i skolen. Gee problematiserer skolens elevorienterte undervisning i den form at skolen i høyere grad er tilrettelagt elever med

høy metaspråklig bevissthet, der de som ikke har det kan miste sjansen til å aktivt lære. En aktiv læresituasjon krever metaspråklig bevissthet, og her aktualiseres elevenes primær- og sekundærdiskurser. Mange i dagens samfunn møter skolen gjennom sin primærdiskurs, og skolen må derfor tilpasse seg hverdagspråket. Dette betyr at elever tar med seg sin bakgrunn, erfaring og språklig praksis fra sine hjem og nærmiljø inn i skolemiljøet. Primærdiskursen refererer til den grunnleggende måten elevene kommuniserer og forstår verden, formet av deres sosiale og kulturelle sammenheng. Elevene møter altså skolen gjennom sin primærdiskurs fordi det er den konteksten de er mest kjent med, og denne diskursen fungerer som grunnlaget for deres forståelse. Når elever tar med seg sin primærdiskurs inn i klasserommet, påvirker dette deres tilnærming til læring, samhandling og deres forståelse av det faglige. Likevel er sekundærdiskursen og metaspråklig bevissthet viktigere enn noen gang (Penne og Hertzberg, 2015, s. 56-57), da denne bevisstheten kan styrke elevenes kommunikative kompetanse og muntlige ferdigheter. Dette perspektivet om primær- og sekundærdiskurs aktualiserer det viktige aspektet med muntlighet, og vi ser at det er sentralt å sikre en helhetlig tilnærming i undervisningen, for å støtte elevenes språklige og kommunikative utvikling på en inkluderende måte.

Videre innen muntlige ferdigheter som grunnleggende ferdighet, er det viktig at elevene tilpasser seg mottakeren, innholdet og formålet (Kunnskapsdepartementet, 2017). For å kunne tilpasse språket sitt, er det nødvendig å forstå at talespråket varierer, og at denne variasjonen som oppstår i ulike sosiale situasjoner, kalles registervariasjon. Alle mennesker har flere språklige registre tilgjengelig, og disse knyttes til ulike grader av formalitet i kommunikasjonssammenhenger. Med andre ord bestemmes det språklige registeret av den sosiale konteksten. Det er naturlig at folk har ulik mengde registre tilgjengelig: noen har mange, mens andre har færre. Når det gjelder språklig register i klasserommet, er det viktig å være bevisst på at elevene kommer med ulike forutsetninger, inkludert ulike språklige registre. Dette er en viktig faktor for å kunne vurdere, siden de som har færre språklige registre tilgjengelig, kan ende opp med å bruke samme register i ulike sosiale situasjoner (Akselberg, 2008, s. 135).

2.7.1 Språkideologier

Språkideologier er vår grunnleggende tanker og oppfatninger om språk og dets bruk (Ommeren, 2022, s. 48). Disse forestillingene danner et rammeverk som definerer hvordan vi forstår og tolker språklige handlinger. Dette reflekterer også vår generelle tilnærming til språk. Gjennom å lære å snakke og gradvis finne vår plass i samfunnet, tilegner vi oss hva som anses som akseptabelt og hva som anses som avvikende (Ommeren, 2022, s.50). For lærere er det viktig å være bevisst på språkideologienes innflytelse, da dette gjør dem i stand til å reflektere kritisk over hvordan slike ideologier er innvevd i handlinger og tanker. Når det gjelder undervisning i norsk som andrespråk, er det særlig relevant på grunn av den store variasjonen i talespråket i Norge. Dialektene varierer i ulike landsdeler og regioner, og innenfor samme dialekt kan det være stor variasjon avhengig av ulik kontekst. Det er nokså vanlig at yngre og eldre språkbrukere i samme bygd har ulike «versjoner» av den samme dialekten eller sosiolekten. I tillegg bidrar multietnolekt og slang til at språkbildet blir desto mer komplekst (Ommeren, 2022, s. 52). Denne mangfoldigheten i det norske språksamfunnet gjør temaet særlig relevant i skolesammenheng, spesielt når det gjelder opplæring i muntlighet.

Multietnolekt er språklig varieteter som både i form og identitetssymbol kan sammenlignes med tradisjonelle norske dialekter. Den multietnolektiske talestilen har blitt studert i flere ungdomsmiljøer i Oslo og er karakterisert ved innslag av ord fra andre språk enn norsk.

Denne språkstilen bryter med det mange førstespråksbrukere av norsk oppfatter som «korrekt» norsk (Hårstad og Opsahl, 2013 i Ommeren, 2022, s.57). Men det er viktig å merke seg at dette ikke nødvendigvis representerer manglende språkkompetanse, tvert imot kan det markere mangfoldig flerspråklighet, og i mange språkmiljøer har multietnolekten høy status. Mange som bruker multietnolekt kan også enkelt veksle mellom trekk fra norsk og multietnolekt og norsk som ikke bærer de samme symbolske bruddene (Ommeren, 2022, s. 57).

Blanding av ulike språk blir ofte misforstått. Denne praksisen er ulike språkelementer fra forskjellige språk brukes innenfor samme situasjon, kan ses som transspråking. Dette er vanlig iblant annet flerspråklige grupper. Noen steder vil bruk av elementer fra kun ett språk om gangen anses som det «vanlige». En slik enspråklighet ut til å være normen der enspråklighetsideologi gjør seg gjeldende (Ommeren, 2022, s. 58). En praksis der læreren ønsker at elevene kun skal bruke norsk i klasserommet og i friminuttene kan betraktes som et brudd på sentrale prinsipper i gjeldende lov- og læreplanverk. Eksempelvis i opplæringslova §9A-3 om skolens plikt til å motarbeide diskriminering og §1-3 om retten til tilpasset opplæring, samt §2-5 som lovfester elevenes rett til å velge hvilket «talemål» de vil bruke i opplæringa (Opplæringsloven, 1998). En slik praksis kan også tolkes som et uttrykk for enspråklighetsideologi, og den begrenser elevenes muligheter til å bruke de språkene de behersker, både i læring og sosial interaksjon.

I en sosiokulturell tilnærming til språk, språkkompetanse og språkopplæring er interaksjonen sentral. Denne tilnærmingen vektlegger kommunikativ kompetanse og literacy. Når vi kobler dette perspektivet til transspråkings-pedagogikk, ser vi en integrert bruk av flere språk og semiotiske ressurser i undervisningen. Dette er spesielt relevant i muntlighetsopplæringen i skolen, hvor målet er å skape en inkluderende praksis der alle elever, uavhengig av deres språklige bakgrunn, får vist sin kompetanse. Transspråkings-pedagogikk gir elever mulighet til å delta, og da med hele seg, og utnytte kognitive og kreative muligheter (Garcia & Wei, 2019, s.68). I skolen er et sentralt mål å myndiggjøre elevene, og dette krever anerkjennelse av hva elevene kan, er og vil være (Norton, 2016). Dette temaet er spesielt sentralt i dagens flerspråklige klasserom, hvor vi lærere må være bevisste på sin praktiserende pedagogikk i klasserommet. For å motvirke at muntlig kommunikasjon forsterker sosiale forskjeller, som undersøkelsen «ung i Norge» finner, er det nødvendig å gå fra et fokus på språk, der språk ikke er et sett abstrakte regler en lærer for å så ta dem i bruk, men en sosial praksis (Lantolf, 2000, s. 155). Altså at vi går fra språk til språking, hvor språk er noe en har, til språking, som noe en gjør. Ved å praktisere en slik pedagogikk i klasserommet, spesielt i muntlighetsopplæringen i norskfaget, kan vi bidra til å redusere sosiale forskjeller og gi elevene mulighet til å uttrykke seg og vise sin kunnskap og identitet. Med andre ord, myndiggjøre elevene, og gi elevene mulighet til å vise hvem de er og hva de kan.

3 Metode

3.1 Innledning

I dette kapittelet vil jeg presentere og begrunne metodiske valg knyttet til undersøkelsen. Hensikten med datainnsamlingen og den valgte metoden for undersøkelsen er å belyse og besvare forskningsspørsmålene, som til sammen bidrar til å løse problemstillingen i masterprosjektet. Jeg har valgt en kvalitativ tilnærming i dette prosjektet. Hovedsakelig fordi kvalitative forskningsmetoder er velegnede når målet er å utvikle forståelsen av fenomener knyttet til menneskers opplevelser og situasjoner i deres sosiale virkelighet (Dalen, 2011, s. 15). Jeg var ute etter elevenes personlige erfaringer, som gjorde kvalitativ forskningsmetode hensiktsmessig. For å innhente empiri angående elevers forståelse av muntlige ferdigheter i klasserommet, gjennomførte jeg et semistrukturert gruppeintervju med et utvalg elever på 9.trinn. Målet med prosjektet var utforske deres tanker og refleksjoner rundt muntlighet for å få et dypere innblikk i hvordan elevene selv anser muntlige ferdigheter i skolesammenheng.

3.2 Bakgrunn for valg av metode

Forskningsprosjektet plasserer meg vitenskapelig i en fenomenologisk tradisjon. Den fenomenologiske tradisjonen setter søkelyset på innsikt i sosiale fenomener. Dette ved å utforske deltakerens subjektive oppfatninger og formidle en levende beskrivelse av verden slik den erfares av informantene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45). I dette masterprosjektet søker jeg kunnskap om elevers erfaring og forståelse innenfor muntlighet i norskfaget. Jeg valgte som nevnt en kvalitativ forskningsmetode fordi jeg ønsket å utforske et spesifikt utvalg informanter. Målet var å gå i dybden rundt deres tanker og refleksjoner, noe som skilte seg fra en kvantitativ tilnærming.

På bakgrunn av masterprosjektets problemstilling var det interessant å få et innblikk i elevenes perspektiver, det vil si deres refleksjoner og meninger om temaet. Dette motiverte valget av gruppeintervju som forskningsmetode. Det kvalitative forskningsintervjuet har ifølge Kvale & Brinkmann (2015, s. 22) som mål å innhente beskrivelser av den intervjuedes livsverden for å kunne tolke den underliggende betydningen. Kvalitativ metode egner seg særlig godt når man ønsker å forske på fenomener som omhandler mennesker og deres sosiale virksomhet (Dalen, 2011, s.15). I kvalitativ forskning søker en dybdekunnskap innenfor feltet. Dybdekunnskap innenfor feltet kan likevel medføre begrensninger, og dette forskningsprosjektet er nærmere bestemt høyst kvalitativt og er ikke generaliserbart. Fordelene og ulempene dette kan medføre kommer jeg nærmere inn på i seksjon 3.5.

Forskningsintervjuet jeg anvendte i dette tilfellet er semistrukturert og er basert på intervjuguiden, som aktualiserte ulike temaer og spørsmål, hvor det åpnet for tilskudd og endring i rekkefølge og formulering underveis i samtalen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 162). En slik struktur ga derfor rom for å stille ytterligere utforskende spørsmål, slik at jeg naturlig kunne følge opp svarene fra informantene underveis i intervjuet. Det var spesielt interessant i denne konteksten at intervjupersonene engasjerte seg i samhandling for å inspirere hverandre. Denne dynamikken kan føre til at samtalen utfordrer deltakernes

synspunkter, og dermed må informantene forklare og utdype sine perspektiver for hverandre (Neteland, 2020, s. 56). Jeg gjennomførte i dette prosjektet et gruppeintervju med totalt fem ungdomsskoleelever.

Gruppeintervju som metode innebærer at elevene snakker, samhandler og diskuterer underveis i intervjuet, noe som gjorde det viktig at de kjente hverandre på forhånd. Dette for at rammene for intervju skulle være tryggest mulig, og svarene elevene ga skulle være så ærlige som mulig. Videre mener jeg det var sentralt å intervju elever som er halvveis i utdanningsløpet på ungdomsskolen, nettopp fordi de har noe erfaring fra undervisningspraksisen på skolen, og har kanskje noe erfaring med det sentrale aspektet muntlige ferdigheter i skolen. Det spesifikke skoletrinnet var derav et viktig utvalgsriterium å vurdere, da metoden gruppeintervju innebar at elevene skulle snakke og diskutere med hverandre.

3.3 Rekruttering- og utvelgelsesfase

Rekrutteringsprosessen startet i desember 2023. Gjennom hele høst-semesteret var jeg i dialog og samarbeid med praksislærer ved en ungdomsskole i Midt-Norge. Intervjuet ble gjennomført med godkjennelse av SIKT (Kunnskapssektorens tjenesteleverandør). Min daværende praksislærer mottok en e-post med utformingen av prosjektet og informasjon- og samtykkeerklæring, utformet etter rådgivning fra SIKT (Vedlegg 1). Informasjonsskrivet og samtykkeerklæringen inneholdt informasjon om prosjektet, hvilke konsekvenser prosjektet kunne ha for deltakere, samt informasjon om at deltakerne kunne når som helst trekke seg fra prosjektet uten å oppgi grunn. På bakgrunn av tilgjengelighet og tid er undersøkelsens geografiske område avgrenset til Midt-Norge.

I utvelgelsesfasen endte jeg med en kombinasjon av strategisk utvelgelse og selvseleksjon. Studiens valg besto hovedsakelig av informantene som var tilgjengelig og som var villig til å delta på studien. Av disse sto valget mellom informantene som hadde samtykket til deltakelse og som i tillegg var tilgjengelig på tidspunktet gruppeintervjuet skulle gjennomføres (Hellevik, 2002, s. 12). Videre kan utvalget til en viss grad anses som strategisk, da jeg hadde en tanke om hvilke elever som egnet seg til å delta i forskningsprosjektet (av de som hadde samtykket). Et slik utvalg, som ble basert på deltakernes erfaring, fører utvelgelsen over til strategisk utvelgelse (Neteland, 2020, s. 54).

Av den grunn gjorde jeg, i forkant av intervjuet, en utvelgelse av deltakere som jeg mente passet til forskningsprosjektet i samarbeid med deres kontaktlærer. Det vil si at vi valgte deltakere basert på hvem som hadde samtykket og som ønsket å delta i forskningsprosjektet. Nærmere bestemt elever som egnet seg, for eksempel elever som var åpne, samarbeidsvillig og som vi opplevde som interessert i å bidra. Imidlertid støtte jeg på en utfordring i forkant av intervjuet, da to av deltakerne som tidligere hadde samtykket å delta, valgte å trekke seg og ikke ønsket å delta lenger. Dette førte til at jeg raskt måtte velge ut to nye informanter som var villige til å delta på kort varsel, som gjorde at utvalget endret seg fra å bestå av tre jenter og to gutter, til fire gutter og ei jente.

En annen utfordring jeg møtte underveis i prosessen handlet om begrensning. Deltakelsen i prosjektet er basert på frivillig og fritt grunnlag. All deltakelse innen forskning skal være frivillig (Dalen, 2011, s. 100), noe som er svært viktig i all forskning. Ingen skal delta i et prosjekt de selv ikke ønsker å være med på. Det er likevel verdt å nevne at dette begrenser studien i noe grad, da utvalget av informanter ble bestemt på bakgrunn av tilgjengelighet av informanter. Det vil si, jeg valgte informanter basert på hvem som hadde samtykket,

noe som gjorde at elever jeg tidligere hadde «sett for meg» kanskje ikke ønsket å delta. Rekrutteringsprosessen ble derfor preget av informanter som var tilgjengelig og som ønsket å delta på det tidspunktet studien skulle gjennomføres, altså som nevnt selvseleksjon. Alle elevene på 9.trinnet fikk forespørsel om å bli med i studien gjennom informasjon- og samtykkeskjema, men det var under halvparten som samtykket og ønsker å bli med. Elevene som ble deltakerne i studien var elever som altså ønsket å delta, og som hadde levert samtykkeskjema underskrevet av elevene selv og foresatte i forkant.

Informantene har i denne oppgaven fått fiktive navn for å bevare anonymitet i prosjektet. Informantene besto av en gruppe elever på 9.trinn på en ungdomsskole. Informantene har i transkripsjonen fått navnene Filip, Isak, Sanna, Noah og Gabriel. Studiens utvalg besto av fem elever fra samme trinn, dette var for å få et kvalitativt syn på deres refleksjoner rundt tematikken. Elevene som deltok i studien gikk i samme klasse, og var kjent med hverandre. Filip, Isak og Noah er gutter med norskspråklig bakgrunn. Gabriel er flerspråklig og anvender flere språk i hverdagen. Sanna er det eneste jenta av informantene og har også norskspråklig bakgrunn.

3.4 Datainnsamling

3.4.1 Det semistrukturerte gruppeintervjuet

Intervju er en metode for å samle inn data gjennom samtale med en eller flere personer, og er egnet metode dersom en ønsker å finne ut om menneskelig erfaring eller hvis man ønsker å få tak i noen refleksjoner og holdninger til et tema (Neteland, 2020, s. 51). I dette prosjektet var det derfor aktuelt med intervju som metode, da jeg ønsket å få tak i refleksjonene og holdningene til en gruppe elever. I et gruppeintervju deltar to eller flere intervjupersoner i intervjuet samtidig (Neteland, 2020, s. 51). En fordel med en slik intervjuform var at jeg som intervjuer fikk innblikk i ulike tanker og oppfatninger som kunne utdypes og diskuteres (Postholm & Jacobsen, 2018, s.65-66). Informantene som deltok i gruppeintervjuet kunne kommentere og svare på hverandres ytringer, noe som kunne medføre flere refleksjoner og tanker, som de kanskje ikke hadde hatt i et individuelt intervju (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 65). Derfor falt mitt valg på gruppeintervju, nettopp fordi jeg ønsket i dette prosjektet å få et dypere innblikk i elevenes meninger og tanker omkring tematikken, og hadde tro på at et gruppeintervju fremprovoserer flere refleksjoner hos elevene.

Likevel kan det være ulemper med å gjennomføre gruppeintervju da gruppedynamikken kan gi uheldige utfall. Noen informanter kan opptre tryggere enn andre, og dermed ta større plass under intervjuet. I et gruppeintervju kan det i tillegg oppstå ulike meninger som kan medføre krangel (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 66). I dette tilfelle ble det imidlertid ingen uenigheter som medbrakte uheldig gruppedynamikk. Gjennomføringen av intervjuet opplevde jeg som positiv, og de fleste at informantene var aktive og delte sine tanker. Naturligvis var det noen av deltakerne som delte noe mer enn andre, men det opplevdes likevel som en naturlig samtale.

Semistrukturert intervju betegner en intervjuform der den som intervjuer har noen forhåndsbestemte spørsmål, med rom for endring underveis (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 68). Grunnen til at jeg valgte et semistrukturert intervju er muligheten jeg som intervjuer vil få til å stille oppfølgingsspørsmål underveis i intervjuet. Dette fører til at jeg som datainnsamler kan få et dypere innblikk i informantenes svar. En slik struktur på intervjuet kan medføre utfordringer som for eksempel asymmetriske maktforhold, der jeg som forsker er den kontrollerende parten som i stor grad definerer og styrer samtalen

(Kvale & Brinkmann, 2015, s. 22). En potensiell risiko med slike intervjuer er at informanten tilpasser seg til det de antar at jeg som forsker ønsker å høre (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 2015). I dette tilfelle opplevde jeg en slik struktur som positiv, da selve samtalen holdt seg til en uformell ramme, hvor elevene fikk rom til å dele, der jeg som intervjuet kunne bruke intervjuguiden til å drive samtaler fremover. Dessuten kunne jeg følge intervjuguiden hvis samtalen begynte å dreie seg om andre temaer.

3.4.2 Intervjuguide og gjennomføring

I forkant av intervjuet utarbeidet jeg en grundig intervjuguide som dannet grunnlaget for det kommende gruppeintervjuet (vedlegg 2). En intervjuguide er spesielt viktig ved gjennomføring av et semistrukturert intervju, slik som i dette prosjektet. Denne guiden inneholder utformede temaer og spørsmål som sammen skal bidra til å besvare problemstillingen og de forskerspørsmålene som ligger til grunn for oppgaven. Hensikten er å innhente relevant informasjon og tilegne seg ny kunnskap eller bekrefte / avkrefte usikkerheter (Jacobsen, 2022). Intervjuguiden ble derfor utviklet med utgangspunkt i mine forskerspørsmål og problemstilling, med det formål å samle inn relevant data for oppgaven.

Fokuset ble rettet mot intervjupersonenes egne opplevelser og refleksjoner knyttet til muntlighet i norskfaget. Intervjuguiden omfatter 14 hovedspørsmål, supplert med ni underspørsmål for å kunne utforske spesifikke områder grundigere. Spørsmålene er en kombinasjon av meningsspørsmål som utforsker deres tanker rundt temaet, i tillegg til noen faktaspørsmål som gir informantene mulighet til å dele sine personlige erfaringer. Introduksjonen til intervjuet inkluderer informasjon om prosjektet og en kort gjennomgang av læreplanen, med formålet om å sentralisere temaet og belyse ulike aspekter ved intervjuet. I intervjuet presiserte jeg at jeg var interessert i deres personlige forståelser og meninger, og understreket at det ikke fantes noe rett eller galt i denne samtalen. Dette ble fremhevet for å skape en trygg atmosfære hvor elevene skulle føle seg komfortable og oppmuntret til å være åpne. Intervjuet ble innledet med åpningsspørsmål hvor jeg aktualiserte temaet muntlighet, og jeg søkte derfor å forstå deres perspektiver og kunnskap om dette fenomenet, med mål om å kartlegge hva de allerede visste. For eksempel hva de tenkte på når de hørte muntlige ferdigheter og hvordan muntlige aktiviteter de har arbeidet med.

Spørsmålene ble i hovedsak formulert som åpne, nøytrale og fokuserte, i tråd med Jacobsens (2022) mening om gode spørsmål i intervjuer. Jeg forsøkte å begrense min egen innvirkning i samtalen på deltakerne, slik at elevene kunne uttrykke egne refleksjoner, samt å fremme objektivitet i datainnsamlingen. Jeg valgte å stille åpne spørsmål omkring tematikken, eksempelvis som følger: *«For eksempel står det i læreplanen at muntlige ferdigheter i norsk er å kunne samhandle med andre gjennom å lytte, fortelle og samtale. Og dette handler da om å kunne uttrykke seg i kommunikasjonssituasjoner. Så hva tenker dere om ordet samhandle?»*. I tillegg stilte jeg oppfølgingsspørsmål underveis for å følge opp elevenes refleksjoner. Intervjuguiden ble strukturert rundt ulike temaer, hvor det ble delt inn i begrepsforståelse av muntlige ferdigheter, formålet med disse ferdighetene, elevenes muntlige ferdigheter, språklig variasjon og til slutt en avslutning. Denne struktureringen ble implementert for å gi samtalen en tydelig retning. Selv om intervjuguiden inneholdt forhåndsformulerte spørsmål, var jeg åpen for å be om begrunnelser eller stille oppfølgingsspørsmål som oppsto naturlig underveis. Rekkefølgen og ordlyden justerte jeg underveis for å tilpasse den naturlige flyten i samtalen. Avslutningsvis var det rom for å stille spørsmål og avslutte samtalen med kommentarer. Til tross for muligheten til avsluttende kommentarer eller spørsmål, var det ingen av elevene som hadde mer å si i.

3.5 Forskningsetiske refleksjoner

Deltakerne i forskningsprosjektet har rett til at all informasjon blir behandlet konfidensielt, og det er satt klare retningslinjer for lagring og behandling av data (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 106). Det var essensielt at elevene ble grundig informert om prosessen og forsikret om at informasjonen de delte under intervjuet ikke kunne spores tilbake til dem eller påvirke deres forhold til skolen, læreren eller medelever. Dette var nødvendig for å skape en trygg atmosfære, slik at elevene kunne være åpne og ærlige under intervjuet. I tillegg involverer forskning med barn og ungdom en spesiell oppmerksomhet på etiske hensyn gjennom hele prosessen. (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 175). Informantene i prosjektet var elever i alderen 15 og 16 år, noe som gjorde at jeg måtte få samtykke fra både elever og foresatte for å gjennomføre intervjuene. På grunn av sårbarheten til denne gruppen ble anonymitet ivaretatt. Samtykke fra både foreldre og elevene var nødvendig, til tross for elevenes medbestemmelsesrett. Involvering av foreldre eller foresatte var viktig for å sikre full forståelse av konsekvensene av deltakelse. Dette bidro til en grundig og forsvarlig gjennomføring av forskningen samtidig som deltakernes integritet ble bevart.

3.5.1 Relabilitet og validitet

Studiens validitet omfatter dataens relevans for problemstillingen og hvor presist en måler det som undersøkes (Hellevik, 2002, s.183). Forskningens validitet handler om hele forskningsprosjektet og dens kontekst, og i dette prosjektet er det en forutsetning for validitet når det gjelder sammenhengen mellom planlegging, datainnsamling og etterarbeid (Tjora, 2021, s.259). For å kunne hevde at studiens konklusjoner er gyldige er det sentralt å vurdere reliabiliteten i tolkningene som er gjort. Reliabiliteten refererer til studiens troverdighet og handler om de interne sammenhengene i prosjektet (Tjora, 2021, s. 263). For å styrke reliabiliteten eller troverdigheten må det dannes relevante koblinger mellom empiri, analyse og teori (Tjora, 2021, s. 263). Det er avgjørende å motvirke subjektivitet, spesielt i intervju som er brukt i dette prosjektet. Derfor er det viktig å være bevisst på personlige fordommer, forskerens rolle og spørsmålene i intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276).

I dette prosjektet er det sentralt å peke på at studien består av et lite utvalg, kort intervju og lite tid, noe som begrenser studiens validitet og reliabilitet. Funnene i dette prosjektet vil ikke representere et stort mangfold av elever, men heller et begrenset utvalg. I og med at det kun er gjennomført ett intervju kan dette anses som overfladisk og vil ikke utforske sammenhenger i bredden. Likevel vil denne metoden gi dybdeforståelse som gir innsikt i informantenes meninger og refleksjoner innenfor muntlighet i skolen. En slik forskningsmetode kan gi en dypere forståelse der menneskelige atferd bidrar til å skape helhetlig forståelse. Dessuten er det viktig å poengtere at funnene i studien ikke er representativt for alle elever i skolen.

3.6 Databearbeiding

3.6.1 Transkripsjon

Etter gjennomføring av gruppeintervjuet, valgte jeg å transkribere samme dag, mens alle inntrykk og umiddelbare tanker var ferskt i minnet. I tillegg var jeg avhengig av å skille elevenes stemmer fra hverandre. I transkripsjonen skrev jeg muntlige ytringer ord for ord, til et håndterbart språk. Jeg valgte å transkribere til bokmål, og gå bort ifra deres dialekt med hensyn til anonymitet. I tillegg var det meningsinnholdet som sto i sentrum, og ikke deres talemåte. Jeg har valgt å la non-verbale tegn som hosting, kremting, og latter utebli

i transkripsjonen, da det er elementer som ikke har en sentral verdi for meningsinnholdet i denne undersøkelsen. Elevene i transkripsjonen er som nevnt markert med fiktive navn, hvor navnene er helt tilfeldige.

Intervjuet ble tatt opp med hjelp av nettskjema-diktafon (Universitetet i Oslo). Dette er en mobilapp som tar opp lyd og lagrer opptak på en lovlig måte. Dette verktøyet er godkjent av NTNU til å gjennomføre lydopptak ved intervju. Etter intervjuet var gjennomført ble lydfilen automatisk overført til et kryptert nettskjema, og lydopptaket ble slettet fra mobilappen. Opptaket og samtykkeskjemaer ble sikkert oppbevart gjennom hele prosjektperioden, for som nevnt å sikre personvern for oppbevaring og lagring av personopplysninger. Samt for å bevare anonymitet i prosjektet. Transkripsjonen ble slettet 14.05.24.

3.6.2 Analysearbeid

I etterkant av transkripsjon startet prosessen med å kode det innsamlede materialet. Bearbeidingsprosessen begynte med gjennomlesning av transkripsjonen. Under gjennomlesningen identifiserte jeg noen hoveddimensjoner som jeg kategoriserte og som omhandlet (1) begrepsforståelse, (2) formålet med muntlige ferdigheter, (3) elevenes læringsopplevelser og (4) språklig variasjon. Dette er fire hovedtemaer som forskningsspørsmålene i oppgaven omfavner, og intervjuet var derfor basert på disse hovedtemaene. Jeg bestemte kategoriene og markerte interessante utsagn og beskrivelser som utpekte seg.

Jeg valgte å kategorisere basert på forskningsspørsmålene for å få en strukturert oversikt. De ulike kategoriene er et sett med felles tematikk, noe som kan ses i sammenheng med det Grønmo (2004, s. 268) skriver om at kategori er en samling fenomener med felles egenskaper. Jeg undersøkte temaer og spørsmålene i intervjuet med mål om å identifisere temaer, som videre ledet til utviklingen av mer definerte kategorier. Videre finner vi tabellen som nærmere viser til de ulike kategoriene, temaene og forskningsspørsmålene. Som nevnt var studiens forskerspørsmål styrende for mine vurderinger av hvilke kategorier jeg anså som mest relevant for oppgaven.

Jeg ønsker i analysekapitlet å benytte meg av direkte sitater fra intervjuet. Dette for å utdype og komme til grunn i informantens beskrivelser. Jeg befant meg derfor i en hermeneutisk prosess, i forsøk på å kategorisere og sette informantens beskrivelser i sammenheng med teori. Med tiden utviklet jeg som forsker min forståelse av dataen, og kategoriene og temaene ble endret underveis i prosessen. Prosessen involverte en gjentakende bevegelse mellom deler og helheten, noe som er typisk for den hermeneutiske sirkelen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 237). Som følger av kodeprosessen, og inndelingen av temaer og kategorier valgte jeg å plassere ideene inn i en tabell, for å illustrere tankene. I det følgende ligger tabeller som plasserer dataen inn i fire analysekategorier:

Tabell 1

Tabell med oversikt over kategori, tema og forskningsspørsmål

Kategori	Tema	Forskningsspørsmål
1. Muntlig kompetanse	<ul style="list-style-type: none">- Taleperspektiv- «korrekt» norsk- Kommunikasjon- Lyttekompetanse	Hva mener elevene ligger i begrepet muntlige ferdigheter?
2. Formålet med muntlig kompetanse	<ul style="list-style-type: none">- Samhandling- Bevare språket- «Korrekt» norsk	Hva mener elevene er formålet med å utvikle gode muntlige ferdigheter?
3. Elevens muntlige kompetanse	<ul style="list-style-type: none">- Samarbeid- Samtaler- Læringsopplevelser	Hvordan uttrykker elevene at muntlige ferdigheter påvirker deres læringsopplevelse i skolen?
4. Språklig variasjon	<ul style="list-style-type: none">- Språklig tilpasning- Metaspråklig bevissthet- Primær- og sekundærdiskurs- Språkholdninger	Hvordan er elevenes bevissthet rundt språklig variasjon?

Tabell 1

Tabell med oversikt over kategori, tema og forskningsspørsmål

Kategori	Tema	Forskingsspørsmål
1. Muntlig kompetanse	<ul style="list-style-type: none">- Taleperspektiv- «korrekt» norsk- Kommunikasjon- Lyttekompetanse	Hva mener elevene ligger i begrepet muntlige ferdigheter?
2. Formålet med muntlig kompetanse	<ul style="list-style-type: none">- Samhandling- Bevare språket- «Korrekt» norsk	Hva mener elevene er formålet med å utvikle gode muntlige ferdigheter?
3. Elevens muntlige kompetanse	<ul style="list-style-type: none">- Samarbeid- Samtaler- Læringsopplevelser	Hvordan uttrykker elevene at muntlige ferdigheter påvirker deres læringsopplevelse i skolen?
4. Språklig variasjon	<ul style="list-style-type: none">- Språklig tilpasning- Metaspråklig bevissthet- Primær- og sekundærdiskurs- Språkholdninger	Hvordan er elevenes bevissthet rundt språklig variasjon?

Kategori 1 er grunnlaget for elevenes forståelse av begrepet, og er dermed sentralt for å kunne besvare problemstillingen. Denne kategorien utdyper hva elevene legger i begrepet, og hva de oppfatter som muntlig kompetanse. For å kunne besvare deres oppfatning av betydningen av muntlige ferdigheter i skolen er det essensielt å avklare begrepet dets betydning.

Kategori 2 om formålet med muntlig kompetanse tar for seg hva elevene mener er formålet med å utvikle gode muntlige ferdigheter. Her ønsker jeg å se om elevene er bevisst på hva det vil si med muntlige ferdigheter, og om de vet hvorfor dette er viktig.

Kategori 3 omhandler elevenes muntlige kompetanse, hvor det er fokus på hva de uttrykker om sine muntlige ferdigheter og deres erfaring med det i skolen. For å kunne besvare problemstillingen er det sentralt å få innsikt i elevenes tanker om deres muntlige ferdigheter, og dermed deres erfaring. Hvordan forstår elevenes deres muntlige kompetanse, og det hvordan påvirker det deres læringsopplevelse i skolen.

Kategori 4 tematiserer språklig variasjon, og vil aktualisere elevenes bevissthet rundt språklig variasjon. Denne kategorien var i utgangspunkt ikke tenkt til å romme en stor del av oppgaven, men elevene viste seg å ha mange tanker omkring denne tematikken. Dette førte til at denne kategorien ble større enn jeg først antydte. Det er en interessant del, der elevene får mulighet til å dele sine tanker om språket. Det er sentralt å påpeke at elevene hadde om denne tematikken for en kort stund siden, noe som kan grunnes i at de hadde mange tanker om det.

Nå som dataen er samlet inn gjennom semistrukturert gruppeintervju og metodikken i prosjektet er gjennomgått, er det neste steget å utforske og tolke dataen for å besvare forskningsspørsmålene og løse problemstillingen i masterprosjektet. Avslutningen på metodekapitlet introduserer analysearbeidet som en fortsettelse på oppgaven. I neste kapittel retter prosjektet seg mot de identifiserte kategoriene som ble presentert i tabellen i seksjon 3.6.2. Ved å utforske disse temaene, vil vi få et innblikk i elevenes tanker, refleksjoner og erfaringer knyttet til muntlige ferdigheter i skolesammenheng.

4 Funn og analyse

I dette kapitlet blir funnene i forskningen presentert og analysert. Jeg velger som nevnt å strukturere funnene og analysen inn i fire kategorier, basert på forskningsspørsmålene i prosjektet. I hvert underavsnitt vil jeg presentere hovedfunn i hver analysekategori, og videre presentere andre funn som kan plasseres under samme kategori. Analysekategoriene ble inndelt i intervjuguiden, da jeg valgte å dele inn spørsmålene i de ulike kategoriene. Analysen består derfor av en inndeling med fire analysekategorier, som i dette kapitlet aktualiseres med et analytisk fokus. Det er sentralt å påpeke at samtalen som ble gjennomført med de fem elevene ikke har dokumentert det hele bildet av elevene, og at ett utsagn dermed ikke kan representere hele elevenes forståelse og holdninger.

4.1 Analyse 1 – forståelse av muntlige ferdigheter

Det første forskningsspørsmålet handler om elevenes forståelse av begrepet muntlige ferdigheter. Med det menes den kompetansen elevene selv mener inngår i begrepet. Denne kategorien tar for seg elevenes demonstrerte kunnskap omkring begrepet, dermed deres tanker om hva de faktisk vet om muntlige ferdigheter. Et hovedfunn i denne kategorien er at elevene vektlegger fokuset på et taleperspektiv, altså det å snakke. Dette gjelder alle informantene i gruppeintervjuet. Elevene trekker frem podkast og muntlige presentasjoner som muntlige sjangre de er kjent med, og kobler dette primært til muntlighet. Det kommer frem at elevene har ulike meninger om hva som inngår i begrepet, og at det kan være mangel på en fullstendig forståelse av ferdighetene som inngår i den muntlige kompetansen. I det følgende skal vi se på de hovedområdene som utartet seg.

4.1.1 Muntlig kompetanse

Innledningsvis viser intervjuet at muntlig kompetanse er noe uklart for elevene, og at det er ulike oppfatninger om hva som ligger i begrepet. Det tillegges også et fokus på å være flink til å snakke norsk, og at det handler om å snakke godt norsk uten å bruke multietnolekt innenfor elevenes forståelse av begrepet. Eksempelvis svarer Filip følgende da jeg spurte hva de tenker om begrepet: *«Kanskje være liksom flink til å snakke norsk da, ikke bruke så mye multietnolekt og sånn. Vi bor jo i Norge, og det er det språket flest snakker»*.

Vi ser her at Filip er opptatt av at muntlig kompetanse handler om å snakke «korrekt» norsk, og at man ikke bør ikke trekke inn slangord og andre språk i det norske språket, og anvender fagbegrepet «multietnolekt». Han er særlig opptatt av å snakke riktig norsk, og har en oppfatning av at muntlige ferdigheter handler om å være korrekt muntlig aktiv. Han presiserer at vi bor i Norge, og at vi derfor må snakke det språket flest snakker. Filip er altså ikke bare opptatt av at muntlighet hovedsakelig handler om å snakke, men også om hvordan man snakker.

Videre tillegger han at det også handler om å svare på spørsmål og å rekke opp hånda når læreren spør om noe. Han uttrykker følgende: *«Det kan jo kanskje være at man svarer på spørsmål og rekker opp hånda når læreren spør»*. Filip knytter derfor muntlighet til å snakke «korrekt» norsk, men også til å rekke opp hånda og svare på det læreren sier i undervisning.

Isak trekker derimot frem at muntlige ferdigheter handler om at man kan snakke om et tema med fagbegreper. I følgende eksempel kan vi se at Isak har en viss forståelse av muntlige ferdigheter som beskrevet i læreplanen, nettopp fordi han trekker frem fagbegrep som en sentral del av muntlige ferdigheter.

Isak: At man kan snakke om et tema med fagbegreper

Intervjuer: Ja. Hva legger du i det da?

Isak: At man kan forklare og utdype seg muntlig i stedet for bare skriftlig

Intervjuer: Ja. Kjempesint

Isak: Og at man kan vise sin kompetanse innen et fag via muntlige aktiviteter

Her ser vi at Isak er noe reflektert rundt begrepet, og har en forståelse av at det handler om å uttrykke seg muntlig, og at man skal bruke fagbegreper. Isak mener også at muntlighet primært handler om å snakke, men han er også bevisst på fagspråket omkring muntlighet. Han mener tilsynelatende at muntlighet handler mer om det faglige enn det Filip mener, som primært mener det handler om å snakke «korrekt» norsk og å svare på spørsmål.

Et annet funn er at elevene trekker frem muntlige presentasjoner og podkast som primære muntlige sjangre. Dette indikerer at de har mye erfaring med presentasjoner og innspilling av podkaster i norskfaget.

Intervjuer: Er det noen aktiviteter dere tenker på og som dere knytter til muntlighet?

Filip: Ja vil si at vi i norsk spiller inn mye sånn podkast og sånt til skoleoppgaver

Filip: Det er for å høre hva vi har lært, og hvor god vi er til muntlig norsk.

Intervjuer: Podkaster ja, det er spennende. Er det noen annet dere tenker på?

Gabriel: Presentasjoner

Intervjuer: Jeg skjønner. At dere har power point og presenterer foran klassen eller i gruppe?

Gabriel: Ja

Intervjuer: Noe annet?

Noah: Nei

Intervjuer: Så det går egentlig i podkast og fremføringer da?

Noah: Ja.

Elevene er enige i at de muntlige sjangrene hovedsakelig er podkast og fremføringer. Dette kommer til syne gjennom samtalen, da de hovedsakelig nevner dette som muntlige aktiviteter. På forskjellige måter knytter de muntlige ferdigheter til å uttrykke seg, og forbinder det til å snakke godt norsk. Ytringene gir uttrykk for at de muntlige ferdighetene knyttes til det å forberede noe muntlig som skal presenteres. Dette kommer i tillegg til at det uttrykkes meninger om at muntlige ferdigheter handler om å snakke «korrekt» norsk.

4.1.2 Samhandling

Senere i samtalen velger jeg å spørre elevene om samhandling, og dermed om deres forståelse av dette begrepet som brukes eksplisitt i læreplanen. Som nevnt i metodekapittelet, innledet jeg samtalen med å fortelle elevene om læreplanen slik at de er klar over hva læreplanen er. Jeg introduserer begrepet for elevene, og de gir en indikasjon på at de forstår hva samhandling går ut på, dog uten bruk av fagbegrep. Dette uttrykkes gjennom følgende utdrag fra samtalen:

Intervjuer: For eksempel står det i at muntlige ferdigheter i norsk er å kunne samhandle med andre gjennom å lytte, fortelle og samtale. Og dette handler da om å kunne uttrykke seg i kommunikasjonssituasjoner. Så hva tenker dere om ordet samhandle?

Filip: Kanskje å snakke med andre?

Isak: Og dele meninger og svar, sånn at man kan få hjelp av hverandre

Gabriel: Mer info

Intervjuer: Ja, hva legger dere i det da?

Gabriel. Andre folks meninger, så du kan tenke bedre, sånn neste gang, så kan du tenke en bedre mening. Sånn relatert til den meningen.

Her uttrykker både Isak og Gabriel at samhandling handler om å dele, for å både «gi og få». Gabriel mener samhandling handler om å lære av hverandre, da han uttrykker at samhandling går ut på å dele meninger for å kunne utvikle deg selv. Filip uttrykker å snakke, med litt usikkerhet. Han gir uttrykk for at han er noe usikker på hva begrepet betyr, fordi han anvender ord som «kanskje» til å ordlegge seg. Dette indikerer at han er noe usikker på hva han sier. Videre bygger Filip på Gabriel og Isak, da han sier «*Kanskje ha en diskusjon mot hverandre også?*». Fortsatt med et usikkert uttrykk. Videre deler han følgende:

Filip: For eksempel, politikere, de prøver jo å skifte meningene til folk, eller få folk til å høre på deres meninger. Da må de jo argumentere mot hverandre, og sa er det jo viktig å kunne utdype seg. Og kunne mye fagbegreper

Det kan synes som at Filip blir mer bevisst gjennom intervjuet på at samhandling handler om mer enn å bare snakke. Han gir dermed en indikasjon på at han forstår noe av begrepet, da han sier at det vil være en dialog som skal utdype og argumentere. Han nevner også at det handler om fagbegreper, som han nevner i konteksten av å kunne argumentere for seg. Det kan tyde på at han har forståelse for at fagbegrep kan underbygge argumenter og gjøre samtalen mer faglig.

4.1.3 Lyttekompetanse

På bakgrunn av læreplanens fokus på lytting, spør jeg elevene om deres tanker rundt lytting, og om dette kan ses som en muntlig ferdighet. Læreplanen fokuserer på lyttekompetanse som en del av de muntlige ferdighetene, og det er her en sentral plass innenfor denne kompetansen. Elevene sier ikke noe om lytting på egenhånd når det er snakk om begrepsforståelse. Da jeg valgte å spørre de eksplisitt om hva de tenker om sammenhengen rundt lytting og muntlige ferdigheter, viser de derimot enighet om dette faktisk er en stor del av ferdigheten. De uttrykker i hovedsak at lytting handler om å høre på hva som blir sagt i form av beskjeder fra læreren og hvis man eksempelvis skal ha en samtale. Tilsynelatende mener de at det er sentralt å høre etter, og deretter tilføye eller utdype et utsagn av andre.

Intervjuer: Hvis man for eksempel tenker på lytting. Hvordan tenker dere det er en muntlig ferdighet?

Sanna: Fordi man må høre på at andre snakker

Intervjuer: Ja, så hvorfor er det en muntlig ferdighet?

Gabriel: Fordi det er en veldig bra måte å lære på. Hvis du vet hva den personen har for eksempel sagt et argument, så vet du hva du skal si videre

Intervjuer: Ja, kjempefint.

Filip: Det er også lurt når læreren skal lære oss noe da. Så står han jo for det meste på tavla og skriver opp, også snakker han til oss. Da er det jo en god del lytting da.

I denne sekvensen tar jeg som intervjuer opp begrepet lytting eksplisitt for å se hva elevene tenker om dette. De sier seg enige om at lytting er sentralt da jeg først nevnte det. Gabriel ytrer at lytting er sentralt for å kunne lære av hverandre, og knytter det til argumenter. Denne ytringen kan tyde på at Gabriel er inne på prinsippet om å bygge på hverandres innspill. Han sier at det er sentralt å lytte for å kunne vite hva du selv skal si videre i kommunikasjonen.

Filip knytter lytting til når læreren underviser foran klassen, og at det derfor er viktig å kunne lytte til det han/hun sier. Han er inne på at det er en viktig del av muntlige ferdigheter at vi skal lytte, men det er likevel uvisst i hvor stor grad han forstår den sentrale delen av lytting innenfor dette aspektet. Dette fordi han primært knytter det til å høre på hva læreren sier, og ikke eksempelvis til å lytte for å skape en kommunikasjon eller samarbeid.

4.1.4 Oppsummering analysekategori 1

For å oppsummere funnene i analysekategorien kan vi se at elevene i hovedsak fokuserer på det å snakke og å bruke språket på rett måte når det gjelder muntlig kompetanse. På dette stadiet i samtalen er det fortsatt ikke eksplisitt nevnt noe om kommunikasjon og respons. Foreløpig i samtalen bruker elevene lite fagbegreper omkring begrepet, og vi kan anta at elevene er noe usikre på hva som egentlig inngår i begrepet muntlig kompetanse, eksempelvis lytting og kommunikasjon. I tillegg kan det tyde på at elevene mangler en felles forståelse og et felles språk rundt aspektet muntlighet. Videre kan vi se at elevene primært tenker på presentasjoner, podkast og muntlig aktivitet i timene, samt at dette handler om å vise hva man kan i faget, og hvor godt man kan språket. Likevel viser de bevissthet knyttet til lytting, når det blir eksplisitt nevnt. Disse funnene indikerer at elevene er noe bevisst på hva som inngår i ferdigheten, men at det synes å være en mangel på felles forståelse. Det er positivt at elevene er kjent med både presentasjoner og podkast, hvor de dermed har en viss kompetanse på å uttrykke seg muntlig, både foran klassen og i grupper.

4.2 Analyse 2 – formålet med muntlig kompetanse

I analysekategori 2 er jeg interessert i å se om elevene er bevisst på hvorfor det er viktig med muntlige ferdigheter. Jeg er derfor opptatt av deres tanker omkring formålet med denne ferdigheten. Er elevene bevisst på hva som er poenget, eller sentralt med muntlig ferdigheter i skolen? Denne kategorien omfatter med andre ord hva elevene selv tenker om begrepet. Hovedfunnet i denne kategorien er at elevene har delte meninger om hva som er formålet med muntlighet i skolen. Noen er opptatt av at det er lettere å lære muntlig enn skriftlig, samt at det er morsommere. I tillegg er det noen av elevene som mener det handler om å lære av hverandre, og kommunikasjon fordi man snakker med folk hver dag. I tillegg nevnes det at formålet med muntlige ferdigheter handler om å bevare språket, og å lære seg «rett» norsk, som vi også så i kategori 1.

4.2.1 Muntlig verdi

Videre spurte jeg hvorfor de tror det er viktig at skolen fokuserer på muntlige ferdigheter, og elevene delte ulike tanker og resonnementer omkring dette. Den første som tar ordet,

er Gabriel som mener det er lettere å lære muntlig enn skriftlig. Dette ser vi i følgende utdrag fra samtalen:

Intervjuer: Hvorfor tror dere det er viktig at vi skolen skal fokusere på muntlige ferdigheter?

Gabriel: Det er jo lettere å lære muntlig enn skriftlig

Filip: Ja

Intervjuer: Ja. Så dere tenker det er en lettere måte å lære på?

Gabriel, Filip og Noah: Ja

Gabriel: Pluss det kan være gøy å lære muntlig i stedet for skriftlig

Intervjuer: Hvorfor det da?

Gabriel: Fordi, for eksempel, du gjør oppgaver i en bok. Det er ikke så bra, men når du snakker med andre folk, med andre meninger, da er det mer gøy. Sånn da kan du si andre ting.

Intervjuer: Så dere føler det er lettere å uttrykke seg, eller få sagt akkurat det dere tenker på?

Gabriel, Filip og Noah: Ja

I dette utdraget fra samtalen kan vi se en interessant oppfattelse av hva som er formålet med muntlighet i skolen. Det er en enighet om at det er lettere å lære på en slik måte, og flere av elevene mener det er positivt for læringsprosessen. Det kan tyde på at elevene synes det er mer givende å ha muntlige aktiviteter overfor eksempelvis det Gabriel nevner, å gjøre oppgaver i en bok. Dette kan ses som sentrale poeng omkring muntlighet, da en del kjerneelementet innenfor dette aspektet er at elevene skal få positive opplevelser ved muntlig uttrykkelse (Kunnskapsdepartementet, 2017). Her indikerer det altså at elevene er positive til muntlighet, og at de mener det har en positiv effekt på deres opplevelser i skolen. I dette utdraget er det sentralt å nevne at intervjuerens utsagn er noe førende og det tas en slutning på et litt tynt grunnlag. Dette utdraget anses likevel som relevant, da elevene sier seg enig og fordi de uttrykker mening om at det er lettere med muntlig enn skriftlig tidligere i utdraget.

Videre i samtalen uttrykkes det oppfatninger at en gjennom muntlighet kan høre hverandres meninger, slik at man kan lære av hverandre. I tillegg mener en elev at språket er viktig fordi man bruker det hele tiden, og snakker med folk hver dag. Dette kan ses relevant da all samtale teller i muntlighetsopplæringen, og har en verdi. Her kommer de videre inn på begrepet kommunikasjon, som kan ses i tråd med læreplanen som nevner kommunikasjons eksplisitt flere ganger. Dette kommer til uttrykk i følgende eksempel:

Gabriel: Man kan til og med si det på sin egen måte også

Intervjuer: Ja

Isak: Også kan man få andre sine meninger og svar, sånn at man kan lære av hverandre også

Intervjuer: Mhm. Kjempesint

Intervjuer: Noe annet dere tenker er grunnen til at muntlighet er viktig?

Isak: Man snakker jo med folk hver dag

Gabriel: Kommunikasjon er veldig bra

I utdraget fra samtalen nevner elevene at muntlighet gir mulighet til å uttrykke seg på sin personlige måte, noe det tyder på at Gabriel liker. Isak tilføyer til det Gabriel sier at det er sentralt å lære av hverandre gjennom muntlighet. Her tyder det på at Isak har en forståelse om at muntlighet handler om samhandling, og at de skal lære av hverandre. Altså at det ikke bare handler om hva de selv sier i en samtale. Han mener dermed at et av formålene

med muntlighet i skolen også handler om å høre hverandres meninger, slik at man kan lære i fellesskap. Han nevner likevel ikke noe om å lytte eller for eksempel å vise respekt for den som taler, som er en sentral del av de fire ferdighetsområdene innenfor de grunnleggende ferdighetene. Likevel viser han at det er sentralt at de her er inne på muntlig ferdigheter som en sentral læringsverdi, da de mener det er viktig å kunne være muntlig for å lære av hverandre.

Videre tilføyer Isak at «man snakker jo med folk hver dag», som fører forståelsen over på hverdagsspråk. Nettopp det at man bruker språket hver dag, og at det er en sentral del av hverdagen å snakke med folk. Deretter uttrykker Gabriel at «kommunikasjon er veldig bra». Her kan det tyde på at både Isak og Gabriel peker språket i en hverdagsretning, hvor det settes søkelys på viktigheten av muntlig språk. Det tyder på at de har tanker om at formålet med muntlige ferdigheter i skolen handler om å lære språket slik at man kan prate og kommuniserer med hverandre, noe som er en positiv oppfattelse av muntlige ferdigheter.

4.2.2 Det norske språket

Deretter understrekes aspektet med å føre det norske språket videre. Her gir elevene uttrykk for at formålet med muntlighet kan knyttes til fremtiden, videre til at det viktig at man «snakker mer norsk enn engelsk» som Gabriel nevner. Det fremheves igjen at norsk må læres «ordentlig», «så vi ikke bare snakker engelsk». Her poengterer elevene at det norske språket er viktig for at det skal bevares, og at de har en oppfattelse om at det er relevant å snakke godt norsk i for eksempel en jobbsøkningsprosess. I følgende eksempel gir elevene en indikator på at de er svært opptatt av å snakke norsk på rett måte:

Intervjuer: Noe annet dere tenker på? Hvorfor er det viktig at dere har om muntlighet på skolen?

Filip: For å føre språket videre da

Intervjuer: Ja

Filip: For det er jo mye engelsk som har kommet inn i det norske språket, så vi må jo lære det ordentlig, så vi ikke bare snakker engelsk

Intervjuer: Mhm. Fint

Sanna: Hvis man for eksempel skal få seg jobb da, så er det jo bedre at man snakker sånn ordentlig norsk, og ikke blander inn masse engelske ord, eller annet, sånn multi... Hva kalles det igjen?

Gabriel: Slangord

Filip: Multietnolekt

Gabriel: Snakker mer norsk enn engelsk, og kanskje bruker mer advanced ord

Isak: fagbegrep

Gabriel: Ja, fagbegrep

Elevene i undersøkelsen oppfatter språket i seg selv som et godt formål med muntlighet i skolen. De understreker det gjentatte ganger, og uttrykker enighet om at det er viktig å ikke bruke multietnolektisk språk, og at et av formålet handler om å bevare det norske språket. Dette kan ses motstridende til hva læreplanen fremhever om at en viktig del av språket er å bruke og bli kjent med ulike deler av språket, som aktualiserer slangord og multietnolekt. Når det er sagt eksemplifiserer Sanna med jobbsammenheng, og knytter dermed muntlige ferdigheter til et fremtidsrettet, aktuelt scenario. Hun uttrykker et viktig poeng i dette resonnementet, da muntlige ferdigheter handler om å tilpasse seg mottakeren. Her tyder det på at Sanna har en forståelse om at muntlige ferdigheter kan

være nyttig i fremtiden, og at det er aktuelt å tilpasse språket til hvem man snakker med. Se også 4.4.1 om språklig tilpassing.

Likevel er det primært fokus på å snakke, og elevene bringer eksempelvis ikke frem muntlig tekst, respekt for andre eller lytting som et sentralt formål med ferdigheten, som sett i 4.1. På tross av dette tyder det på at elevene er noe bevisst på hva som er viktig med muntlig kompetanse, og de har tanker om at denne kompetansen kan være sentral i fremtiden.

Det er i tillegg et tydelig fokus på engelsk i det norske språket samt multietnolekt. Gabriel nevner at det er sentralt å snakke mer norsk enn engelsk, i tillegg til å bruke «advanced» ord i språket. Han trekker inn et engelsk uttrykk for å få frem sitt poeng om å bruke mindre engelsk i det norske språket. Videre oversetter Isak for han, og tilføyer «fagbegreper». Gabriel bekrefter det Isak sier, med at han mener fagbegreper. Her kan det sies at Isak gir Gabriel språklig støtte ved å presisere det norske ordet for det Gabriel forteller. Dette indikerer god samtaleflyt og en støttende atferd av Isak. Han lytter og forstår hva Gabriel sier, og ønsker å hjelpe han med å finne det norske uttrykket. I tillegg kan det forstås som positivt av Gabriel bruker et engelsk uttrykk for å si det han mener. Han får sagt det han ønsker, noe som er poenget med samtalen, i tillegg til at han gjorde seg forstått. En sentral del av muntlige ferdigheter er å spille på hverandres utsagn og å skape mening i fellesskap, noe vi kan se at elevene i undersøkelsen mestrer i dette utsagnet.

4.2.3 Oppsummering av analysekategori 2

Innenfor denne analysekategorien som fokuserer på elevens tanker om formålet med muntlige ferdighet i skolen, ser vi at elevene i samtalen uttrykker ulike meninger, men også at de bygger på hverandres innspill, og er enige. Hovedfunnet viser at noen mener formålet er fordi det er lettere å lære muntlig enn skriftlig, mens andre vektlegger læring fra hverandre og kommunikasjon som sentrale aspekter. Samtalen med elevene indikerer at de ser positivt på muntlige aktiviteter, og flere mener det har en positiv effekt på læringsprosessen. Videre legger elevene vekt på hverdagspråket og betydningen av å føre det norske språket videre. Det knyttes til fremtidige situasjoner, der det å snakke formelt norsk anses som viktig. Det er imidlertid begrensninger i elevenes perspektiver, da de hovedsakelig fokuserer på snakkeaspektet og i mindre grad på andre aspekter ved muntlige ferdigheter som lytting og respekt. Til tross for dette tyder samtalen på at elevene er bevisst på noen momenter ved muntlige ferdigheter, og at de har en viss forståelse av at det kan være nyttig i fremtidige situasjoner. Likevel er det viktig å nevne at funnene i analysen begrenser seg selvsagt på grunn av omfang og tid. Elevenes holdninger vil nærmere sagt ikke tilsvare et fullstendig bilde av deres meninger og oppfatninger, noe som er sentralt å ha med hele veien i oppgaven.

4.3 Analyse 3 – elevenes muntlige kompetanse og deres læringsopplevelser

Analysekategori 3 omfatter elevenes muntlige kompetanse. Hva elevene uttrykker at gir positiv læringsopplevelse i skolen, og hvorfor de tenker muntlige ferdigheter kan være sentralt for deres interaksjon i hverdagen? Denne kategorien tar for seg elevenes tanker og refleksjoner rundt muntlig kompetanse. Et hovedfunn i denne kategorien er at elevene viser felles forståelse av sammenhengen mellom muntlige ferdigheter og samarbeid i skolen. De peker på viktigheten av å kunne uttrykke seg for å oppnå bedre samarbeid, og at dialog og interaksjon er sentralt for å oppnå læring. Det fremkommer også en viss

enighet om at det er sentralt å ha en balansert tilnærming til både muntlige og skriftlige aktiviteter for å sikre positive læringsaktiviteter for alle.

4.3.1 Samarbeidsforståelse

Når det gjelder hvordan de forstår verdien av muntlighet i deres skolehverdag og i deres sosiale interaksjon, er det forskjeller blant elevene da de uttrykker ulike meninger. Det tyder likevel på at elevene er relativt samstemte omkring verdien av muntlige ferdigheter når det gjelder samarbeid med andre elever i deres interaksjon på skolen. De uttrykte enighet om at det er utfordrende å samarbeide med elever som ikke ønsker å delta eller være muntlige aktive. Jeg valgte å spørre elevene hvorfor deres muntlige ferdigheter påvirker deres samarbeid med andre. Samtalen utviklet seg som følger:

Isak: Fordi de kan få frem det de vil at de skal gjøre, eller at du kan høre hva de vil at du skal gjøre. Sånn at det er lettere å samarbeide og forstå hverandre.

Intervjuer: Ja

Sanna: Jeg tenker det samme som Isak, samarbeide bedre

Intervjuer: Så de muntlige ferdighetene og hvordan vi uttrykker oss, kan føre til samarbeid?

Alle nikker

Det ser ut til at Isak prøver å uttrykke at god dialog fører til godt samarbeid. Han forteller at det er viktig å «få frem det de vil at de skal gjøre» noe som kan tyde på at han syntes det er sentralt å kunne snakke og kunne uttrykke seg for å samarbeide og forstå. Videre sier han det er viktig å høre hva de andre vil at du skal gjøre. Han nevner dermed både å kunne dele selv, men også lytte til og høre hva andre medelever mener. Dette tyder på at Isak er inne på at muntlighet ikke bare handler om å snakke selv, men også høre hva andre deler. Han uttrykker at det er sentralt å snakke og høre på hverandre for å vite hvordan man skal jobbe og forstå hverandre. Et fellesbegrep, som Isak ikke nevner selv, kan forstås som dialog. Videre sier Sanna seg enig med Isak, at muntlige ferdigheter er sentralt for å kunne samarbeide bedre. Deretter trekker jeg som intervjuer en konklusjon på det de sier, hvor alle informantene nikker og er enig. Konklusjonen blir trukket på bakgrunn av de elevene deler, for å kunne bekrefte det jeg sitter igjen med, men også for å skape en felles konklusjon vi alle er enige i at stemmer med det de mener.

Videre spør jeg elevene om hvordan mangel på muntlighet og deltakelse kan påvirke deres læringsopplevelse i skolen. Dette spør jeg elevene om for at de selv skal kunne se verdien av å ha en god dialog, og hvordan dette kan påvirke et samarbeid.

Intervjuer: Hva hvis noen ikke ønsker å være med, og ikke vil si noe om deres tanker og meninger? Hvordan kan det påvirke?

Gabriel: Det kan påvirke andre på gruppa da. Hvis du ikke vil si noe, så kommer de ikke til å si tilbake til deg. Det er også en sjanse til at du blir mer... Du kan si alene.

Her ser vi at Gabriel mener det er viktig å kunne snakke og samarbeide. Han gir uttrykk for at det kan gi negativt utslag dersom noen ikke ønsker å delta i et samarbeid. Han forteller at det kan gå utover flere. Han mener også at det fører til at andre ikke ønsker å inkludere en person som ikke viser interesse muntlig. Det kan dermed se ut til at Gabriel mener muntlig kompetanse og deltakelse er essensielt for å kunne utarbeide et godt samarbeid der alle deltakere er delaktig.

4.3.2 Elevenes preferanser

Elevene har tilsynelatende felles tanker om hvordan de mener muntlige ferdigheter kan utvikles. Jeg lurer nemlig på hva de selv foretrekker for å utvikle deres muntlige kompetanse i skolen. Her er det primært fokus på aktivitet i timene, snakke med medelever og helklassesamtaler. Noah for eksempel sier «kanskje passe på å være aktiv i timene da» og utdyper med at når man får oppgaver som handler om å snakke/samarbeide med medelever, så bør man faktisk gjøre det. Han gir uttrykk for at han mener samtale er viktig, og at det er lærerikt for å utvikle muntlighet. Han vektlegger aktivitet i timene, og gir dermed en indikator på å kunne svare når læreren spør om noe, og rekke opp hånda i undervisning. Deretter tilføyer Filip følgende:

Filip: kanskje bare snakke generelt

Intervjuer: Hva legger du i å snakke generelt?

Filip: Sånn, ha en samtale med noen. For eksempel en lærer har jo litt mer utvidet vokabular enn der oss elever har. Da får vi jo kanskje lært litt av dem.

Intervjuer: Ja, fint. Tenker du på samtalen en og en, grupper eller i klassen?

Filip: Nei, jeg tenker mer liksom klassen, ja.

I likhet med Noah mener også Filip at klasseaktivitet er sentralt for å utvikle muntlige ferdigheter. Han gir på lik linje med Noah uttrykk for at muntlig aktivitet i timene er sentralt, men har også tanker omkring det å snakke generelt. Her ser det ut til at Filip mener samtale med en lærer kan gi «utvidet vokabular». Han trekker frem helklassesamtaler som et redskap for å utvikle deres muntlige ferdigheter.

Videre er jeg nysgjerrig på hva elevene finner underholdene og meningsfylt. Med andre ord, hva de foretrekker og hva de kanskje ikke setter like stor pris på når det gjelder muntlig arbeid i skolen. Vi ser nærmere på elevenes perspektiver gjennom følgende utdrag fra samtalen:

Intervjuer: er det noe dere tenker er mer morsomt enn andre aktiviteter? Noe dere liker bedre eller noe dere ikke liker?

Filip: Podkast er ganske greit da. Siden det er jo litt mer artig enn å bare øve seg generelt i timene. Også, nei jeg er ikke helt sikker

Sanna: Ja, kanskje podkast eller gruppearbeid eller noe sånt

Intervjuer: Hva med deg Noah?

Noah: Podkast og presentasjon kanskje

Intervjuer: Ja, noen andre tanker?

Gabriel: Jeg liker jo podkaster, og debatter er også en bra måte

Vi ser i dette utdraget fra samtalen at alle elevene sier seg enig at de foretrekker podkast. Det tyder på at de liker denne arbeidsformen og den variasjonen det gir. Filip starter med å si at podkast er greit, hvor Sanna utfyller med å si «Ja, kanskje podkast...». Videre nevner både Noah og Gabriel podkast som en morsom muntlig aktivitet. Gabriel tilføyer også debatt som en god aktivitet. Dette kan tyde på at elevene er usikre omkring dette, da eksempelvis Sanna og Noah bruker ord som «kanskje» for å ordlegge seg. Slike ord i formuleringene kan tyde på at elevene er mindre trygge i sine utsagn, eller at de er usikre på det de blir spurt om. Det kan også tyde på at de ønsker å beskytte seg selv i svarene sine, og ikke være for bastant på det de sier. Gabriel derimot bruker ord som «jo», noe som tyder på en mer sikker ytring, og at han er tryggere enn for eksempel Sanna og Filip i det han mener. Slike dempende og forsterkende kommentarer kan utspille seg i slike samtaler, og kan tyde på nølende eller mer sikker mening. De nevner flere sentrale aktiviteter som er eksplisitt tilknyttet muntlighet, men viser likevel tendens om at elevene

mangler flere begrep innenfor fagfeltet, eller at elevene ikke er sikre på hva annet som knyttes til tematikken.

4.3.3 Læringsopplevelser

Utover det beveger samtalen seg i retning av elevenes positive opplevelser omkring muntlighet i skolen. Muntlighet kan som nevnt innledningsvis være sårt for mange, og fordi flere elever foretrekker skriftlig arbeid ovenfor muntlig. Læreplanen presiserer at elevene skal få positive opplevelser ved muntlige utfoldelse. Av den grunn er det sentralt å se på hvordan elevene faktisk får positive opplevelser. Her snakker vi dermed om deres personlige opplevelser i deres skolegang. Det kommer ulike meninger til syne da jeg innleder med å spørre elevene hvordan de får positive opplevelser når det gjelder muntlighet i skolen. Filip uttaler at sosiale oppgaver som for eksempel gruppearbeid kan være positivt og hyggelig. Han presiserer altså sosiale samarbeidsoppgaver som positivt for han. De tyder på at Filip er glad i samarbeid, og han mener det gir han positive opplevelser. Videre tilføyer Noah at det er positivt å være sosial på skolen «*og at det er en måte vi faktisk kan lære sammen på*» som står i likhet med det Filip mener. Både Filip og Noah er enige om at sosialt gruppearbeid kan gi dem positive læringsopplevelser på skolen. Når det er sagt, uttrykker Isak at han ikke har hatt positive opplevelser innenfor muntlighet. Dette kommer til uttrykk i følgende eksempel:

Isak: Jeg har egentlig ikke hatt noen positive opplevelser med muntlighet

Intervjuer: Du har ikke det nei. Hvorfor har du ikke det tror du?

Isak: Jeg synes ikke det er så gøy. Jeg liker best å gjøre ting skriftlig.

Intervjuer: Hva tror du kan være grunnen til det da?

Isak: Jeg vet ikke. Men jeg liker jo en variasjon da.

Intervjuer: Ja?

Isak: Ja, det er jo fint med begge deler

Her markerer Isak usikkerhet rundt muntlige aktiviteter og gir uttrykk for at han ikke trives med muntlige aktiviteter. Han ytrer at han ikke har hatt noen positive opplevelser med muntlighet, noe som bryter med læreplanens mål og det skolen ønsker å oppnå med muntlighet. Han foretrekker skriftlig arbeid, men konkluderer med at han likevel liker en variasjon. Videre sier Gabriel seg enig med Isak om at variasjon er viktig for at de skal oppnå positive opplevelser: «*Sånn en blanding av begge, balansert, ikke for mye skriftlig eller for mye muntlig*». Dette gir dermed en indikasjon på at både Gabriel og Isak mener det er viktig å ikke ha for mye muntlig arbeid, og at det veksles mellom ulike arbeidsformer for at de skal trives med muntlighet. Filip og Noah derimot, viser mer entusiasme rundt samarbeid og muntlig arbeid i skolen. Det er likevel forventet at elever er forskjellige og at ikke alle syntes alt i skolen er like kjekt. Noen foretrekker å være mer muntlig, mens andre skriftlig. Slike ulike meninger og tanker omkring ulik undervisning vil det alltid oppstå i et klasserom med ulike elever og ulike forutsetninger.

4.3.4 Oppsummering analysekategori 3

For å oppsummere denne analysekategorien om elevenes perspektiver på muntlige ferdigheter i skolen viser det at det er en variert forståelse blant elevene når det gjelder verdien av muntlighet. Samtidig som at de viser enighet om at muntlige ferdighet er effektivt når det kommer til samarbeid. Der fremheves viktigheten av å ha en balansert tilnærming til muntlige aktiviteter for å sikre at alle får positive læringsopplevelser. Noen av elevene uttrykker primært positive erfaringer med muntlighet i skolen, mens andre foretrekker hovedsakelig skriftlig arbeid. Når det er snakk om deres preferanser nevner de

ulike læringsaktiviteter for å utvikle muntlige ferdigheter, som podkast, fremføringer og samtaler.

4.4 Analyse 4 – muntlig kompetanse og språklig variasjon

Det fjerde forskningsspørsmålet tar for seg elevens refleksjoner rundt språklig variasjon. En stor del av norskfaget handler om språk, og elevenes bevissthet rundt språklig variasjon. Her er en hovedtendens at elevene trekker inn stikkord som multietnolekt, slang og tanker rundt det å bevare det norske språket. Elevene uttrykker en viss forståelse og bevissthet omkring språklig variasjon og verdien av språket, og det er interessant å se på elevenes ytringer og deres meninger omkring denne kategorien.

4.4.1 Språklig tilpasning

Innenfor denne kategorien spurte jeg om de har tenkt over at de snakker på ulike måter basert på hvem de snakker med. Jeg spurte dem spørsmålet: «*Hvorfor tror dere man varierer språket ut fra hvem man snakker med?*». Her ønsket jeg høre mer om elevenes meninger omkring språklig variasjon, og deres bevissthet om deres egen språkbruk. Noen av elevene kommer med svar som tilsier at de har forståelse og er reflektert rundt hvordan de selv anvender språket i hverdagen.

Noah: Fordi språket har utviklet seg over tid, så dem som er på min alder har litt mer utviklet språk, og litt låneord og litt slang nesten da, fra andre språk. Mens besteforeldre og foreldre for eksempel har litt mer gammeldags språk nesten.

Intervjuer: Ja, kjempefint! Flere tanker?

Isak: Situasjonen er jo også noe med formalitet, og å snakke med besteforeldrene dine skjer jo ikke så ofte, så derfor snakker du ofte mer formelt enn du gjør med vennene dine

Intervjuer: Hvorfor tror du man gjør det?

Isak: Fordi du snakker jo med vennene dine så ofte at dere på en måte har blitt vant til det, men du er ikke vant til å snakke med besteforeldrene dine, siden de ikke alltid besøker dem så ofte. De er det på en måte mer press på å gjøre et godt inntrykk.

Intervjuer: Ja, fint!

Filip: Det kan jo også være at, for eksempel hvis det er besteforeldre eller foreldre som har dialekt eller annet språk, kan det hende du legger om litt. Så du snakker dialekt med dem, så du føler at de forstår deg bedre.

I dette utdraget fra samtalen ser vi en dialog mellom Noah, Isak og Filip. De har ulike utsagn om hva de tenker om å variere språket ut fra hvem man snakker med. Disse eksemplene antyder enighet mellom elevene da alle uttrykker at det er sentralt å variere språket, og at de selv gjør det i praksis. De kommer med ulike eksempler og viser til forståelse om at språket varierer ut fra formalitet, dialekt og språk. De sier selv at de tilpasser språket for å gjøre seg mer forstått eller for å tilpasse seg mottakeren. Dette antyder god forståelse av språklig variasjon. Noah nevner at språket har utviklet seg over tid, noe som gjør at det kan være ulikheter mellom språket til hans besteforeldre og han selv. I tillegg nevner han at språket blir påvirket av andre språk, som gjør at hans generasjon har et «nyere språk» enn eksempelvis hans besteforeldre. Isak nevner formalitet innenfor språklig variasjon, da han uttrykker at han ønsker å gjøre et godt inntrykk gjennom språket, noe som gjør at han tilpasser seg til for eksempel besteforeldrene ved å snakke mer formelt enn med venner. På den måten varierer Isak

sitt hverdagsspråk. Videre tilføyer Filip at han også legger om dialekt for å gjøre seg forstått. Han uttrykker eksempler, som at foreldre har annen dialekt eller språk. Av den grunn viser han en forståelse om at språket varierer avhengig av hvem man snakker med. Dette utdraget gir en indikator på at elevene er reflektert omkring språklig variasjon, og at de er bevisst på at de selv legger om eller tilpasser, avhengig av mottakerens dialekt, språk eller alder.

4.4.2 Flerspråklig tilpasning

Videre i samtalen var jeg ute etter elevenes tanker om at vi har ulikt utgangspunkt for muntlig kommunikasjon. Jeg ønsket altså dykke dypere inn i elevenes refleksjoner omkring språk, og dermed utgangspunkt for muntlighet. Tidligere i samtalen har de eksplisitt nevnt det å snakke «riktig» norsk som et sentralt moment innenfor muntlige ferdigheter i norsk. Derfor er jeg interessert i deres tanker innenfor muntlighet og språklig variasjoner i klasserommet. Jeg introduserte denne kategorien med å spørre elevene «*Hva tenker dere på hvis jeg sier at vi har ulikt utgangspunkt for muntlig kommunikasjon?*». Samtalen består hovedsakelig av Gabriel sitt synspunkt, da han var aktiv i denne delen. Han viser til sentrale poeng og uttrykker at han blander mellom flere språk i hverdagen. I følgende utdrag ser vi hvordan samtalen utviklet seg:

Gabriel: De som er flinke til å snakke muntlig kan hjelpe de som ikke er så flinke. Så kanskje hjelpe dem å snakke bedre enn multietnolekt.

Intervjuer: Ja, sant! Hvordan gjør vi det hvis det er noen som ikke er trygg i språket da?

Gabriel: Man bytter jo mellom ord med andre språk. Jeg for eksempel, må snakke engelsk, hindu, punjabi, urdu og norsk.

Gabriel: Jeg snakker norsk i huset mitt. På grunn av lillebror snakker jeg engelsk. Søstera mi snakker norsk med meg, og foreldrene mine snakker punjabi, urdu eller hindi. Så derfor blander jeg norsk med alle de språkene.

I dette eksemplet ser vi at Gabriel snakker flere språk i hverdagen og han uttrykker at han veksler språk ut ifra hvem han prater med. Han sier at han bytter mellom ord fra forskjellige språk, og dermed bruker ulike ord fra andre språk inn i det norske språket. Han tilføyer også at de som er flinke kan hjelpe til med å snakke mindre multietnolekt. Dette viser tilsynelatende til at Gabriel har et inntrykk om at det ikke er bra nok å snakke multietnolekt på skolen, og at han derfor ønsker å bli bedre til å snakke norsk. Dette ses motstridende til hva læreplanen og opplæringslova lovfester om dette. Som nevnt tidligere skal alle elever kunne snakke den dialekten de selv ønsker i skolen, dette inkluderer også multietnolekt. Gabriel har et inntrykk om at multietnolektisk språkstil ikke er godt nok i norsk muntlig. Hans tanker om at multietnolekt ikke er godt nok, viser at han selv ikke er bevisst på at et slikt språk faktisk viser til høy språkkompetanse. Han uttrykker også at han kan veksle mellom språk for å kommunisere, noe som tyder på at han selv sitter på mye språkkompetanse og mestrer ulike språk godt. Likevel har han et primært fokus på at muntlig norsk handler om å snakke riktig norsk uten ord fra andre språk. Dette perspektivet drøftes mer i diskusjonen.

Videre hevder han det jeg observerer som frustrasjon over det å blande språk:

Intervjuer: Hvordan synes du det er å komme på skolen å snakke kun norsk og samarbeide med andre i klassen?

Gabriel: Det er litt vanskelig, for når jeg blander på ord, så vil folk bare si «hva betyr det». Så må jeg forklare

Intervjuer: ja, det er forståelig

Gabriel: Hvis det er vanskelig for meg å si ordet, så sier jeg det på urdu eller et annet språk.

I dette utdraget sier Gabriel at han synes det er vanskelig fordi han blander ord fra andre språk. Han hevder dermed at han sier ord på urdu eller annet språk hvis det blir vanskelig for han å si det på norsk. Dette gir en indikator på at Gabriel prøver å snakke norsk, men at han trenger av og til andre språk for å si akkurat det han ønsker. Igjen indikerer dette høy språkkompetanse, da han mestrer å veksle mellom ulike språk i skolehverdagen, likevel uttrykker han at det kan være utfordrende fordi elever i klassen ikke alltid forstår det han mener. Gabriel sin måte å veksle mellom ulike språk kan knyttes til transspråking, da han bruker ulike språk til å uttrykke seg. Det kan diskuteres om Gabriel ser det som en fordel at han faktisk mestrer å gjøre seg forstått. En slik språkkompetanse bør ses på som ressurs i klasserommet, og ikke som en begrensning. Det er altså sentralt å belyse fordelene med at han faktisk mestrer å gjøre seg forstått og mestrer språket ved hjelp av andre språk.

Videre er det interessant å se hva elevene tenker om samarbeid på skolen dersom elever har flerspråklig språkbakgrunn.

Intervjuer: hvordan kan språk påvirke deres samarbeid med hverandre på skolen?

Filip: Både positivt og negativt

Intervjuer: på hvilken måte da?

Filip: Du får jo lært deg for eksempel språk fra flere kulturer eller noen ord da. Negativt er jo hvis dere har prosjekt, at det kanskje går litt tregere å komme godt i gang

Intervjuer: Hvorfor går det tregere da?

Filip: For hvis noen ikke forstår. Hvis det er to folk da, og de ikke forstår hverandre så godt, så går det jo tregere enn to folk som snakker samme språk og forstår hverandre ofte eller hele tiden

I dette utdraget ser vi at Filip mener at samarbeid med elever som har andre språk kan være både positivt og negativt. Han uttrykker at det er positivt å kunne lære språk av hverandre, men at det er utfordrende når det kommer til samarbeid, rett og slett fordi det kan føre til mindre effektivt samarbeid. Dagens skole er mangfoldig, og alle elever i skolen skal få mulighet til å snakke på den måten de selv ønsker. Læreplanen legger også til rette for at elevene i skolen skal opparbeide språklig bevissthet og være reflektert omkring språk og dialekt i Norge. Ulike språkbakgrunner og dialekter medfører variasjoner i klasserommet, noe som aktualiserer språklig variasjon i klasserommet. Det er svært sentralt å snakke om denne tematikken og gi elevene mulighet til å lære av hverandre.

Videre ønsker jeg å finne ut hva informantene mener vi i skolen kan gjøre for at samarbeidet eventuelt kan gå lettere

Isak: Finne flere måter å uttrykke seg selv på

Filip: Kanskje med å snakke litt mer med kroppsspråk

Gabriel: Jeg tror det er veldig viktig å ha med kroppsspråk i norsken.

I dette utdraget følger Filip og Gabriel Isak sin ytring om å finne flere måter å uttrykke seg på. Guttene spiller på hverandres uttalelser ved å tilføye mer til hverandres utsagn. Isak

mener at det viktig å finne flere måter kunne uttrykke seg på dersom språket er et hinder. Deretter sier Filip at kroppsspråk kan være sentralt for å få uttrykt det man ønsker. Her gir informantene en indikator på at det er sentralt å finne en løsning, og at samarbeidet kan gå bedre ved å eksempelvis bruke kroppsspråk. Videre sier Gabriel at kroppsspråk er viktig, og at dette bør inkluderes i norskfaget. Her gir det uttrykk for at kroppsspråk er sentralt for Gabriel og at dette er en strategi han foretrekker når språket blir utfordrende. Dette er tilsynelatende reflekterte tanker fra elevene, da kroppsspråk ses som en del av opplæringen i skolen gjennom kommunikasjon.

4.4.3 Oppsummering analysekategori 4

Analysekategori 4, om elevenes perspektiver på språklig variasjon viser at de er bevisst på språklig variasjon og at selv tilpasser språket etter situasjon og mottaker. De viser en forståelse av betydningen av språk basert på formalitet og språklig bakgrunn. Likevel viser det seg å være noen mangler på deres bevissthet om hva som anses som «korrekt» norsk. Utdragene i denne analysekategorien problematiserer elevenes syn på multietnolekt, noe kan bety at det er behov for en oppklaring på dette og hva som er språknormene i klasserommet. Som nevnt tidligere i teorikapitlet vil ikke skolen å praktisere en enspråkligideologi, og ønsker derfor at alle elever skal få bruke den talemåten de selv behersker eller ønsker. I tillegg diskuteres også hvorvidt språklig variasjon kan påvirke samarbeidet på skolen, og det kommer forslag om å inkludere kroppsspråk for å forbedre kommunikasjonen, dersom det er vanskelig.

5 Diskusjon

Innledningsvis skrev jeg om elevers muntlige kompetanse i skolen, og argumenterer for at dette bør få like stor vekt som de andre grunnleggende ferdighetene. Utviklingen av disse de muntlige ferdighetene kan bidra blant annet til å jevne ut sosial ulikhet og anses en viktig ferdighet for at elever skal bli selvstendige, talende medborgere i samfunnet.

I oppgavens introduksjon blir betydningen av muntlige ferdigheter i skolen fremhevet som et sentralt tema. Teoridelen beskriver læreplanens vektlegging av muntlighet, og hvordan denne kompetansen er integrert i grunnleggende ferdigheter og kjerneelementer. Primær- og sekundærdiskurs blir utforsket, samt prinsippet om tilgangskompetanse som er essensielt innenfor literacy, og hvordan dette relateres til muntlighet og interaksjon. Sosiokulturell læringsteori legger grunnlaget for dette perspektivet, og danner dermed et teoretisk fundament for oppgaven. Videre vil jeg forsøke å besvare oppgavens problemstilling. For å gjenta, er den som følger:

"Hvordan opplever en gruppe elever på 9. trinn betydningen av muntlige ferdigheter i skolen, og hvilke holdninger har de omkring muntlig kompetanse?"

I dette kapitlet vil jeg med utgangspunkt i teori og analyse diskutere undersøkelsens hovedfunn for å besvare problemstillingen. Diskusjonskapitlet er strukturert etter forskningsspørsmålene og består av fire delkapitler

- Hva mener elevene ligger i begrepet muntlige ferdigheter?
- Hva mener elevene er formålet med å utvikle gode muntlige ferdigheter?
- Hvordan uttrykker elevene at muntlige ferdigheter påvirker deres læringsopplevelse i skolen?
- Hvordan er elevenes bevissthet rundt språklig variasjon?

5.1 Hva legger elevene i begrepet muntlige ferdigheter?

I dette delkapitlet vil jeg diskutere det første forskningsspørsmålet. Jeg vil starte med å diskutere funnet om at elevene virker som har noe forståelse for begrepet, men likevel usikre på hvilke ferdigheter som inngår i begrepet.

Resultatene avslører en mangfoldig, men delvis uklar forståelse blant elevene. Hovedfunnet peker på at elevene primært vektlegger det å snakke og bruke språket korrekt som sentrale aspekter av muntlige ferdigheter. Dette ses i samtalen der deres forståelse er knyttet til å delta i samtaler og svare på spørsmål i undervisning. Likevel viser funnene at elevene har ulike perspektiver på hva som omfattes av muntlige ferdigheter, og det er en delvis manglende helhetlig forståelse av disse ferdighetene. Vi ser også at flertallet av elevenes forståelse støttes av tidligere forskning, som primært fokuserer på avsender-perspektivet (Svenkerud, 2013).

Innenfor denne kategorien viser funnene i analysen at elevene er opptatt av å snakke «korrekt» norsk. Dette kan ses i utdragene fra samtalen og eksempelvis at elevene knytter muntlige ferdigheter til å snakke «korrekt» som sett i blant annet seksjon 4.1.1 og 4.2.2. Tidligere forskning viser at unge i dag fortsatt opprettholder fokuset på å snakke «korrekt» norsk. Akselberg (2008) skriver om talevariasjon hvordan «korrekt» språkbruk ofte assosieres med tydelighet, presisjon og estetikk, og er vanlig i formelle situasjoner,

inkludert skolekonteksten (Akselberg, 2008, s. 138). Dette kan ses i lys av det Bernstein (1972) skiller mellom avgrenset og utvidet språkkode, og at en utvidet kode oppnår bedre resultater i skolen enn bruk av avgrenset kode. Nærmere bestemt kan det elevene uttrykker om at muntlig norsk knyttes til «korrekt» norsk gjenspeiles med bruk av rett språkkode. Til tross for at Bernstein (1972) viser til forskning der bruk av utvidet kode gir bedre resultater strider dette med retningslinjene fra Utdanningsdirektoratet som påpeker at opplæringen i skolen skal fremme inkluderende praksis der alle elever får anledning til å vise sin kompetanse. Sett i lys av dette finner vi språkideologier sentralt, da Ommeren (2022) fremhever viktigheten av at lærere i skolen er bevisst på ulike språkideologier. Fokus på å snakke «korrekt» norsk, som elevene i undersøkelsen påpeker, kan ses som en enspråklighetsideologi, der normen i klasserommet blir å kun bruke ett språk. Enspråklighetsideologi betraktes også som brudd på gjeldende lov- og læreplanverk, der en slik praksis ikke gir elevene retten til å anvende sitt språk eller dialekt.

Ifølge Garcia og Wei (2019) gir transspråkings-pedagogikken elevene mulighet til å aktivt delta, med et skifte fra å betrakte språk som en egenskap til å se det som en aktiv handling. Derfor bør fokuset i muntlighetsopplæringen rettes bort fra kravet om å snakke «korrekt» norsk og heller mot å anerkjenne og utvikle elevenes kompetanse. Ved å legge stor vekt på det teoretiske aspektet ved språket og forvente at alle elever behersker en utvidet språkkode eller en trygg sekundærdiskurs, kan det oppstå utfordringer i undervisningen. Dette kan potensielt forsterke sosiale forskjeller og hindre elevenes mulighet til å uttrykke seg og vise sin identitet gjennom språket. Muntlighetsopplæringen bør derfor være en inkluderende praksis der norsklærere spiller en viktig rolle i å gi alle elever, uavhengig av deres språklige bakgrunn, muligheten til å vise frem sin kunnskap.

Når det kommer til begrepet samhandling viser undersøkelsen at elevene har en forståelse av det, selv om de ikke bruker fagbegrepet til å uttrykke det. De ser på samhandling som en prosess med meningsutveksling og læring gjennom dialog og argumentasjon. Dette samsvarer med Vygotskijs (2001) teori om sosiokulturell læring, som fremhever viktigheten av samhandling for kunnskapsutvikling. Elevene poengterer betydningen av å lære av hverandre og ha samtaler for å lære, noe som kan ses i sammenheng med nærmeste utviklingszone (Vygotskij, 2001). Denne tilnærmingen harmonerer også med ideen om samhandling som aktiv deltakelse, hvor kommunikasjon er det sentrale for meningsdannelse. Svennevig (2022) diskuterer også viktigheten av å etablere en felles forståelse gjennom kommunikasjon, noe elevene ikke direkte nevner. Selv om de ser samhandling som viktig for læring, fokuserer de ikke på behovet for å skape en felles forståelse. I kapittel 2.6 diskuteres nivåer for å koordinere samtaler der målet er å oppnå en felles forståelse. For at elevene skal utvikle en felles forståelse av muntlige ferdigheter, kan denne koordineringen være avgjørende og en god løsning. Dette indikerer behovet for tydeligere og mer målrettet opplæring i muntlige ferdigheter i skolen, slik at elever får en klarere forståelse av hva god muntlig kompetanse innebærer.

Elevene i undersøkelsen anerkjenner først betydningen av lytting som en del av muntlige ferdigheter når de blir eksplisitt introdusert for begrepet «lytte». Deres egen-initierte refleksjoner gir altså ikke et klart uttrykk for dette aspektet. De knytter lytting primært til tradisjonelle undervisningsmetoder som tavleundervisning, og det å høre på læreren eller lytte til medelever som snakker. Disse funnene indikerer behovet for å bevisstgjøre elevene om at lytting er en like sentral del av muntlige ferdigheter som å snakke, og det ikke bare handler om å høre på hva som blir sagt. Dette sammenfaller med det Otnes (2016) argumenter for at undervisning i lytting bør gis økt prioritet. I tillegg kan det ses i sammenheng med tidligere forskning som viser at elever ofte fokuserer på å være

avsender i kommunikasjonen og er mindre oppmerksomme på mottakerrollen (Svenkerud, 2013). Videre støttes dette av tidligere forskning som viser at lytting ofte blir oversett når det gjelder muntlige ferdigheter. Elevene i denne undersøkelsen indikerer altså ikke å være særlig oppmerksomme på lytteaspektet. Dette indikerer en likhet med funnene til Siljan (2017) som påpeker at elever ikke føler en individuell forpliktelse til å markere lytting i klasserommet, ettersom det er et ansvar som ikke oppleves individuelt.

Elevene i undersøkelsen nevner primært presentasjoner og podkast som muntlige aktiviteter, og uttrykker derfor at de er godt kjent med dette. Videre kan det tyde på at elevene er godt kjent med å snakke høyt om det de har lært, men at de er mindre kjent med de frie og utforskende samtalene som Penne og Hertzberg (2015) argumenterer for at skaper utviklingspotensial innenfor muntlige aktiviteter, og som legger et fokus på lytteaspektet. Nærmere sagt, det kan være sentralt å skape undervisning som bidrar til spesifikk opplæring i muntlige ferdigheter, nettopp fordi det kan bidra til at elevene i klasserommet får en mer helhetlig forståelse av begrepet. Altså at elevene utvikler en felles begrepsforståelse som innebærer hva som faktisk inngår i de ulike ferdighetene, og hva som skal til for å mestre dette. Ifølge Penne og Hertzberg (2015) er det essensielt at læreren legger til rette for muntlighet i klasserommet. Av den grunn er det vesentlig at læreren gjør muntlighet tilgjengelig i klasserommet og spiller gode spørsmål for å skape utforskende samtaler som preges av mangfoldige svar og refleksjon. Mangel på fokuset knyttet til de mer frie samtalene knyttes til viktigheten av lærerens ansvar i å skape gode samtaler som Gibbons (2009) argumenterer for at er språkstimulerende og oppmuntrer elevene til å reflektere og forklare. De ulike lyttemodusene som det skrives om i 2.5.3 kan også ses aktuelle for at elever i skolen skal opparbeide en helhetlig forståelse av muntlighet og være bevisst på de ulike elementene som ligger i begrepet. Med en slik praksis kan det føre til at elevene opparbeider en dypere og bredere forståelse av muntlige ferdigheter.

Samlet sett indikerer elevene at de har erfaring med muntlige aktiviteter som presentasjoner og podkaster, men at deres felles forståelse av muntlige ferdigheter kan være delvis overfladisk. Ifølge Kunnskapsdepartementet (2017) er muntlige ferdigheter en grunnleggende ferdighet som handler om at elevene skal forstå og vurdere, utforme, kommunisere og reflektere og vurdere ved å tale og å lytte. Elevenes primære fokus er som nevnt på snakkeaspektet, noe som indikerer at det er avstand mellom det Utdanningsdirektoratet forbinder med muntlighet, og hva elevene i undersøkelsen forbinder med det. Disse funnene viser at elevene muligens i større grad bør involveres i hva som ligger i ulike ferdigheter, og i denne kontekst, hva som ligger i muntlighet. De bør gjøres bevisst på at muntlighet ikke bare handler om å snakke eller å snakke korrekt norsk i klasserommet, men må vite at det handler om å se sammenhenger og ikke minst å bruke språket til å utforske, reflektere og delta. Det at elevene ikke er bevisst på de ulike aspektene ved muntlighet, og vet hvilke ferdigheter som ligger i begrepet, illustrerer problemet med at det muligens ikke inngår i stor nok grad i skolens praksis.

5.2 Hva mener elevene er formålet med å utvikle gode muntlige ferdigheter?

I dette delkapitlet vil jeg diskutere det andre forskningsspørsmålet i oppgaven. I denne delen av undersøkelsen diskuterer jeg hva elevene mener formålet med muntlige ferdigheter er.

Et av funnene i denne kategorien er at elevene oppfatter formålet med muntlige ferdigheter som at de gjør læring lettere og er mer engasjerende enn skriftlige oppgaver. Noen elever

fremhevet også viktigheten av å lære fra hverandre og kommunisere effektivt. Disse funnene gjenspeiles i utdragene fra samtalen der elevene uttrykker at de er positive til å lære muntlig. Elevene i undersøkelse gir uttrykk for at de mener det er mer givende med muntlige aktiviteter enn eksempelvis å lese i ei bok. Dette henger sammen med at de mener det er sentralt å høre hverandres meninger, slik at en kan lære av hverandre. Et slikt syn på formålet med muntlige ferdigheter sammenfaller med Vygotskij (2001) sin sosiokulturelle læringsteori som sentraliserer nettopp det at språket er det viktigste verktøyet for læring, samt igjen nærmeste utviklingszone der en utvikler seg gjennom samhandling med andre. Han vektlegger sammenhengen mellom språket og læring, noe som elevene i undersøkelsen også presiserer i samtalen. Funnene viser at elevene snakker om at de lærer av hverandre gjennom språket, og at de mener det er et sentralt formål med muntlige ferdigheter. Nærmere sagt uttrykker elevene at de mener det lettere å snakke om fag enn å skrive det. Dette kan tyde på at elevene i undersøkelsen har mye erfaring med å jobbe sammen og dele tanker og meninger med hverandre.

Et annet sentralt funn i undersøkelsen viser at elevene understreker betydningen av å bevare det norske språket og snakke formelt norsk, noe som kan ses i strid med en mer inkluderende tilnærming som læreplanen fremhever. I tillegg til at de har et fokus på å tilpasse seg mottakeren i samhandling med andre. Igjen finner vi at elevenes perspektiver rettes mot språket som et teoretisk fenomen, da de understreker å snakke «korrekt» norsk, og ser på dette som viktig å gjøre innenfor muntlige ferdigheter. Dette strider likevel med det Garcia og Wei (2019) mener om at det skal være mindre fokus på det språklige i opplæringen, men heller fokus på hva som bli kommunisert, uavhengig av hvordan det kommuniseres. Skolene bør med andre ord, ifølge Garcia og Wei (2019), rette et fokus på innholdet i kommunikasjonen og mindre på språket i seg selv. Elevenes fokus på «korrekt» norsk som også viser seg i seksjon 5.1 kan bidra til å tydeliggjøre at skolen og lærere bør rette muntlighetsopplæringen i større grad mot språking hvor språk er noe en gjør, og ikke noe en er (Garcia og Wei, 2019).

Store deler av målet i skolen handler nettopp om at elevene skal dannes til å bli aktive og deltakende medborgere hvor deres stemmer blir hørt i samfunnet. Det kan derfor være en god start å bruke språket, og ikke minst mestre kommunikasjon. Likevel kan en stille seg kritisk til om elevene forstår formålet med muntlighet i det store bildet, eller om de tenker at muntlige ferdigheter kun er sentralt for å kunne snakke norsk med andre. Et begrep elevene nevner opptil flere ganger i samtalen er multietnolekt, og de uttrykker at dette er noe en bør styre unna i klasserommet. Elevene i undersøkelsen har en tilsynelatende negativ innstilling til å anvende multietnolekt i klasserommet, og særlig i norsk muntlighetsopplæring, noe som igjen kan tyde på at en transspråkings-praksis bør få en større rolle i muntlighetsopplæringen. Ifølge utdanningsdirektoratet er det ingen eksplisitte mål som tilsier at elevene skal snakke «korrekt» norsk. Det er heller et fokus på at elevene skal kommunisere og bruke språket til å gjøre seg forstått, noe som involverer flere språk og dialekter. Dette kan ses i sammenheng med det Ommeren (2022) skriver om at multietnolekt ikke er mangel på språkkompetanse, men snarere tvert imot.

5.3 Hvordan uttrykker elevene at muntlige ferdigheter påvirker deres læringsopplevelse i skolen?

Dette delkapitlet tar for seg funnene i analysekategori tre om elevenes muntlige ferdigheter, og deres læringsopplevelse på skolen. Et funn i denne analysekategorien av elevenes perspektiv viser en helhetlig forståelse når det gjelder betydningen av

muntlighet for samarbeid og læring. Samtidig viser det en variert tilnærming blant elevene når det gjelder deres personlige erfaringer og preferanser knyttet til muntlig aktivitet.

Elevene i undersøkelsen ser generelt sett verdien av muntlige ferdigheter når det gjelder samarbeid og interaksjon med andre. De er enige om at god dialog og evnen til å uttrykke seg muntlig er avgjørende for å oppnå effektivt samarbeid og forståelse med medelever. Dette understreker viktigheten av å integrere muntlige aktiviteter i undervisningen for å fremme samarbeid og læring. Dette kan ses i sammenheng med et sosiokulturelt perspektiv på læring. Som tidligere nevnt i oppgaven nevner ikke elevene begrepet samhandling eksplisitt, men viser på andre måter at dette er viktig for deres læring. De nevner samarbeid, noe som henger i tråd med Svennevig (2020) sitt perspektiv om at samhandling handler om forhandling mellom partene. Det kan tyde på at det er samhandling elevene sikter til da de snakker om å samarbeide, da de beskriver med begrepet med egne ord.

Et funn i undersøkelsen er også at elevene mener det påvirker læringsprosessen negativt dersom noen i en samarbeidsoppgave ikke ønsker å delta. Når det er snakk om samarbeid kan det også ses i sammenheng med Svennevig (2020) som sier at samhandling er et felles prosjekt om å oppnå en felles oppgave. I likhet med dette finner vi Vygotskij (2001) som setter muntligheten og meningsskaping gjennom samtale. Både Svennevig og Vygotskij er sentrale innenfor samarbeid, og uten god dialog og kommunikasjon vil en ikke oppnå godt samarbeid. Av den grunn er det en viktig forutsetning at elevene lærer seg å samarbeide, og ikke minst at dette er en del av undervisningen. Det indikerer at elevene er noe kjent med samarbeid, da det uttrykkes at samarbeid øker læring og at det gir elevene motivasjon å lære av hverandre. Det tyder at samarbeid er en sentral del av skolehverdagen deres, men likevel kan det være sentralt at elevene gis opplæring i hvordan samarbeid foregår, og hvordan man kan skape godt samarbeid. Dette kan bidra til å skape desto bedre og mer effektive samarbeidsformer, og ikke minst kan det bidra til å skape bedre kommunikasjon og læringspotensial blant elevene. Det er sentralt å presisere at dette kan ses relevant i skolen generelt, da samarbeid er såpass sentralt og essensielt innenfor muntlige ferdigheter. Elevene i undersøkelsen gir kun en liten indikator på hvordan muntlighet kan påvirke læringsopplevelser og det er viktig å understreke at disse funnene ikke gir et fullstendig bilde av deres praksis eller læringsopplevelser.

Når det gjelder hvordan elevene mener muntlige ferdigheter kan utvikles viser analysen at de ser på aktiv deltakelse i timene, samtaler med elever og helklassesamtaler som effektive metoder. Dette indikerer at elevene verdsetter interaktiv læring og direkte kommunikasjon som en måte å forberede sine muntlige ferdigheter på. Med andre ord mener de at samtale med en som kan mer vil gi økt læringsutbytte, noe som kan ses i tråd med sosiokulturell læringsteori. Det er sentralt å belyse at helklassesamtaler i tidligere forskning har blitt kritisert som kontrollerende og passiviserende, og preges ofte av begrenset faglig verdi (Penne og Hertzberg, 2015). Av den grunn setter en slik praksis læreren en i en svært viktig rolle for læringsprosessen. En tradisjonell helklassesamtale, som også kalles IRE-modellen, er ikke nok stimulerende til at elevene faktisk får et læringsutbytte (Håland, 2018). Av den grunn kan en utviklet versjon, og da for eksempel utforskende samtaler være mer språkstimulerende og gir mer taletid for elever (Sæther og Melvold, 2020, s. 65; Palm og Stokke, 2015, s. 87). Med andre ord, vil ikke en typisk klasseroms-samtale som elevene i undersøkelsen snakker om faktisk gi økt læringspotensial i klasserommet.

Videre viser funnene i analysen at det er forskjeller blant elevene når det gjelder deres personlige opplevelser og preferanser knyttet til muntlig arbeid. Noen elever uttrykker positive erfaringer med muntlige aktiviteter som gruppearbeid og diskusjoner, mens andre foretrekker skriftlig arbeid. Dette poengterer behovet for en variert tilnærming i undervisning som tar hensyn til ulike læringsstiler og preferanser blant elevene. Det er naturlig at elever i klasserommet har ulike behov og ulike forutsetninger for muntlig aktivitet. Hvis det er mangel på trygghet i klasserommet eller at elevene har lav selvtillit kan det ifølge Dysthe (2012) være støttende å bruke utforskende samtaler som en del av opplæringen. Dette grunnes i at slike samtaler ikke leder til en «fasit», som kan medføre at elevene blir mindre ukomfortable og gir elevene større frihet i muntlighetsopplæringen. Et slikt perspektiv henger også i tråd med Sæther og Melvold, som mener utforskende samtaler kan bidra til å utjevne sosial ulikhet. Dersom elever i klasserommet i større grad blir oppmuntret og får større mulighet til å uttrykke sine meninger, kan dette bidra til å skape bedre harmoni rundt muntlighet i klasserommet.

5.4 Hvordan er elevenes bevissthet rundt språklig variasjon?

Analysekategori fire, som tar for seg elevenes perspektiver på språklig variasjon, viser en forståelse blant elevene innenfor blant annet betydningen av å tilpasse språket etter situasjon og mottaker. De er bevisste på språklig variasjon og uttrykker en erkjennelse omkring hvordan de tilpasser språket etter formalitet og mottakerens språklige bakgrunn. Likevel kan det sies at elevene har en tynn forståelse om bruk av flere språk i muntlighetsopplæringen. Som nevnt tidligere i oppgaven er det sentralt å nevne at elevene hadde om språk og dialekter for en kort stund siden, noe som kan gi indikator på hvorfor elevene hadde mange tanker rundt språklig variasjon.

Analysen avdekker en felles forståelse blant elevene når det gjelder viktigheten av å variere språket, og de presenterer eksempler som understreker denne oppfatningen. For eksempel uttrykker Noah tanker om språkets utvikling over tid og hvordan ulike generasjoner kan praktisere språket forskjellig. Elevene knytter derfor språklig variasjon til behovet for å tilpasse språket til samtalepartneren, noe som kan ses i lys av Ommerens (2022) betraktninger om språklige varieteter som identitetssymboler. Informantene understreker at de tilpasser språket avhengig av hvem de snakker med og dette reflekteres som høy språkkompetanse i tråd med læreplanens mål om å kunne variere språket etter mottaker. Det er vanlig å bruke ulike varianter av språket, ifølge Ommeren (2022), og elevenes bevissthet om denne språklige tilpasningen viser til reflektert tilnærming. De erkjenner at språket endrer seg over tid, og at det er viktig å tilpasse seg til mottakeren. Elevenes evne til å reflektere over dette perspektivet viser en forståelse for den språklige variasjonen. Dette indikerer en språkbevissthet innenfor dette aspektet og en bevissthet om dynamikken innenfor språklig variasjon og tilpasning. Vi kan se en sammenheng mellom mottakerbevissthet og bruk av multietnolekt da begge disse begrepene favner bevissthet knyttet til sitt «publikum», samt deres språklig preferanser. Mottakerbevissthet viser at en er oppmerksom på mottakerens bakgrunn, språk og kultur, noe som fører til at det henger sammen med multietnolekt der en bruker språklig variasjon til å tilpasse seg.

I analysen kommer det også frem en tilsynelatende ambivalens blant elevene når det gjelder språklig variasjon, spesielt i skolesammenheng. Det uttrykkes bekymringer knyttet til blanding av språk og frykt for misforståelser og kommunikative utfordringer med medelever. Dette blir satt i sammenheng med det flerspråklige klasserommet og antyder muligens en manglende integrering av flerspråklighets-pedagogikk i undervisningen. Det er verdt å merke seg at temaet flerspråklighet har blitt aktualisert tidligere, da elevene i

undersøkelsen stadig vender seg mot viktigheten av å snakke «korrekt» norsk. Resultatene indikerer at flere elever ikke er vant med å bruke flere språk, noe som kan være utfordrende i samarbeidsoppgaver. En av elevene med flerspråklig bakgrunn understreker at det kan være krevende for han å gjøre seg forstått, men han bruker flere språk for å uttrykke seg og opplever at det fungerer. Elevene ser også på flerspråkighet som lærerikt og nyttig i samarbeidsprosesser, og dette synet kan tolkes i lys av transspråkingspedagogikk, som også er diskutert tidligere i diskusjonen. Læreplanen understreker behovet for en inkluderende muntlighetspraksis der alle elever får mulighet til å vise sin kompetanse. Dette aktualiserer behovet for en transspråkings-praksis der fokuset ligger på å styrke elevenes muntlige ferdigheter ved å bruke språket som redskap for læring. En slik praksis kan legge grunnlaget for bedre samarbeid og gjøre språkene mer tilgjengelige i klasserommet. Dette kan bidra til at språk oppfattes som en ressurs snarere enn en utfordring.

I dette diskusjonskapitlet har jeg utforsket elevers oppfatning av muntlige ferdigheter i skolen med fokus på deres forståelse av begrepet, formålet med det, hvordan det påvirker læringsopplevelse og deres bevissthet om språklig variasjon. Funnene indikerer at elevene har en delvis uklar forståelse av muntlige ferdigheter innledningsvis, og at de har hovedvekt på snakkeaspektet og «korrekt» norsk. Dette funnet kan begrense deres helhetlige forståelse og hindre en fullstendig utvikling av muntlige ferdigheter. Når det gjelder formålet med muntlige ferdigheter finner vi at elevene har en positiv holdning, spesielt knyttet til samarbeid og å kunne uttrykke seg muntlig. Likevel er det fortsatt en tendens til å fokusere på «korrekt» norsk, noe som kan ses i strid med en inkluderende læreplan innenfor språklig mangfold. Elevenes uttrykkelser av hvordan de opplever at muntlige ferdigheter påvirker læringen er variert, der noen foretrekker interaktiv læring og samarbeid, mens andre foretrekker skriftlig arbeid. Det er riktignok naturlig i en klasse at det er ulike behov. Dette indikerer at det er behov for en variert tilnærming som tar hensyn til ulike behov blant elevene i undervisningen. Innenfor språklig bevissthet viser studiens funn at elevene er bevisst på viktigheten av å tilpasse språket etter situasjon og mottaker, men det er også bekymringer knyttet til blanding av språk og kommunikasjon. Dette viser seg å ha positiv effekt, og noe elevene i undersøkelsen synes er lærerikt og nyttig deres utvikling. Gjennom samtalen med elevene kan det tyde på at de viser mer og mer kompetanse innen feltet, og har flere meninger og tanker jo mer vi har snakket om tematikken. Dette indikerer at samtalen har gjort elevene mer oppmerksomme på muntlige ferdigheter, og at de har lært mer om tematikken gjennom å samtale om det.

6 Avsluttende refleksjoner

Diskusjonen gir et innblikk i elevers oppfatning av muntlighet i norskfaget. Gjennom teoretiske perspektiver utforsker diskusjonen hvordan elever forstår begrepet muntlige ferdigheter. Formålet med dette prosjektet har vært å belyse det sentrale med muntlige ferdigheter. Jeg ønsker, og har hatt en intensjon om, å belyse og finne gode refleksjoner omkring forståelsen av dette aspektet. Dette grunner i at jeg har et ønske om å styrke muntlighetens plass i klasserommet. Elevenes stemme er viktig, derfor er det sentralt å lytte til deres tanker omkring dette, for at vi lærere skal kunne styrke denne kompetansen i skolen.

Så, «hvordan opplever en gruppe elever på 9. trinn betydningen av muntlige ferdigheter i skolen, og hvilke holdninger har de omkring muntlig kompetanse?».

Elevenes forståelse viser en grad av mangfold, men også uklarhet, der hovedfokuset ligger på snakkeaspektet og «korrekt» norsk. De ser samhandling som viktig, men legger mindre vekt på behovet for å skape felles forståelse. Videre erkjenner de betydningen av lytting, men viser som nevnt mindre oppmerksomhet knyttet til dette. Når det gjelder undervisningspraksis er elevene godt kjent med presentasjoner og podkast, og indikerer å være mindre kjent med eksempelvis utforskende samtaler.

I samtalen med elevene kommer det frem ulike funn om at det blant annet er lettere, mer givende og morsommere å lære muntlig. Denne oppfatningen elevene har til muntlighet kan knyttes til literacy og det Nicolaysen (2005) skriver om tilgangskompetanse. Utrykket elevene gir om muntlige ferdigheter antyder en form for tilgangskompetanse, altså tilgang gjennom muntlig interaksjon. Dette kan derfor tolkes som at elevene opplever at muntlige ferdigheter bidrar til å gi dem tilgang til informasjon og kunnskap, da de nevner blant annet å lære ved hjelp av medelever og av lærere gjennom samtale. Samtidig peker de gjentatte ganger på det sosiale aspektet ved muntlig læring, der de mener en slik læring kan føre til engasjement i læringsprosessen. Denne tilnærmingen kan ses i harmoni med literacy og tilgangskompetanse som mer enn bare å lese og skrive, men også evnen til å delta aktivt i kommunikasjon (Skaftun, 2020). Et slikt perspektiv samsvarer også med læreplanen og utdanningsdirektoratet sine retningslinjer om muntlig kommunikasjon og samhandling som presiseres tidligere i 2.1 og 2.2.

Vi kan med andre ord se en sammenheng mellom literacy og muntlige ferdigheter, slik som Skaftun (2020). Literacy blir aktualisert i seksjon 2.4, og viser seg som et sentralt begrep innenfor muntlighet. Det å ha muntlige ferdigheter betyr ikke bare å kunne snakke, men også å kunne forstå og tolke informasjon, samt kunne delta i samtaler og kommunisere (Blikstad-Balas, 2016). Elevene i undersøkelsen fokuserer som nevnt primært på snakkeaspektet, men ut ifra samtalen observerer jeg at elevene mestrer kommunikasjon, og å forstå og tolke informasjon. De bidrar til en flyt i samtalen og viser reflekterte utsagn, samt at de spiller på hverandres ytringer. En nyansert tilnærming til literacy og tilgangskompetanse innebærer å anerkjenne at muntlige ferdigheter kan være komplekse på lik linje som skriftlige ferdigheter.

Læreren har ansvaret for at alle elever får hjelp til å videreutvikle sitt muntlige språk, og at alle utvikles ut fra deres forutsetninger. Læreren står altså til ansvar for å bygge bro mellom elevenes primærspråk og det språket de møter i skolen, sekundærspråk, for å gi

de mulighet til å utvikle deres språklige repertoar (Gee, 2015). For at elevene skal kunne dannes til å bli selvstendige, aktive samfunnsmedborgere er det sentralt å jobbe aktivt med å utvikle deres muntlige ferdigheter. Den helhetlige og inkluderende forståelsen som bidrar til å støtte elevenes språklige og kommunikative praksis står sentralt for å oppnå læreplanens mål. Dette refereres til i kapittel 2.1 og 2.2. Norskfagets særlige ansvar er altså vesentlig når det gjelder å fremme språklig utvikling blant elever i norsk skole. Dette aktualiserer Gees (2015) formulering om de ulike diskursene i skolen, og viktigheten av å være bevisst på de ulike forutsetningene knyttet til dette. Broen mellom primær- og sekundærspråket kan være avgjørende for at elevene i klasserommet skal få positive opplevelser i undervisning og særlig i muntlighetsopplæringen. Det innebærer ikke bare læring av språk i seg selv, men også en dypere forståelse av språklig dannelse som forbereder elevene til en felles forståelse av kommunikasjon, argumentasjon og samhandling som står sentralt i denne konteksten.

Avslutningsvis tydeliggjøres det at elevene i undersøkelsen indikerer å være delvis kjent med muntlige ferdigheter, og:

1. Elevene forstår at muntlighet handler om å snakke. De inkluderer snakking som skjer i undervisning, samt å rekke opp hånda, delta muntlig og å samarbeide med medelever. Likevel er det uvisst om elevene har en oppfattelse av at dette bidrar til å øke deres kompetanse innen muntlighet.
2. Elevene vektlegger snakkeaspektet, men anerkjenner lytting som en del av muntlige ferdigheter da dette aktualiseres i samtalen. I tillegg viser de mestring av lytteaspektet underveis i samtalen.
3. Elevene uttrykker forståelse av koblingen mellom snakking og samspill med andre, noe som indikerer at elevene er bevisst på at språket er et verktøy for læring.
4. Elevene oppleves som språklig bevisste innenfor variasjon og tilpasning av språk, men indikerer likevel å ha et fokus på flerspråklighet som kan utvikles desto mer.

Disse funnene indikerer at informantene oppfatter muntlige ferdigheter hovedsakelig som det å snakke og bruke «korrekt» norsk. De anser samhandling som essensielt og erkjenner viktigheten av lytting, men legger mindre vekt på dette aspektet. Elevenes oppfatning kan knyttes til begrepet literacy og tilgangskompetanse, da de gjentatte ganger assosierer muntlighet med interaksjon som kan gi dem økt kunnskap og læring. Selv om jeg er forsiktig med å trekke en endelig konklusjon, vil si at elevene har en viss forståelse av muntlige ferdigheter, men at det finnes områder med rom for forbedring. Det viser seg likevel at elevene verdsetter verdien av å snakke med hverandre, og at all samtale inngår i muntlighetsopplæring. Dette kan ses i likhet med det Blikstad-Balas & Roe (2020) skriver om at all muntlig deltakelse og aktivitet kan bidra til å styrke elevenes muntlige ferdigheter. Dette aktualiserer viktighet av å snakke, samarbeide og ha gode samtaler i klasserommet. Videre kan dette også bidra til å utvikle muntlige ferdigheter i praksis, uten at det nødvendigvis er et mål i seg selv (Børresen et al., 2012). Elevenes holdninger antyder likevel at formålet med muntlig ferdighet bør vektlegges ytterligere i norskfaget. Ved å rette fokuset heretter kan det bidra til at elevene utvikler en felles forståelse for begrepet, og hvorfor dette er sentralt for deres læring. Dette kan føre til større utbytte i klasserommet, og styrke muntlige ferdigheter som en sentral del av den muntlige opplæringen i norsk skole.

6.1 Didaktiske implikasjoner

De didaktiske implikasjonene undersøkelsen resulterer i, tydeliggjør muntlige ferdigheter. Dette illustrerer at muntlige ferdigheter blir noe satt til side for andre grunnleggende ferdigheter. LK20 gir stort handlingsrom, noe som gir muligheter for læreren, men også et større ansvar. Hvorvidt muntlighet blir inkludert i undervisningen og hvor mye det undervises i og om det, er opp til den enkelte lærer. Basert på tidligere forskning og denne undersøkelsen finner vi at muntlighet krever kompetanse, og læreren har derfor et ansvar for å involvere dette i undervisningen. Noen elever mestrer å uttrykke seg muntlig, og andre kan ha utfordringer knyttet til dette. Av den grunn er det viktig å tilby en variert undervisning som gir elevene mulighet til å utvikle seg.

Videre finner vi at muntlighet har en sentral rolle i norskfaget, og er et av kjerneelementene i faget. Innenfor dette kjerneelementet står det som nevnt tidligere i oppgaven om muntlig kommunikasjon. Her fremheves det at elevene skal uttrykke og utfolde seg muntlig og at de skal få oppleve glede gjennom dette. Resultatene i undersøkelsen viser at elevene har delte erfaringer omkring muntlig utfoldelse, der noen er positive og andre nevner at de ikke har erfart positive opplevelser på denne arenaen. Dette understreker viktigheten av relasjoner og behovet for at klasserommet er en trygg plass for muntlige deltakelse. Å skape et trygt miljø er noe læreren har ansvar for, og med mange undervisningstimer i norskfaget har læreren en mulighet til å påvirke klassemiljøet og fremme gode relasjoner. Norskklæreren har derfor et stort ansvar for å skape et trygt klasserom hvor elevene både tør og ønsker å uttrykke seg muntlig.

6.2 Perspektivering

Datamaterialet som har blitt anvendt i denne studien er skapt av seks ulike elever i sosial samhandling. Jeg som forsker har tatt opp lyd, lyttet til og stilt spørsmål om deres tanker og refleksjoner omkring muntlighet, for så å tolke disse på bakgrunn av teori. Det er viktig å være oppmerksom på begrensningene ved et lite utvalg og tidsbegrensningene for datainnsamling. På bakgrunn av det smale utvalget kan generalisering av funnene være utfordrende, og det er svært viktig å være varsom med å trekke konklusjoner. Tids- og ressursforholdene kan ha påvirket datainnsamlingen og analyseprosessen, noe som kan ha innvirkning på reliabiliteten og validiteten til resultatene i prosjektet.

6.3 Veien videre

Jeg innledet oppgaven med å skrive om at målet med lærerutdanningen er å forme lærere med et forskende blikk. Gjennom denne oppgaven, kan jeg si at jeg er på god vei til å bli en lærer med et forskende blikk. Denne studien har gitt meg, og forhåpentligvis andre, verdifull innsikt i hvordan elevene oppfatter muntlige i skolen. Jeg har søkt etter informasjon, kunnskap og erfaringer om temaet, og utvidet mitt kunnskapsfelt innenfor dette fenomenet. Likevel er dette kun et lite bidrag i det store bildet, og vi har kun fått et begrenset innblikk i elevenes holdninger og tanker.

For å utvide kunnskapsfeltet ytterligere, kan det være interessant å forske på hvordan vi kan utarbeide et norsk senter for muntlighetsopplæring. Det mangler nemlig eksplisitte retningslinjer for hvordan den muntlige undervisningen skal gjennomføres. Dette poengterer også de aktuelle funnene om at vi trenger en mer målrettet undervisning innenfor feltet. Mangel på forskningsbasert forankring i muntlighet kan utgjøre en demokratisk utfordring. Hvis utdanningssystemet ikke ønsker et systematisk arbeid med muntlighet og ikke prioriterer en satsing på disse ferdighetene, risikerer vi å reproducere

forskjeller i samfunnet. Vi norsklærere *trenger* altså systematiske retningslinjer som kan hjelpe oss med å utdanne (og danne) elever til å bli kompetente, reflekterte og talende medborgere som blir hørt i samfunnet.

7 Referanser

- Adelmann, K. (2002). *Att lyssna till röster: ett vidgat lyssnandebegrepp i ett didaktiskt perspektiv*. [Doktorgradsavhandling]. Lärarutbildningen vid Malmö Högskola.
- Akselberg, G. (2008). Talevariasjon, register og medvit. I Mæhlum, B., Røyneland, U., Akselberg, G., Sandøy, H., & Sandøy, Haakon. *Språkmøte: innføring i sociolingvistikk* (2. utg., s. 127-147). Cappelen akademisk forlag.
- Berge, K. L. (2005). Skrivning som grunnleggende ferdighet og som nasjonal prøve - ideologi og strategier. I A. J. Aasen & S. Nome (Red.), *Det nye norskfaget* (s. 161-188). Fagbokforlag
- Bernstein, B. (1972). Sosial klasse, språk og sosialisering. I J. Engh., M. Baumann Larsen., E. Hanssen., K. I. Vannebo & G. Wiggen (red.) *Språksosiologi*. (56-75). Universitetsforlaget.
- Blikstad-Balas, M. (2016). *Literacy i skolen*. Universitetsforlaget
- Blikstad-Balas, M. & Roe, A. (2020). *Hva foregår i norsktimene?: utfordringer og muligheter i norskfaget på ungdomstrinnet*. Universitetsforlaget.
- Børresen, B., Grimnes, L. F., & Svenkerud, S. (2012). *Muntlig kompetanse*. Fagbokforlaget.
- Dalen, M (2011). *Intervju som forskningsmetode*. (2. utg.). Universitetsforlaget
- Dysthe, O., Bernhardt, N., Esbjørn, L., & Strømsnes, H. (2012). *Dialogbasert undervisning: kunstmuseet som læringsrom: Vol. nr. 189*. Fagbokforlaget.
- Dysthe, O. (2001). *Dialog, samspel og læring*. Abstrakt forlag
- García, O., & Wei, L. (2019). *Transspråking: språk, tospråklighet og opplæring*. Cappelen Damm akademisk.
- Gee, J. P. (2015). *Social Linguistics and Literacies. Ideology in discourses*. Routledge
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Gibbons, P. (2009). *English Learners Academic Literacy and Thinking. Learning in the challenging zone*. Heinemann.
- Harstad, O. (2022). *Å tenke om metode: menneskevitenskapelig forskning for fremtidige lærere*. Fagbokforlaget.
- Hellevik, O (2002): *Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap*. (7. utg.). Universitetsforlaget.
- Hertzberg, F. (2003). Arbeid med muntlige ferdigheter. I K. Klette (Red.) *Klasserommets praksisformer etter reform 97*. Universitet i Oslo. Hentet fra <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/32308>

- Hertzberg, F. (2012). Grunnleggende ferdigheter – hva vet vi om skolens praksis? I G. Melby & S. Matre (Red.), *Å skrive seg inn i læreryrket* (s. 33-48). Akademika forlaget
- Håland, A. (2018). Hvordan samtaler lærer og elever om modelltekster? Et bidrag til modelltekstdidaktikken. *Acta didactica*, 12(1). <https://doi.org/10.5617/adno.4820>
- Igland, M. (2019). Kjernelement i norskfaget. I M. Blikstad-Balas & K. R. Solbu (Red.), *Det (nye) nye norskfaget* (s. 97-121). Fagbokforlaget.
- Jacobsen, D. I. (2022). *Hvordan gjennomføre undersøkelser?: innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Kunnskapsdepartementet (2019). *Læreplan i norsk* (NOR01-06). Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06?lang=nob>
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M., & Rygge, J. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Ommern, R. V. (2022). Språkideologier i andrespråksfeltet. I I. Kjelaas & R. V. Ommern (Red.), *Andrespråksopplæring for nyankomne ungdommer*. (s. 47-66). Fagbokforlaget
- Opplæringsloven, (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=opplæringslova>
- Lantolf, J. P. (2000). *Sociocultural theory and second language learning*. Press.
- Matre, S. (2019). Samtalens möjligheter och utmaningar. I C. Liberg & J. Smidt (Red.), *Att bli lärare i svenska*. (s. 45-59). Liber.
- Meld. St. 28 (2015-2016). *Fag - Fordypning - Forståelse - En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/sec4?q=>
- Neteland, R. (2020). Kvalitative intervju i norskfaglige oppgaver. I R. Neteland og L. I. Aa (Red.) *Master i norsk, metodeboka 2* (s. 50-67). Universitetsforlaget.
- Nicolaysen, B. K. (2005). Tilgangskompetanse: Arbeid med tekst som kulturdeltaking. I B.K. Nicolaysen og L. Aase (Red.) *Kultur møte i tekstar. Litteraturredidaktiske perspektiv* (s. 9-31). Samlaget.
- Nome, S. & Aasen, A.J. (2019). Danning i historiske og samtidige tekstkulturer – Lesing, skriving og fagkunnskap. I M. Blikstad-Balas & K. R. Solbu (Red.), *Det (nye) nye norskfaget* (s. 219-226). Fagbokforlaget Landslaget for norskundervisning.

- Norton, B. (2016). Identity and Language Learning: Back to the Future. *TESOL Quarterly*, 50(2), 475–479. <https://doi.org/10.1002/tesq.293>
- NOU (2014:7). *Elevenes læring i fremtidens skole*. Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/e22a715fa374474581a8c58288edc161/no/pdfs/nou201420140007000dddpdfs.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*. Fagbokforlaget
- Penne, S. & F. Hertzberg (2015). *Muntlige tekster i klasserommet*. (2. utg.). Universitetsforlaget
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode: for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm.
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2011). *Læreren med forskerblikk. Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Høgskoleforlaget.
- Ryssevik, T. (2018, 10. oktober). Læreplanar – mellom teori, trendar og tradisjon. I Utdanningsforbundet. <https://www.utdanningsforbundet.no/var-politikk/publikasjoner/2018/lareplanar--mellom-teori-trendar-og-tradisjon/>
- Rødnes, K. A. og Ø. Gilje (2018). Ti år med grunnleggende ferdigheter - hva vet vi, og hvor går vi? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 102(3), 201-213. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2018-03-02>
- 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). Fagbokforlaget
- Skaftun, A. (2020). Rom for muntlighet? Språklig tenking og tekstsamtaler i norskfagets literacy. *Nordic Journal of Literacy Research*, 6(1), 238-258. <https://nordicliteracy.net/index.php/njlr/article/view/2022/4311>
- Svenkerud, S. (2013). "Ikke stå der som en slapp potet" - elevsynspunkter på opplæring i muntlige ferdigheter. *Acta Didactica Norge*, 7(1), 1-16. <https://journals.uio.no/adno/article/view/1109/988>
- Svennevig, J. (2020). *Språklig samhandling*. (3. utg.). Cappelen Damm
- Sæbø, J. U. (2023). *Når skal vi begynne å jobbe? En kvalitativ studie av vilkår for muntlighet på mellomtrinnet*. [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Stavanger.
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. (4. utg.). Gyldendal norsk Forlag
- Universitetet i Oslo (u.å). Nettskjema-diktafon mobilapp. Hentet 21.januar 2024 hentet fra: <https://www.uio.no/tjenester/it/adm-app/nettskjema/hjelp/diktafon.html>
- Vygotskij, L.S. (2001). *Tenkning og tale*. Oversatt av T.J. Bielenberg og M.T. Roster. Gyldendal Norsk forlag.
- Wegerif, R. (2013). *Dialogic: Education for the Internet Age*. Routledge.

8 Vedlegg

Vedlegg 1: Godkjenning av SIKT

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Vedlegg 3: Intervjuguide

Vedlegg 1: Godkjenning av SIKT

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

22.05.2024, 12:06



Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer
539914

Vurderingstype
Standard

Dato
05.01.2024

Tittel

Muntlighet i norskfaget

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig

Cecilie Slinning Knudsen

Student

Celine Myhre Andersen

Prosjektperiode

14.12.2023 - 27.05.2024

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 27.05.2024.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

OM VURDERINGEN

Sikt har en avtale med institusjonen du studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket. Vi har nå vurdert at du har lovlig grunnlag til å behandle personopplysningene.

BEHANDLINGSGRUNNLAG

Lovlig grunnlag for behandlingen av personopplysninger vil være den registrerte samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a).

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Det er institusjonen du er student ved som avgjør hvordan du må lagre og sikre data i ditt prosjekt og hvilke databehandlere du kan bruke. Husk å bruke leverandører som din institusjon har avtale med (f.eks. ved skylagring, nettspørreskjema, videosamtale el.).

Personverntjenester 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).

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Se våre nettsider om hvilke endringer du må melde: <https://sikt.no/melde-endringer-i-meldeskjema>

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjekt?

Et forskningsprosjekt om muntlighet i norskfaget

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et spennende forskningsprosjekt hvor jeg skal studere arbeid med muntlighet i norskfaget. Med dette skrivet ønsker jeg å informere deg/ dere om målet med prosjektet og hva det vil innebære å delta i prosjektet.

Bakgrunn og informasjon

Formålet med dette masterprosjektet er forske på arbeid med muntlighet i norskfaget. Prosjektet har som mål å bidra til økt kunnskap og bevisstgjøring rundt muntlighet, og se på hvordan elever oppfatter arbeidet med muntlige ferdigheter i skolen. Jeg synes muntlighet er interessant, og ønsker å se på elevenes perspektiv innenfor dette feltet. Derfor ønsker jeg i samarbeid med klassens norsklærer å gjennomføre en gruppesamtale med fem av elevene i klassen.

Hvem er ansvarlig for prosjektet?

Institutt for lærerutdanning ved NTNU, masterstudent Celine Myhre Andersen og veileder Cecilie Slinning Knudsen.

Hva innebærer det å delta?

Dersom det er ønskelig å delta i masterprosjektet, vil det gjennomføres en gruppesamtale med elever fra 9.trinn. Det blir lagt opp til en samtale, hvor spørsmålene vil omhandle muntlighet i skolen. Samtalen vil bli registrert med hjelp av lydopptak og notater underveis. I prosjektet vil det være aktuelt å sitere fra samtaleopptak, men all sitering vil bli anonymisert.

Det er frivillig å delta i prosjektet

Det er selvfølgelig frivillig å delta i prosjektet. Dersom du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke uten å oppgi grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet fortløpende. Det vil ikke ha negative konsekvenser for deg dersom du ikke vil delta eller velger å trekke deg.

Elevens personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Opplysningene om deg vil kun brukes til formålene som er omtalt i dette infoskrivet. Alle opplysningen vil behandles konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er bare masterstudent som vil ha tilgang til opplysninger og datamateriale som ikke er anonymisert. For å sikre personopplysninger vil navn og kontaktopplysninger erstattes med en kode som lagres adskilt fra øvrige data. Datamaterialet, lydopptak og transkripsjoner vil lagres kryptert på NTNUs forskningsserver. Alle personopplysninger vil anonymiseres i publikasjoner og lydopptak vil slettes etter transkribering.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet avsluttes 30.05.24. Lydopptak vil være slettet og datamaterialet vil kun oppbevares i anonymisert form.

Elevens rettigheter

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

- Innsyn i hvordan personopplysninger som er registrert om eleven
- Å få rettet personopplysninger om eleven
- Å få slettet personopplysninger om eleven
- Å sende klage til datatilsynet om behandlingen av personopplysninger

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg/eleven basert samtykke fra eleven og du som foresatt. På oppdrag fra Institutt for lærerutdanning ved NTNU har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan du finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Cecilie Slinning Knudsen, NTNU Institutt for lærerutdanning
- Celine Myhre Andersen, masterstudent
- NTNU sitt personvernombud: Thomas Helgesen

Med vennlig hilsen

Masterstudent

Celine Myhre Andersen

Samtykkeerklæring

Leveres til norsklærer

Foresatte for(elevens navn)

Jeg/vi har mottatt og forstått informasjon om forskningsprosjektet, og gir tillatelse til at mitt/vårt barn deltar i gruppesamtale om muntlige ferdigheter i skolen.

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

Dersom du ikke ønsker å delta trenger du ikke levere samtykkeskjema.

Sted og dato:

Foresattes underskrift:

Elevens underskrift:

Vedlegg 3: Intervjuguide

Intervjuguide – Gruppeintervju

Introduksjon

- Innledning før samtalen starter: informere om prosjektet og fortelle elevene kort om læreplanen. Samt informere om opptak.
- Jeg er interessert i deres forståelser og meninger, det er altså ingen riktige svar.
- Jeg kommer til å skyte inn «hvorfors det?» underveis, fordi jeg synes det er interessant å høre mer om hva dere tenker.

Muntlige ferdigheter – begrepsforståelse

- I skolen skal vi lærere ha ekstra mye fokus på å lære dere å lese, skrive og regne i tillegg til digitale ferdigheter. I tillegg til muntlige ferdigheter. Hva tenker dere muntlige ferdigheter er?
- Kan dere tenke på noen muntlige aktiviteter dere har gjort mye av gjennom skoleløpet i norskfaget?

Formålet med muntlig ferdigheter

- Hvorfor tror dere det er viktig å ha fokus på muntlige ferdigheter i skolen?
 - Hvordan tror dere gode muntlige ferdigheter vil være nyttige for dere i fremtiden?
- Kan dere tenke på noen erfaringer fra skolen der deres muntlige ferdigheter har vært viktige?
- I læreplanen, som er en oversikt over hva lærerne skal lære bort til alle elever i skolen er det mye fokus på muntlige ferdigheter. For eksempel står det at «muntlige ferdigheter i norsk er å kunne samhandle med andre gjennom å lytte, fortelle og samtale» (dette handler om å kunne uttrykke seg i kommunikasjonssituasjoner).
 - Hva tenker dere om ordet «samhandle»?
 - Hvorfor tror dere samhandling og kommunikasjon er en del av muntlighet ferdigheter?

Elevenes individuelle muntlige ferdigheter (sosial interaksjon)

- I hvilken grad tenker dere muntlige ferdigheter er viktig for deres sosiale interaksjon?
 - Hvorfor?
- Hvordan påvirker muntlige ferdigheter deres samarbeid med andre elever?

Elevenes individuelle muntlige ferdigheter (læringsopplevelse)

- For at dere skal utvikle deres egen muntlige ferdigheter, er det noen aktiviteter dere tenker kan være nyttig?
 - Er det noen muntlige aktiviteter dere syntes er morsomme og lærerike? Og hvilke aktiviteter liker dere ikke? Hvorfor / hvorfor ikke?

(Tematisere at når vi samtaler tenker vi sammen, skaper meninger sammen, og dermed lærer sammen)

- Det står også i læreplanen at «elevene skal få positive opplevelser ved å uttrykke seg og utfolde seg muntlig. De skal lytte og bygge på hverandres innspill i faglige samtaler»
 - Hvordan får dere positive opplevelser når det gjelder muntlighet i skolen?
 - Hva tror dere det betyr at dere skal bygge på hverandres innspill? Hvorfor tror dere det er viktig når det gjelder muntlige ferdigheter?
(trekke inn lytting, og hvordan dette kan være en sentral del ved muntlige ferdigheter)

Språklig variasjon

- Har dere noen gang tenkt over at dere snakker på ulike måter basert på hvem dere snakker sammen med? (for eksempel snakker dere kanskje annerledes når dere snakker med venner og med besteforeldre?)
 - Hvorfor tror dere man gjør det?
- Hva er deres tanker om at vi alle har ulikt utgangspunkt for å samtale, og at noen er «bedre» til å kommunisere enn andre?
- Har dere noen erfaring med å kommunisere / samarbeide med andre elever som har en annen språklig bakgrunn?
 - Hvordan tror dere muntlige ferdigheter kan påvirkes av at elever snakker forskjellige språk?
- Kan dere tenke på hvordan ulike språk i klasserommet kan påvirke måten dere for eksempel samarbeider?

Avslutning

- Ut fra samtalen vi har hatt nå, har det dukket opp noen nye tanker om hva muntlige ferdigheter er, og hva vi skal med det?
- Er det noen muntlige aktiviteter dere mener vi burde gjøre mer eller mindre av i norskfaget, og hvorfor?

