



Uit

NORGES  
ARKTISKE  
UNIVERSITET

Institutt for sosiologi, statsvitenskap og samfunnsplanlegging

**«Du ønsker jo en dialog med så mange som mulig»**

*Hvordan lærere jobber for å utvikle elevers muntlige ferdigheter i samfunnsfag*

—

**Pia Veigård**

*Masteroppgave i sosiologi ved lektorutdanningen, trinn 8-13*

*Mai 2017*





## Sammendrag

Tema for denne oppgaven er muntlighet, og problemstillingen jeg har undersøkt, er: *Hvordan jobber lærere med å utvikle elevenes muntlige ferdigheter i samfunnsfag?* Problemstillingen er undersøkt med et kvalitativt forskningsdesign, hvor metodene som er brukt er intervju og observasjon. Informantene er tre lærere som underviser i samfunnsfag på ungdomsskole.

Vygotskys sosiokulturelle læringsteori har dannet det teoretiske bakteppet for oppgaven. Tidligere forskning på muntlighet i klasserommet har vært et viktig grunnlag, og retningsgivende helt fra forming av problemstillingen, til analysen av det innsamlede materialet. Viktige bidrag her er blant andre Dysthe, Svenkerud, Penne og Hertzberg. Haugsteds begrep om «undervisning i muntlighet» og «muntlighet i undervisning» har bidratt til å avgrense og klargjøre temaet for oppgaven.

Analysen av datamaterialet viser at alle informantene snakker om at muntlighet har en spesielt viktig plass innenfor samfunnsfag. Når de skal fortelle hvilke strategier og metoder de bruker for å utvikle muntlige ferdigheter, viser det seg at de kanskje likevel ikke er så bevisste på hvordan de jobber med dette. En av informantene skiller seg ut ved å fortelle om opplegg hvor muntlighet er det som er gjenstand for undervisning, heller enn redskap for læring av annet innenfor faget. De tre lærerne er alle bevisste på de stille elevene, og har gjort seg refleksjoner rundt hvordan de kan legge til rette for at disse skal delta muntlig. Det samme kan ikke sies om elevene som allerede er mye muntlig aktive. Gjennom intervjuene kommer det fram at disse elevene sjelden får støtte til å utvikle seg videre fra det nivået de allerede er på.

Videre tar analysen for seg hva lærerne opplever som de største utfordringene når det gjelder undervisning i muntlighet. Her trekkes det blant annet fram at det er lite fokus på temaet i utdanning, pensum og skolehverdag, og at det derfor blir opp til den enkelte lærer å lage gode undervisningsopplegg for å trene muntlige ferdigheter. Informantene forteller om en del usikkerhet blant lærerne når de skal vurdere muntlige ferdigheter. Lærerne framhever også at det er en utfordring med de stille elevene som helst ikke vil si noe i plenum. Godt klassemiljø nevnes også som en avgjørende faktor for å få til muntlig aktivitet hos alle elevene.

## Forord

Så er fem års studietid over, og jeg er klar til å levere inn masteroppgaven min. Prosessen med å skrive denne oppgaven har gått mye bedre enn jeg hadde fryktet, og det er flere som fortjener en takk for å ha bidratt til dette. Først vil jeg takke informantene mine. Uten dere hadde det virkelig ikke blitt noen oppgave. Dere tok dere tid til meg i en travel skolehverdag, og det er jeg så takknemlig for.

Til min veileder, Willy Gjerde, takk for at du hele tiden har vært tilgjengelig, og raskt har svart på mine spørsmål. Du har gitt konstruktive og oppmuntrende tilbakemeldinger, og hjulpet meg til å huske hva oppgaven skal handle om. Og ikke minst, takk for at du har minnet meg på hvor viktig det er å ta pauser og slappe helt av. Det har jeg trengt.

Idunn og Kaja, disse årene hadde virkelig ikke blitt det samme uten dere, den fine lille gjengen min! Takk for alle lange pauser, og for alt festlig vi har tatt oss tid til. Jeg kommer til å savne å komme inn på lesesalen og se de blide ansiktene deres kikke over skilleveggene.

Til mamma og pappa, takk for grundig språkvask og gjennomlesing. Og for at dere alltid er der når jeg trenger oppmuntring eller vil lufte frustrasjoner. Til deg Julie, det har vært så fint å ha en søster som studerer samtidig som meg, og som jeg kan klage til over vanskelig formulerte pensumbøker og alle andre utfordringer man treffer på i studenthverdagen.

Sist, men ikke minst, takk til deg Ole, for at du alltid har tro på at jeg kan få til hva som helst. For at du har hatt tålmodighet nok for oss begge når min har vært tynnslitt, og for at du alltid har en kattevideo og en klem klar når jeg trenger det.

Pia Veigård

Tromsø, 11. mai 2017

## Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Aktualisering av temaet.....	1
1.2	Problemstilling og forskningsspørsmål .....	2
1.3	Oppgavens struktur .....	3
2	Teori.....	5
2.1	Sosiokulturell læringsteori.....	5
2.2	Undervisning i muntlighet og muntlighet i undervisning.....	7
2.3	Ulike idealer for muntlighet.....	8
2.4	Vurdering av muntlighet.....	9
2.5	Muntlighet i læreplanen .....	10
2.5.1	Generelt om muntlige ferdigheter .....	10
2.5.2	Muntlighet i samfunnsfag.....	12
2.6	Endringer i samfunnsfag.....	13
3	Tidligere forskning om muntlighet.....	15
3.1	Det flerstemmige klasserommet.....	15
3.2	Muntlige tekster i klasserommet .....	19
3.3	Ludvigsen-utvalget: Fremtidens skole .....	19
3.4	Evaluering av implementeringen av grunnleggende ferdigheter .....	21
4	Metode.....	23
4.1	Kvalitativt forskningsdesign.....	23
4.2	Hermeneutikk.....	23
4.3	Utvalget.....	24
4.4	Intervju som metode.....	26
4.5	Observasjon som metode.....	27
4.6	Metodetriangulering.....	28
4.7	Transkribering.....	29
4.8	Analyse av datamateriale.....	29

4.9	Reliabilitet og validitet.....	30
4.10	Etiske refleksjoner.....	32
5	Analyse og diskusjon.....	35
5.1	Lærernes forhold til samfunnsfag.....	35
5.2	Hvorfor muntlighet?.....	36
5.3	Muntlighet i samfunnsfag.....	38
5.4	Lærernes strategier og metoder.....	40
5.5	Skolens fokus på muntlige ferdigheter.....	48
5.6	Utfordringer og begrensninger for undervisning i muntlighet.....	50
5.6.1	Klassemiljø.....	50
5.6.2	Ulike personligheter.....	51
5.6.3	Manglende fokus på temaet.....	53
5.7	Hva med de muntlig aktive elevene?.....	55
5.8	Vurdering av muntlige ferdigheter.....	56
6	Avslutning.....	61
6.1	Oppsummering og hovedfunn.....	61
6.2	Videre forskning.....	64
	Litteraturliste.....	67
	Vedlegg 1.....	71
	Vedlegg 2.....	73
	Vedlegg 3.....	75

# 1 Innledning

## 1.1 Aktualisering av temaet

De siste tiårene har språk og muntlighet fått et økt fokus i norsk skole. I løpet av 1970- og 80-tallet skjedde det et oppsving i interessen for psykologen Lev. S. Vygotsky og hans sosiokulturelle perspektiv på læring. Ifølge ham kan man ikke forstå menneskers utvikling isolert fra samfunnet og kulturen de lever i, det er et samspill mellom individet og dets omgivelser (Vygotsky 1978). Innenfor dette perspektivet på læring blir språk svært sentralt, ettersom man tenker at utvikling og læring først foregår mellom mennesker før det skjer inni individet (Vygotsky 1978). Det er gjennom kommunikasjon og samhandling med andre at vi kan lære og utvikle oss. Med denne forståelsen for at språket og kommunikasjon er det som danner grunnlag for læring, blir utvikling av muntlige ferdigheter et viktig fokusområde i skolen.

Jeg anser muntlig språk som grunnlaget for det meste som foregår i dagens samfunn, noe også Svenkerud støtter opp om:

*Det muntlige språket er den mest brukte kommunikasjonsformen vi har. Muntlig språk er grunnleggende for å opprette kontakt og skape forståelse, for å utvikle sosiale relasjoner, for å uttrykke holdninger og meninger og for å forklare og utveksle informasjon mennesker imellom (Svenkerud 2014: 472).*

Gjennom hele 1900-tallet har muntlighet vært en del av læreplanene for norskfaget, og fra 1997 har det blitt lagt vekt på at muntlighet også har en plass innenfor de andre fagene (Svenkerud 2014: 473). Med læreplanverket Kunnskapsløftet ble muntlige ferdigheter introdusert som en av de grunnleggende ferdighetene som skal gå igjen i alle fag, på alle trinn (Kunnskapsdepartementet 2015). Med denne innføringen var det ikke lenger bare norsklærere som skulle ha ansvar for å jobbe med å utvikle elevenes muntlige ferdigheter, lærere i alle fag skulle nå ha et felles ansvar for det.

I 2013 ble det satt ned et regjeringsutvalg, det såkalte Ludvigsen-utvalget, som skulle vurdere dagens skole opp mot kravene til kompetanse i fremtidens samfunn. I deres NOU-rapport kan man blant annet lese: «Elevene vil i større grad måtte mestre ulike former for kommunikasjon

i arbeids- og samfunnsliv. De må kunne kommunisere muntlig og skriftlig med ulike formål og mottakere.» (NOU 2015:8, side 10). Muntlig kommunikasjon er allerede viktig for aktiv deltakelse på alle samfunnsområder, og rapporten argumenterer for at det er sannsynlig at det vil bli enda viktigere videre, i privatliv, i arbeidsliv og i organisasjonssammenheng. Derfor er det viktig at alle elevene evner å bruke det muntlige språket, fordi det gir en mulighet til å bli hørt og inkludert. Fra et demokratisk perspektiv er det viktig at alle samfunnsborgere blir i stand til å delta i samfunnsprosesser på en fullverdig måte. For at dette skal skje må man ha muntlig kompetanse og evne å argumentere, i tillegg til kjennskap til prinsippene for demokratisk medborgerskap (Audigier: 2000).

Ut fra et likhetsperspektiv blir utvikling av muntlige ferdigheter noe det er viktig at skolen fokuserer på. Rydland forklarer at i didaktikk skiller man mellom læring og tilegning. Når det kommer til språk, tilegner barn seg ubevisst det primære språket gjennom naturlig kommunikasjon i familien (Rydland 2014). De såkalte sekundære talesjangre, som er språket som brukes i mer formelle sammenhenger som diskusjoner, debatter og foredrag, er vanligvis ikke gjenstand for tilegning i hjemmet (Svenkerud 2014: 474). Det kan være store forskjeller på i hvilken grad barn blir eksponert for sekundære talesjangre i hjemmet, og da blir systematisk opplæring i skolen viktig for å hindre at sosial bakgrunn skal skape forskjeller mellom elevene.

## 1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Læreplanen legger opp til at muntlige ferdigheter skal være en grunnleggende ferdighet som det skal fokuseres på i alle fag. Da jeg begynte å sette meg inn i feltet og undersøke hva som tidligere var gjort av forskning på muntlighet i samfunnsfag, fant jeg at dette er et felt det ikke har vært forsket særlig mye på. Forskningen som er gjort på muntlighet, har stort sett fokusert på å registrere hvilke metoder som blir brukt og hvor ofte disse blir brukt, og den har stort sett dreid seg om muntlighet i norsk eller fremmedspråk. Fokuset mitt er litt annerledes. Jeg er interessert i å finne ut om den enkelte lærers erfaringer, og hvilke refleksjoner de gjør seg om hvilken plass muntlighet har i samfunnsfagundervisningen. Det demokratiske perspektivet på muntlighet gjør at muntlige ferdigheter har en spesiell plass innenfor samfunnsfag.



Problemstillingen for denne oppgaven er dermed: *Hvordan jobber lærere med å utvikle elevenes muntlige ferdigheter i samfunnsfag?*

For videre å belyse problemstillingen og klarere definere hva jeg skulle fokusere på laget jeg følgende forskningsspørsmål:

*Hva er muntlige ferdigheter i samfunnsfag?*

*Hvordan begrunner lærere måten de jobber eller ikke jobber med opplæring i muntlighet?*

*Har lærere et særlig fokus på de stille elevene, og hvordan jobber de eventuelt med denne elevgruppen?*

Med bakgrunn i disse spørsmålene ønsker jeg å finne ut hvorvidt muntlighet er noe som anses som et viktig tema for samfunnsfaglærere, og hvordan de i så fall jobber med dette. Er dette noe de jobber systematisk med? Har skolen fokus på det, er det noe lærerne snakker om? Hva anser samfunnsfaglærerne som de største utfordringene når det gjelder å jobbe med muntlighet, og hva gjør de med de elevene som er helt stille og ikke vil si noe i plenum?

### 1.3 Oppgavens struktur

Når det gjelder strukturen videre for oppgaven følges innledningen av en teoridel. Her presenterer jeg Vygotskys sosiokulturelle læringsteori som danner det teoretiske bakteppet for oppgaven. Begrepene «muntlighet i undervisning» og «undervisning i muntlighet» gjøres rede for, og jeg presenterer ulike idealer for muntlighet. Dette kapittelet inneholder også en redegjørelse for muntlighet i læreplanen, før det tar for seg hvordan samfunnsfag som fag har endret seg. Neste kapittel tar for seg tidligere forskning på muntlighet, og gjør kort rede for noen ulike forskningsprosjekt og deres hovedfunn. Deretter følger metodekapittelet hvor jeg beskriver forskningsdesignet og forklarer de metodiske valgene jeg har gjort. Etter metodekapittelet kommer presentasjon av datamaterialet og analyse. Jeg har valgt å slå disse

sammen i ett kapittel for å gjøre det mer oversiktlig. Oppgaven avsluttes med en oppsummering og konklusjon, før jeg kommer med noen tanker om videre forskning på temaet.

## 2 Teori

### 2.1 Sosiokulturell læringsteori

Vygotsky kritiserer tidligere teorier om hvordan barn utvikler seg. Han tar avstand fra Stumpfs sammenligning av barn og botanikk, som forklarer barns utvikling med at det som allerede finnes i barnet naturlig, vil modnes. Ifølge Stumpf eksisterer de ulike stadiene i et barns utvikling i komplett form i barnet, og venter bare på rett øyeblikk til å springe ut. Vygotsky er også kritisk til senere teorier som sammenligner barn og dyr, og hvor eksperimenter utført på dyr blir brukt til å svare på spørsmål om barn og deres utvikling. Slike studier, hvor for eksempel sjimpanser ble sammenlignet med små barn, fant at teknisk tenking kommer før barn utvikler intelligent språk. Vygotsky er kritisk til å tro at dette forholdet mellom praktisk intelligens og språk, som man finner hos små barn, holder seg konstant livet ut. Ifølge ham vil språk og praktisk tenking integreres i løpet av utviklingen (Vygotsky 1978).

Vygotskys syn på behaviorister er at de bare studerer det han kaller lavere psykologiske prosesser. Med dette mener han reflekser og reaksjoner som er universale, og som da i stor grad også kan finnes igjen hos dyr, som sjimpanser. Det som er spesielt for mennesket er nettopp at vi i tillegg har høyere kognitive prosesser, som innebærer at vi kan anvende et symbolsk språk, analysere omverdenen, fantasere og tenke hypotetisk (Säljö 2013: 72). At vi har et symbolsk språk gjør at vi kan lære av hverandre. Vi trenger ikke oppdage alt selv, men kan lære av fortellinger og instruksjoner. Vygotsky presiserer at for å forstå mennesket kan vi ikke bare se det som et biologisk vesen, vi må også forstå det som et sosialt, samfunnsmessig og historisk vesen. Hvordan mennesket utvikles må forstås i et sosiokulturelt perspektiv; - det er forskjell på hvilke evner man tilegner seg ut fra hvor i verden man vokser opp og under hvilke forhold (Säljö 2013: 72).

Vygotsky snakker om internalisering, og hvordan noe går fra å være utenfor mennesket til så å bli internalisert. Ifølge ham skjer alle funksjoner i et barns utvikling to ganger. Først skjer det mellom mennesker, før det kan skje inni barnet. Det er ikke alle prosesser som kommer til det stadiet at de blir internaliserte, men alle prosesser starter som noe mellom mennesker før det kan internaliseres i den enkelte. At mennesker kan internalisere sosialt og historisk

utviklede aktiviteter, er det som skiller den menneskelige psykologien fra den hos dyr (Vygotsky 1978: 57).

Vygotsky avviser tidligere teoretiske perspektiver på hvordan læring og utvikling henger sammen, og presenterer en ny måte å forstå forholdet mellom disse. Når barn starter på skolen blir de introdusert for ting som er fundamentalt nye for dem. For å forstå hvordan disse prosessene foregår introduserer Vygotsky begrepet den proksimale utviklingssonen. Han skiller mellom to ulike utviklingsnivåer. Det første kaller han det faktiske utviklingsnivået, som forteller hvilke mentale funksjoner et barn har utviklet, basert på hvilke utviklingsykluser det allerede har gjennomført. Det faktiske utviklingsnivået inneholder de kognitive utfordringer barnet er i stand til å løse helt på egen hånd. Den proksimale utviklingssonen, derimot, er det nivået for potensiell utvikling i problemløsning et barn kan nå gjennom veiledning fra voksne eller i samarbeid med andre barn som er mer kompetente enn barnet selv. I den proksimale utviklingssonen finner vi de funksjonene som har begynt å modne i individet, men som foreløpig ikke har modnet tilstrekkelig til at man helt på egen hånd kan bruke dem til å løse problemer. Det faktiske utviklingsnivået inneholder de funksjonene som allerede har modnet (Vygotsky 1978: 87). De funksjonene som befinner seg i den proksimale utviklingssonen i dag, vil kunne være på det faktiske utviklingsnivået i morgen. Med assistanse utvikler man seg altså til å beherske stadig nye funksjoner og ferdigheter.

Begrepet om den proksimale utviklingssonen blir avgjørende for hvordan undervisning bør legges opp. Gjennom instruksjoner og demonstrasjoner fra læreren eller andre medelever kan elever imitere aktiviteten, og slik etter hvert lære nye funksjoner og ferdigheter selv. Men ifølge Vygotsky kan en elev bare imitere aktiviteter som er innenfor den proksimale utviklingssonen. Er de utenfor denne blir de for avanserte til at elevene kan få det til, selv med assistanse fra andre (Vygotsky 1978: 88). Undervisning som kun fokuserer på de funksjonene som finnes på elevens faktiske utviklingsnivå vil altså ikke bidra til elevens utvikling, for dette er allerede ferdig utviklet. Gjennom støtte fra andre blir det som om vi låner deres kompetanse, og etter hvert blir i stand til å gjøre det samme på egenhånd. Nye ferdigheter og forståelser går altså først fra å være interpsykologisk (mellom mennesker) til å bli intrapsykologisk (i individet). Et begrep for hvordan denne utviklingen skjer er stillasbygging.

Mer kapable partnere som lærere, foreldre eller medelever kan bygge et stillas som eleven kan bruke til å prøve ut nye ferdigheter. Etter hvert som eleven behersker dette, fjernes stillaset (Säljö 2013: 75).

Med denne forståelsen av den proksimale utviklingszone blir det gjennom samtale, dialog og samarbeid at vi kan utvikle oss. Slik får læreren en større betydning innenfor denne retningen enn hos for eksempel Piaget, som fokuserer på at barn lærer og oppdager på egen hånd. En slik forståelse får implikasjoner for lærerrollen, og for hvordan undervisningen legges opp. Det innebærer at muntlighet spiller en viktig rolle i læring. I dagliglivet gjør barn seg mange direkte erfaringer som gjør at de lærer seg nye begreper og blir kjent med nye fenomener. I dagens komplekse samfunn er ikke dette tilstrekkelig, og skolen får da en viktig rolle hvor elevene får møte samfunnets samlede erfaringer og kunnskaper, og kan tilegne seg disse med støtte fra andre (Säljö 2013: 75).

## 2.2 Undervisning i muntlighet og muntlighet i undervisning

I boken «Handlende mundtlighed» gjør Haugsted rede for forskjellen mellom «muntlighet i undervisning» og «undervisning i muntlighet». Muntlighet i undervisning innebærer at muntlighet er undervisningens redskap, mens undervisning i muntlighet innebærer at muntlighet er gjenstand for bevisst undervisning. Haugsted nevner eksempel på undervisningssituasjoner hvor muntlighet utvikles gjennom situasjoner hvor undervisningens organisering krever muntlighet, uten at mål om muntlig utvikling har dannet grunnlaget for undervisningssituasjonen (Haugsted 1999: 27). Et eksempel på dette vil være at elevene holder muntlige framføringer for å lære seg om den kalde krigen. Fagstoffet om den kalde krigen er det som er i fokus, og muntlighet blir bare redskapet som brukes for å øve inn fagstoffet. Når muntlighet og språk er det som blir gjenstand for undervisningen, kan elevene utvikle en språklig metabevissthet hvor språket ikke bare er et redskap for faglig læring, men i seg selv blir gjenstand for undervisning (Haugsted 1999: 32).

Videre vektlegger Haugsted at muntlighetspedagogikk må ta utgangspunkt i elevene, både på det personlige plan og på det faglige, og at både den formelle og den uformelle muntligheten

bør få plass i klasserommet. Læreren må skape situasjoner i undervisningen hvor det blir rom for dette (Haugsted 1999: 67).

### 2.3 Ulike idealer for muntlighet

Førstelektor Beate Børresen presiserer at poenget med muntlighet som grunnleggende ferdighet ikke først og fremst er at elevene skal lære å snakke, men at de skal kunne bruke det som middel til annen læring (Børresen 2016: 89). Hun er inspirert av den britiske pedagogen Robin Alexander, som er opptatt av at det er tale som er det viktigste verktøyet for læring, men at det ikke kan være hvilken som helst form for tale. Den riktige formen er preget av plan, konsentrasjon og undersøkelse (Børresen 2016: 89). Hun gjør videre rede for ulike pedagogers syn på hva som kjennetegner ideelle former for muntlighet i klasserommet.

Alexander har en rekke kriterier for hva som skal til for å få til «den riktige samtalen» i klasserommet. Nemlig at den må være kollektiv, altså engasjere hele klassen, den må være gjensidig, og alle må lytte til hverandre og deres måte å tenke på. Den må være støttende, ved at elevene må føle seg trygge på at de kan uttale seg fritt uten å bli gjort narr av. Den må være kumulativ, på den måten at elevene bygger på det andre har sagt og kobler det sammen til en større sammenheng. Til slutt må samtalen ha en hensikt, altså må læreren ha en plan for samtalen, og sørge for å styre den slik at den bidrar til at elevene når faglige mål (Børresen 2016: 95).

Pedagogen Olga Dysthe bruker begrepet flerstemmighet for å beskrive hvordan klasesamtaler bør foregå for å være nyttige og bidra til læring. Børresen peker på at dette begrepet uttrykker de samme idealene som de vi finner i den filosofiske samtalen (Børresen 2016). De systematiske måtene å tenke på, utviklet av filosofer, er de som ligger til grunn for den vitenskapelige arbeidsmåten som læreplanen sier at elevene skal føres inn i (Kunnskapsdepartementet 2015). Prinsippet som ligger til grunn for filosofisk samtale, er at forståelse er noe som må tilegnes gjennom egen tenkning. For å klare det er man avhengig av å samhandle med andre for å få innsikt i deres erfaringer og ideer, og dessuten bli nødt til å forklare egne tanker og forholde seg til det andre sier (Børresen 2016: 92). Det er gjennom samtale med andre man oppnår innsikt. Man går inn i samtalen for å få klarhet i hvordan ting

henger sammen, ikke for å overbevise andre om at de tar feil og en selv har rett. Gjennom å avklare forskjeller og uenigheter kan man bruke disse til å gå dypere inn i det som er uklart.

Børresen viser hvilken sentral plass samtale har i moderne pedagogisk teori, samtidig som hun peker på at det ikke er en arbeidsmåte som er spesielt mye brukt i klasserom. Det regnes for å være en av de mest effektive måtene å lære på, men er en svært krevende metode for læreren. Børresen foreslår at mange lærere kanskje ikke vet for det første hvor viktig samtale er, og for det andre hvordan man på en god måte kan gjennomføre samtaler som bidrar til læring (Børresen 2016: 90).

Fjørtoft referer til forskerne Gamoran og Nystrand, som satte seg fore å finne ut om det var noen undervisningspraksiser som i større grad enn andre fremmet deltakelse og inkludering av elevene. De skiller mellom to former for deltakelse i klassesamtalen, nemlig prosedural og substantiv. Prosedural deltakelse følger en fastlagt prosedyre, for eksempel samtaler hvor eleven blir honorert for å tilpasse seg og reprodusere ferdigtenkte idéer. Et substantivt bidrag er når det blir lagt opp til at elevene må presentere egne tolkninger og utvikle egne ideer, og hvor læreren bygger videre på de ytringene elevene kommer med. Gjennom det omfattende forskningsarbeidet sitt fant Gamoran og Nystrand at slike substantivt bidrag i snitt utgjorde bare 15 sekunder av en skoledag (Fjørtoft 2016: 125). Begrepene om prosedural og substantiv deltakelse innebærer mye av det samme som Dysthes begrep om autentiske spørsmål, og hennes fokus på viktigheten av at læreren legger opp til at elevenes bidrag blir tatt på alvor og påvirker den videre undervisningen. Dette vil jeg komme nærmere inn på senere i kapittelet.

## 2.4 Vurdering av muntlighet

Fjørtoft referer til Freebody, som snakker om et paradoks han kaller skolens usynlige sentrum: "Elevene lærer sammen gjennom dialog og samspill, men de vurderes individuelt som selvstendige lesere og skrivere gjennom prøver, innleveringer, skriveoppgaver og lignende." (Fjørtoft 2016: 119). Selv om læreplanen legger føringer for muntlighet, kommer dette ofte ikke til uttrykk i vurderingsarbeidet rundt muntlighet. Fjørtoft poengterer at dette paradokset også preger forskningen på muntlighet, ved at vurdering sjelden er noe det er fokus på i forskningsprosjekter om muntlighet (Fjørtoft 2016: 119).

Fjørtoft framhever noe som er viktig å tenke på når det gjelder vurdering (Fjørtoft 2016: 121):

*Her er det dessuten viktig å huske at læreplanen Kunnskapsløftet ikke skiller mellom såkalte "muntlige" og "skriftlige" fag. Riktignok er det et skille mellom skriftlig og muntlig eksamen i ungdomsskole og videregående skole, men dette skal ikke prege undervisningen. Elevene skal arbeide med grunnleggende ferdigheter i alle fag uansett sluttvurderingsform.*

Dette forstås som at muntlighet har en plass i alle fag, og eksamensformen skal ikke påvirke hvordan det undervises i faget. Som jeg senere skal komme nærmere inn på, fant Aasen m.fl. likevel at det ser ut til at eksamensformen påvirker hvordan lærerne legger opp sin undervisning og hva de prioriterer (Aasen m.fl. 2012: 243).

Ettersom vurdering kan skje nærmest spontant i muntlige sammenhenger, kan det av og til være vanskelig å skille fra selve undervisningen. Ofte følger muntlig interaksjon i klasserommet IRE-mønsteret med initiering, respons og evaluering. Læreren stiller et spørsmål, eleven kommer med et svar, og læreren kommenterer eller bedømmer elevens svar (Fjørtoft 2016:124). Dette mønsteret, som er veldig vanlig i klasserom, har blitt kritisert for å være asymmetrisk. Det gir læreren en portvokterfunksjon ved at det er læreren som initierer og som bedømmer kvaliteten av elevens svar. Denne formen legger også opp til spørsmål om å reprodusere allerede kjent informasjon, heller enn å reflektere (Fjørtoft 2016: 125).

## 2.5 Muntlighet i læreplanen

Dette underkapittelet vil ta for seg hva læreplanen generelt sier om muntlige ferdigheter, og hvordan utvikling av disse ferdighetene er tenkt, for så å gjøre rede for hva som er kjennetegnende for muntlige ferdigheter i akkurat samfunnsfag.

### 2.5.1 Generelt om muntlige ferdigheter

Utdanningsdirektoratet presiserer i en artikkel om hvordan man skal forstå grunnleggende ferdigheter: *I noen kompetansemål står det spesifikt at elevene skal regne eller skrive og så*



videre, mens andre kompetansemål er formulert slik at hvilke ferdigheter lærer eller elever velger å bruke kan tilpasses (Kunnskapsdepartementet 2016b). Mange kompetansemål inneholder verb som «drøfte», «diskutere» og «presentere». Alle disse kan gjøres skriftlig, men de er også eksempler hvor muntlighet er godt egnet. Da kan elevene i samspill med hverandre få utviklet evnene til å muntlig formulere sine synspunkter og argumenter, og dessuten lytte til andre og forholde seg til deres argumenter.

I prinsipper for opplæringen kan vi lese at det er viktig å utnytte mulighetene klasserommet gir for at elevene skal kunne samarbeide og kommunisere med hverandre: *For å utvikle elevenes sosiale kompetanse skal skolen og lærebedriften legge til rette for at de i arbeidet med fagene og i virksomheten ellers får øve seg i ulike former for samhandling og problem- og konflikthåndtering* (Kunnskapsdepartementet 2015b). Å kunne kommunisere godt er grunnlaget for velfungerende samarbeid med andre.

Muntlige ferdigheter kan deles inn i fire ulike ferdighetsområder, og slik blir disse fire beskrevet:

***Forstå og vurdere** omfatter de reseptive aspektene ved muntlige ferdigheter og innebærer å lytte, tolke 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 2016).

At muntlige ferdigheter ikke bare innebærer å kunne uttrykke seg muntlig, men også å kunne lytte til og gi respons, innebærer at dialog er vektlagt. Elevene skal ikke bare kunne snakke i monologer, de skal fungere i kommunikasjon med andre.

Muntlige ferdigheter er både et mål i seg selv, og er dessuten viktige for å utvikle andre ferdigheter og kunnskap. Elevene skal kunne tilpasse uttrykksmåtene til situasjonen, og de skal kunne bruke muntlighet til både dagligtale og til å lære fag: «Gjennom utviklingen av

*muntlige ferdigheter i opplæringen blir kunnskap tilegnet og formidlet i alle fag. Muntlige ferdigheter gir muligheter til å gå inn i ulike roller ved å veksle mellom faglig og dagligdags kommunikasjon.»* (Kunnskapsdepartementet 2016) Gode muntlige ferdigheter åpner for fagsamtaler hvor eleven tilegner seg ny kunnskap og får satt ord på den kunnskapen den har. *«Muntlige ferdigheter er en forutsetning for utforskende samtaler der vi skaper og deler kunnskap med hverandre. Muntlige ferdigheter er en forutsetning for livslang læring og for aktiv deltakelse i arbeids- og samfunnsliv på en reflektert og kritisk måte.»* (Kunnskapsdepartementet 2016). Gjennom å samarbeide med andre får elevene prøvd seg på ulike roller, og de utvikler sin sosiale kompetanse.

### 2.5.2 Muntlighet i samfunnsfag

I noen av kompetansemålene for samfunnsfag etter 10. årstrinn er det presisert at målene skal jobbes med muntlig:

- *formulere spørsmål om forhold i samfunnet, planlegge og gjennomføre en undersøkelse og drøfte funn og resultater muntlig og skriftlig*
- *bruke samfunnsfaglige begreper i fagsamtaler og presentasjoner med ulike digitale verktøy og bygge videre på bidrag fra andre* (Kunnskapsdepartementet 2013).

Disse målene er eksempler på at muntlighet noen ganger nevnes spesifikt. Andre steder nevnes det ikke eksplisitt, men man kan likevel forstå at muntlige ferdigheter spiller en viktig rolle. I formål med faget kan vi blant annet lese: *«Faget skal stimulere til og gi erfaring med aktivt medborgerskap og demokratisk deltakelse.»* og *«Faget skal fremme evnen til å diskutere, resonnerer og løse problemer i samfunnet ved å påvirke lysten og evnen til å søke kunnskap om samfunn og kulturer.»* (Kunnskapsdepartementet 2013). Det er vanskelig å se for seg at dette skal kunne oppnås uten at de muntlige ferdighetene er i fokus og utvikles hos eleven.

*Muntlige ferdigheter i samfunnsfag innebærer å kunne forstå, beskrive, sammenligne og analysere kilder og problemstillinger ved å bruke fakta, teorier, definisjoner og fagbegreper i innlegg, presentasjoner og meningsytringer. Muntlige ferdigheter handler også om å lytte til, vurdere, gi respons på og videreutvikle innspill fra andre* (Kunnskapsdepartementet 2013).

Ut fra utdraget ovenfor kan vi forstå hva som er spesielt for muntlige ferdigheter i samfunnsfag. Elevene skal læres opp til en form for muntlighet som ligger et stykke fra dagligtalen. Det presiseres derfor at dette er en prosess som må foregå gradvis, hvor elevene gjennom systematisk arbeid skal utvikle de muntlige ferdighetene sine:

*Utviklingen av muntlige ferdigheter i samfunnsfag går fra å lytte til og uttrykke meninger i enkle muntlige tekster til å ytre seg med grunngitte synsmåter og lytte til andre med faglig trygghet. Muntlige ferdigheter i samfunnsfag oppøves i en prosess som begynner med refererende ytringer, ofte av personlig karakter, og utvikles til fagrelevante og fagspesifikke tankerekker med økende grad av argumentasjon, drøfting og presis bruk av fagbegreper. Forståelse for ulike syn, evne til perspektivtaking og evne til å uttrykke uenighet saklig og med respekt for andre oppfatninger er også en del av muntlige ferdigheter.*

(Kunnskapsdepartementet 2013)

Ut fra dette forstår jeg at det å kunne argumentere, drøfte og bruke fagbegreper på en presis måte er noe av det som kjennetegner muntlighet i samfunnsfag. I denne beskrivelsen av muntlighet i samfunnsfag blir det presisert at det skal skje en utvikling hos eleven fra å mestre dagligdagse talemåter til å bli mer avanserte og kunne bruke faget muntlig.

## 2.6 Endringer i samfunnsfag

Samfunnskunnskap har gjennomgått en utvikling fra å fokusere ganske smalt på bare noen få tema, til å bli et fag med stor tematisk bredde (Børhaug og Christophersen 2012). Denne utviklingen har også implikasjoner for muntlighet i samfunnsfag. Tidligere var det mest fokus på det politiske systemet, men særlig fra 1970-tallet har faget utviklet seg til å dekke langt flere områder, hvor ulike vitenskapelige disipliner skal inn i samme skolefag. I denne perioden ble det også lagt mer vekt på kritisk tenking: «Samfunnet vart framstilt med større vekt på konflikter. Det er særleg frå denne tida at det er lagt opp til kritisk tenking og problematisering av samfunnstilhøva i læreplanane.» (Børhaug og Christophersen 2012: 12). Som jeg har vist i forrige avsnitt om læreplanen er dette fortsatt gjeldende, og vi kan i formål med faget lese at samfunnsfag skal «fremme evnen til å diskutere, resonnerer og løse problem i samfunnet» (Kunnskapsdepartementet 2013). Å kunne diskutere og se en sak fra flere sider vil ofte foregå muntlig, hvor elevene må forholde seg til medelevers synspunkter og kunne argumentere for sine egne. Elevene skal kunne tenke kritisk og kunne formulere disse tankene på saklige og faglige måter.

Børhaug og Christophersen har gått gjennom lærebøker i samfunnskunnskap for å se om disse målene for kritisk tenkning og problematisering blir fulgt opp i læreverkene. Blir det presentert ulike forståelser av et fenomen, eller blir samfunnsfenomen presentert fra bare ett perspektiv? De påpeker at selv om læreboka strengt tatt bare er ett av flere læremidler læreren kan bruke som det passer henne, er det ikke alle lærere som gjør selvstendige vurderinger på hvilke læremidler som skal brukes. Derfor blir lærebøkene ofte styrende for hvordan faget legges opp (Børhaug og Christophersen 2012: 20). De finner blant annet at samfunnsfaglig metode og samfunnsspørsmål/argumentasjon ikke er tatt opp i noen av lærebøkene, bortsett fra i oppgaver, selv om de er kompetansemål. Forfatterne viser også til undersøkelser som sier at metode er minst vektlagt i skolen. De foreslår at dette kan forklares med at lærerne følger lærebøkene heller enn læreplanen (Børhaug og Christophersen 2012: 25). Dersom lærebøkene stort sett vektlegger fakta, og i liten grad flersidighet og argumentasjon, legger de ikke til rette for den typen diskusjonspreget og argumenterende muntlig aktivitet som framheves i læreplanen, og som Børhaug og Christophersens informanter nevner som viktige i samfunnsfag.

### 3 Tidligere forskning om muntlighet

Det er ikke gjort veldig mye forskning med undervisning i muntlighet som eksplisitt tema. Svenkerud et.al. presenterer en oversikt over tidligere forskning, og finner at det stort sett er klasseromssamtalen som har vært fokus i tidligere studier, ikke hvordan lærere underviser når opplæring i muntlige ferdigheter er tema (Svenkerud m.fl. 2012). Derfor blir dette fokus for deres studie basert på data fra PISA+. PISA+ er et tverrfaglig prosjekt hvor pedagoger og fagdidaktikere samarbeider for å se nærmere på problematiske norske funn i den internasjonale PISA-undersøkelsen. Undersøkelsen har gjort videoopptak i flere klasserom. Opptakene er siden blitt analysert ut fra ulike problemstillinger (UiO Institutt for lærerutdanning og skoleforskning). I likhet med tidligere studier er funnene til Svenkerud et.al. fra videodataene at mesteparten av den muntlige aktiviteten er elevframføringer, hvor det i liten grad jobbes systematisk med tilbakemeldinger på elevens muntlige ferdigheter (Svenkerud m.fl. 2012). Det forekommer få tilbakemeldinger underveis, og de tilbakemeldingene elevene får er stort sett lite fremoverrettede, men heller av typen «Bra, tusen takk!» når eleven er ferdig med sin presentasjon. Også Hertzberg og Penne oppsummerer sin forskning om muntlig i klasserommet med å si at: «arbeidet med muntlig så å si utelukkende dreier seg om framføringer, og at systematisk veiledning og tilbakemelding er en mangelvare» (Penne og Hertzberg 2015: 10).

#### 3.1 Det flerstemmige klasserommet

Dysthes bok «Det flerstemmige klasserommet» er basert på et forskningsprosjekt hvor hun har gjort kasusstudier i tre ulike klasserom, ett i Norge og to i USA. Denne boken kom ut i 1995 og er nå over tjue år gammel, men Dysthes beskrivelser av det flerstemmige klasserommet, og de ulike begrepene hun bruker, er fortsatt relevante i dag og retningsgivende for forskning på muntlighet i klasserommet. Dysthe er inspirert av Mikhail Bakhtin når hun gjør rede for sin forståelse av begrepet «dialog». Hun bruker ikke begrepet utelukkende om muntlig ansikt-til-ansikt samtale mellom to mennesker, men også om for eksempel interaksjon mellom en lærer og en hel gruppe, mellom flere elever, og dessuten interaksjon med tekster og mellom en rekke tekster (Dysthe 1995: 61). Hun bygger også på Bakhtins tanke om at forståelse aldri betyr overføring av mening fra sender til mottaker: «Det er ikke individet, men «vi» som skaper mening» (Dysthe 1996: 64). Ut fra en slik forståelse er

respons fra mottakeren avgjørende for forståelse. Dysthe poengterer at dersom forståelse og respons er så tett knyttet sammen, vil det innebære at enveisovertføring av kunnskap ikke vil fungere for å skape forståelse. Undervisning må derfor legge opp til respons og dialogisk utveksling. Hun sier også at ikke all undervisning som bygger på spørsmål er like dialogisk: «Den tradisjonelle spørsmål-svar-formen («recitation») er lite dialogisk, fordi læreren skifter emne så snart det kommer et korrekt svar. Det er sjelden at læreren følger opp elevsvar annet enn for å evaluere det, siden selve poenget er å finne ut hva eleven har lært.» (Dysthe 1995: 65). Dysthe drøfter også Bakhtins begreper om «det autoritative ordet» og «det indre overtalende eller overbevisende ordet». Mens det autoritative ordet krever at lytteren godkjenner det, slik det blir presentert, uten refleksjon rundt hvilken kraft det har til å overbevise oss, får det indre overbevisende ordet sin kraft gjennom dets eget argument. Det autoritative ordet henter sin autoritet fra tradisjon, autoriserte sannheter eller fra personer som er anerkjent som autoriteter (Dysthe 1995: 68). Etersom lærere er autoritetspersoner, vil de kunne drive med den typen formidling, men dette vil altså ikke bidra til en indre overbevisning og forståelse hos eleven.

Dysthe refererer til studier gjort i svenske gymnasklasser som viser at læreren har ordet 75% av tiden. De resterende 25 prosentene er delt mellom alle elevene. Den gjennomsnittlige lengden på elevsvar var tre ord (Dysthe 1995: 12). Dysthe påpeker at selv om de lærerstyrte undervisningsaktivitetene har vært mye kritisert, er de fortsatt svært mye brukt i de fleste klasserom. Hun foreslår en forklaring på dette, nemlig at det er en effektiv måte å sørge for at det er læreren som har den sosiale kontrollen i klasserommet. I en stor klasse kan det kanskje være vanskelig for læreren å tørre å gi fra seg kontrollen ved å bruke mer elevaktive arbeidsmåter (Dysthe 1995: 13). Fra lærerens synspunkt kan f.eks. tavleundervisning virke som en effektiv måte å få gått gjennom mye stoff, men det er ikke sikkert at læringsutbyttet er optimalt. Gjennom sine egne observasjoner fant Dysthe at selv om lærerne stilte mange spørsmål, var det som regel spørsmål som bare krevde reproduksjon av fakta, og ikke refleksjon. Refleksjonen var det som regel læreren som stod for. Hun observerte også hvordan elevenes oppmerksomhet svingte i løpet av timen, og hun kaller dette for strategisk oppmerksomhet. Elevenes oppmerksomhet nådde en topp når læreren stilte spørsmål, og dalte igjen når læreren kommenterte svaret som ble gitt. De var altså oppmerksomme når de selv

risikerte å bli spurt om noe, men denne oppmerksomhetstoppen varte ikke lenge (Dysthe 1995: 14).

I analysen sin bruker Dysthe begrepene autentiske spørsmål, opptak og høy verdsetting, som alle tre er begreper hun har oversatt fra Nystrand og Gamorans amerikanske studie. Med autentiske spørsmål mener hun spørsmål som ikke har svar som er gitt på forhånd. Læreren sitter ikke med svaret, og slike spørsmål gir elevene muligheter til å komme med egne innspill. Hun sier at spørsmål som blir stilt i klasserommet vanligvis baserer seg på at læreren vet svaret, og vil sjekke om eleven også vet. Ved å stille autentiske spørsmål er læreren heller ute etter å få vite om elevens forståelse, refleksjon og tolkning: «Autentiske spørsmål er helt sentrale i dialogisk undervisning fordi de åpner et rom for eleven til å reflektere og tenke selv, ikke bare huske og reprodusere.» (Dysthe 1995: 58). Neste begrep, nemlig opptak, vil si at læreren følger opp elevenes svar ved å bruke det i videre spørsmålstilling. Ved å stille oppfølgingsspørsmål basert på hva eleven har svart, praktiserer man opptak. Også elever kan gjøre dette ved å referere til og bygge videre på det andre elever har sagt (Dysthe 1995: 58). Videre vil høy verdsetting bety at læreren verdsetter elevens svar ved å bruke det og bygge videre på det i undervisningen som følger. Ved å bruke elevenes bidrag videre i undervisningen, anerkjenner læreren elevens bidrag som verdifullt. Dysthe hevder at det aldri vil bli en reell dialog i klasserommet med mindre læreren tar elevenes bidrag på alvor og ser eleven som en kilde til kunnskap (Dysthe 1995: 59).

Dysthe framhever at det er hvordan samtale brukes for å fremme læring som er poenget med hennes studie. I de aller fleste klasserom foregår det samtale, men det er ikke sikkert denne er så læringsfremmende som den kan være. At mange snakker er ikke nok til å skape en dialog som bidrar til læring. Ofte legger læreren opp undervisningen etter sine egne referanserammer, uten å sørge for at det er kjent for elevene og noe de klarer å relatere til. Elevenes forståelse og mening må legges til grunn, og må påvirke undervisningen. Slik blir det en dialog hvor flere parter påvirker. (Dysthe 1995: 206). For å oppnå at elevene ser seg selv og hverandre som tenkere og kunnskapsbyggere, er det avgjørende at klasserommet blir et sted hvor det elevene bidrar med blir tatt på alvor og fungerer som et tilskudd til kunnskapsoppbyggingen (Dysthe 1995: 211).

Dysthe lister opp tre vilkår for høyt læringspotensial. Disse tre er engasjement, elevdeltaking og høyt forventningsnivå. Med engasjement mener hun at både elevene og lærerne er opptatte av og engasjerte i innholdet, emnet og problemstillingen som danner grunnlaget for undervisningen. I hennes studier fant hun at interaktive læringsmåter var godt egnet til å dra elevene inn i klassesamtalen og engasjere dem. At elevene ser sammenhengen mellom det de skal lære og sitt eget liv, og at de opplever at læreren mener at de har noe å bidra med, er også betingelser for ekte engasjement. Elevdeltakelse blir avgjørende dersom man ser språk som sentralt i læringsprosessen. Da blir det å delta muntlig og formulere seg viktig for å knytte sammen ny kunnskap med det man allerede kan. Da holder det ikke bare å lytte, elevene må formulere seg skriftlig og/eller muntlig. Høyt forventningsnivå er viktig fordi man gjør en bedre jobb når det stilles forventninger til en. Ifølge Dysthe oppnår man dette ved at læreren viser at elevens bidrag er viktige. Slik blir elevene møtt med forventninger om at de er tenkende vesen som kan komme med refleksjoner og utsagn som bidrar til kunnskapsbyggingen (Dysthe 1995: 222).

«Ifølge konstruktivistisk teori er læring en prosess der elevene tar imot informasjon, tolker den, knytter den sammen med det de alt vet, og reorganiserer de mentale strukturene om det er nødvendig for å passe inn ny forståelse.» (Dysthe 1995: 49). Dysthe poengterer at denne forståelsen innebærer at man kan se læring som en prosess fra enkle til mer komplekse mentale modeller, heller enn at læring går fra å lære fakta til å forstå og videre til å analysere. En implikasjon av dette blir at refleksjon alltid har en plass, også på såkalt lavere nivå. Konstruktivistiske teorier er etter hvert blitt utviklet til ikke bare å ha oppmerksomhet på hvordan læring konstrueres i individet, men også se på både den sosiale læringskonteksten, og dessuten den kulturelle bagasjen eleven har med seg fra før (Dysthe 1995: 49). Dysthe snakker om sosial-interaktiv undervisning, som er all undervisning som aktivt prøver å skape dialog mellom eleven og andre, og mellom eleven og stoffet som skal læres (Dysthe 1995: 52). Hun presiserer at selv om hun fokuserer mye på sosial-interaktiv undervisning, betyr ikke det at hun mener at forelesninger eller individuelle oppgaver ikke lenger har noen plass i skolen. Poenget hennes er heller at lærerne burde ha en grunnleggende dialogisk holdning når de underviser, også når de står ved kateteret og holder forelesninger (Dysthe 1995: 52).



### 3.2 Muntlige tekster i klasserommet

I deres didaktiske bok om muntlighet oppsummerer Penne og Hertzberg tidligere forskning på muntlighet. De viser blant annet til prosjektet «Klasserommets praksisformer», hvor forskerne fant at betydningen av muntlighet ikke ble satt i fokus. Dersom det var framføringer, inngikk de som regel i et undervisningsopplegg som hadde et annet siktemål enn det rent muntlige. Responsen som ble gitt til elevene som hadde framføring var støttende, men ukritisk. Lærerne ga gjerne veldig generelle kommentarer, og ga ofte lignende kommentarer til alle elevene uavhengig av kvalitet på framføringen (Penne og Hertzberg 2015: 20). Penne og Hertzberg oppsummerer at et særlig utviklingsområde er hvordan man på en fruktbar måte gir respons på framføringer. De referer til at flere lærere vegrer seg for å gi slike tilbakemeldinger, fordi det føles sårbart. De mener Penne og Hertzberg at nettopp derfor er det viktig å ha klare og deskriptive kriterier å holde seg til, for både lærer og elev (Penne og Hertzberg 2015: 23).

I en annen studie, som sammenligner to ungdomsskoleklasser på to ulike skoler, har Penne observert over lengre tid. I den ene klassen, Byskolen, liker de fleste elevene framføringer. De forbereder seg og gjennomfører uten særlig mange instruksjoner fra læreren. I den andre klassen, Drabantbyskolen, er det mange elever som er nervøse og engstelige for framføringer. Læreren har derfor gitt dem klare og enkle kriterier de skal forholde seg til. Funnene fra denne studien oppsummeres med at på Drabantbyskolen forteller flere av elevene på slutten av ungdomsskolen at muntlige framføringer er det de har lært mest av. Elevene på Byskolen forteller ikke det samme. De mestret det godt fra før, og fikk ikke hjelp til å utvikle seg videre gjennom høyere faglige krav (Penne og Hertzberg 2015: 40).

### 3.3 Ludvigsen-utvalget: Fremtidens skole

NOU-en som er sluttrapporten til Ludvigsen-utvalget, presenteres her under tidligere forskning, ettersom den bygger på forskning på området og er en god oppsummering av feltet. Ludvigsen-utvalget er et offentlig utvalg nedsatt av Kunnskapsdepartementet, med oppdrag å vurdere hvilke kompetanser elevene vil trenge i fremtiden, og hvorvidt dagens skole dekker disse. Utvalget kommer med flere anbefalinger om hvordan muntlig kompetanse bør vektlegges i skolen fremover. Utvalget hevder at det å kunne kommunisere godt og være aktive deltakere er viktig allerede i dag, og kommer til å bli enda viktigere fremover:

*Skolen er et samfunn i miniatyr, der elevene lærer, samhandler og deltar i ulike fellesskap. Forskning tilsier at strategier for samarbeid, å våge å ytre seg og å forstå at ens egen deltakelse betyr noe for andre, kan læres og utvikles og bør få økt oppmerksomhet i skolen. Både i skolen, i arbeidslivet og på ulike samfunnsarenaer må elevene kunne kommunisere, samhandle og delta. Utviklingstrekk som økt mangfold og individualisering gir behov for demokratiforståelse, respekt for forskjellighet og positive holdninger til å leve sammen i fellesskap. (NOU 2015:8 side 21).*

Ifølge utvalget henger muntlig kompetanse tett sammen med samhandlingskompetanse. Når elevene skal ut i yrkeslivet vil det å kunne samhandle om kompleks oppgaveløsning være viktig. For den enkelte elev vil samhandling innebære å kunne delta på ulike arenaer, ytre sin mening og inngå i positive relasjoner. Å kunne samarbeide på tvers av ulikheter i bakgrunn, verdier og meninger er viktige egenskaper, som vil bli enda viktigere i framtidens samfunn. Å gi og motta tilbakemelding på konstruktiv måte vil være nyttig, både i skolesammenheng og senere når elevene kommer ut i arbeidslivet. Skolen bør gi alle elever mulighet til å kjenne seg trygge slik at de kan ytre sin mening og ha tro på at det de har å bidra med er verdifullt. I klasserommet kan elevene få øve seg på prinsipper for diskusjon og argumentasjon, som å ta tur, presentere argumenter på en saklig måte, tåle uenighet og respektere at andre har andre meninger enn en selv. Dette henger også tett sammen med demokratisk kompetanse, som blant annet innebærer å delta i demokratiske beslutningsprosesser og leve sammen i fellesskap (NOU 2015:8 side 30).

Utvalget hevder at både skriftlige og muntlige ferdigheter er avgjørende for å få utbytte av utdanning, for å kunne orientere seg i og påvirke samfunnet rundt seg, i tillegg til at det er en viktig del av elevenes personlige utvikling (NOU 2015:8 side 28). Skolen er en ypperlig arena for å la elevene trene på ulike sjangre som de senere vil møte utenfor skolen. Det nevnes også at alle elever har ulik bakgrunn, og at de kommer til skolen med ulike språkerfaringer. Det blir derfor viktig at skolen er en arena hvor elevene får prøvd ut ulike muntlige strategier og øvd seg på disse, slik at hverdagspråket hjemmefra ikke blir det endelige nivået for de muntlige ferdighetene deres. Holdningskompetanse er essensielt her: «Holdninger er en sentral del av muntlig kompetanse, blant annet å vise respekt for den man snakker med eller

lytter til. I et mangfoldig og demokratisk samfunn er det å kunne lytte til og anerkjenne ulike synspunkter og perspektiver viktig kompetanse.» (NOU 2015:8 side 30).

Utvalget argumenterer også for et tettere samarbeid mellom fag, og fokus på byggesteinene som er felles for flere fag. Flere begreper, ferdigheter og metoder vil være relevante i flere fag. Det vil derfor være nyttig å samarbeide og fokusere på hvordan det elevene lærer i ett fag også er nyttig og relevant i andre fag. Et slikt samarbeid vil føre til mindre overlapping i fag, noe som igjen vil frigjøre tid til mer dybdelæring, som kan gi økt forståelse og mer varig læring (NOU 2015:8 side 46). I utvalgets utredning brukes begrepene fagspesifikk kompetanse og fagovergripende kompetanse. Den fagspesifikke kompetansen bygger på det som er spesielt for de fag og kunnskapsområder som skolefaget bygger på, mens fagovergripende kompetanse er relevant for mange ulike fag og kunnskapsområder. Det presiseres at de fagovergripende kompetansene er en forutsetning for læring av fag (NOU 2015:8 side 19).

### 3.4 Evaluering av implementeringen av grunnleggende ferdigheter

I 2006 fikk Aasen m.fl. i oppdrag fra Utdanningsdirektoratet å evaluere implementeringen av reformen Kunnskapsløftet. I 2012 publiserte de sin endelige rapport fra prosjektet hvor de blant annet har sett på innføringen av grunnleggende ferdigheter. Med innføringen av grunnleggende ferdigheter fikk alle lærere i alle fag ansvar for å støtte elevenes læring i de fem grunnleggende ferdighetene lesing, skriving, regning, muntlige ferdigheter og digitale ferdigheter. De oppsummerer hovedfunnene fra intervjuene de har gjort, og forteller blant annet at grunnleggende ferdigheter oppfattes som noe som er opp til den enkelte lærer, med lite fokus på hvordan skolen som fellesskap skal jobbe med det. Selv om de grunnleggende ferdighetene skal jobbes med i alle fag, fant de at regning kobles umiddelbart til matematikk, mens både skriftlig og muntlig kobles til norskfaget. Det er lite samarbeid mellom fagene. Når det jobbes med muntlige ferdigheter på ungdomstrinn og videregående, er dette motivert av den nye eksamensformen hvor elevene skal holde et forberedt innlegg (Aasen m.fl. 2012: 243).

I intervjuene kom det også fram at flere av lærerne og rektorene tolket grunnleggende ferdigheter som noe elementært som først og fremst hører til på grunnskolens lavere trinn (Aasen m.fl. 2012: 252). I en delrapport fra samme prosjektgruppe snakkes det også om denne forståelsen av hva grunnleggende ferdigheter er. Det blir presisert at det er forventet at det skal skje en progresjon i elevenes ferdigheter: «Dermed blir de grunnleggende ferdighetene så langt fra noe man gjør seg tidlig ferdig med, men tvert imot noe som krever en stadig mer sofistikert tilnærming jo høyere opp man kommer.» (Ottesen og Møller 2010:88). Hvert fag har sine egne begreper og metoder som vil påvirke hvordan de grunnleggende ferdighetene skal jobbes med i det aktuelle faget, og derfor må det jobbes med i alle fag på alle klassetrinn.

## 4 Metode

### 4.1 Kvalitativt forskningsdesign

Oppgavens formål og typen problemstilling gjorde at jeg valgte en kvalitativ tilnærming. Jeg ønsket å studere fenomenet i dybden mer enn i bredden. Målet har vært å få innblikk i informantenes hverdag og deres opplevelser og refleksjoner. Kvalitative metoder er godt egnet til å studere temaer det ikke er veldig mye forskning på fra før, noe som gjelder temaet for denne oppgaven (Thagaard 2013: 12). Kvalitative metoder legger til rette for åpenhet og fleksibilitet, slik at man underveis kan gjøre endringer basert på hva som kommer fram i løpet av studien. Jeg vil senere komme nærmere inn på hvordan intervju og observasjon er metoder som er egnet til å svare på problemstillingen og forskningsspørsmålene som ligger til grunn for denne oppgaven.

### 4.2 Hermeneutikk

I en hermeneutisk studie, som dette er, legges det vekt på at det ikke finnes en egentlig sannhet, men at fenomener kan tolkes på ulike nivåer (Brinkmann og Tanggaard 2012: 41). I et slikt perspektiv kan mening bare forstås i lys av sammenhengen den er en del av. Det blir et mål å gi såkalte tykke beskrivelser, som inkluderer hva informantene kan ha ment med sine handlinger og utsagn, hvilke fortolkninger de gir og hvilke fortolkninger en selv har (Brinkmann og Tanggaard 2012: 41). Tolkningene man gjør vil basere seg på en forforståelse man har. Min forforståelse vil være påvirket av teori og tidligere litteratur, og jeg kan slik fortolke informantenes handlinger og ord utover den forståelse de selv har av situasjonen. Som forsker kan jeg forsøke å avdekke hva som ligger til grunn for det informantene sier og gjør, uten at de har erkjent disse bakgrunnene selv. Denne forforståelsen vil endres etter hvert som jeg leser ny litteratur, blir kjent med nye teorier og gjør meg nye erfaringer. et hermeneutisk perspektiv blir det semistrukturerte intervjuet jeg har valgt godt egnet, ettersom det åpner for at forståelsen kan endres etter hvert som nye erfaringer og impulser kommer til. Underveis i intervjuet kan andre temaer eller spørsmål bli aktuelle, basert på hva informantene sier og hvilken forståelse de bringer med seg.

### 4.3 Utvalget

Kvalitative prosjekter er basert på strategiske utvalg, hvor informantene blir valgt fordi de har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske for problemstillingen og teori grunnlaget (Thagaard 2013: 60). I denne studien innebar det at jeg var ute etter å få lærere som underviser i samfunnsfag som mine informanter. I hovedsak ville jeg snakke med lærere på ungdomsskolen, ut fra en tanke om at det kanskje er mer fokus på å utvikle elevenes muntlige ferdigheter der, og at det kanskje tas for gitt at det allerede har skjedd når de starter på videregående. Jeg henvendte meg likevel til rektorer på videregående skole også, ettersom det kunne vært interessant å høre hvilke refleksjoner en lærer her hadde om temaet. Da det ikke var noen lærere fra videregående som hadde mulighet til å delta, endte jeg med et utvalg av lærere som underviser i samfunnsfag på ungdomsskolen.

Når det gjelder størrelse på utvalget, er kvalitativ forskning ikke basert på et prinsipp om at utvalget skal være representativt for befolkningen (Thagaard 2013: 65). Størrelsen på utvalget bestemmes av andre faktorer. Et viktig hensyn er at utvalget ikke skal være større enn at man kan gjennomføre omfattende analyser. Tid og ressurser satte derfor begrensninger på hvor stort utvalget mitt skulle være. Det var tidkrevende å få tak i informanter. Jeg kom derfor til et punkt der det å få tak i flere ville gått på bekostning av tiden jeg hadde til å analysere dataene fra de informantene jeg allerede hadde. Dermed landet jeg på et utvalg hvor jeg hadde to informanter som deltok på både intervju og observasjon, og en informant som deltok på bare intervju. I tillegg var det en informant som ikke hadde tid til å treffe meg, men som fikk spørsmålene tilsendt på mail og svarte skriftlig. Det viste seg at dette skriftlige intervjuet ga så ufullstendige og lite fyldige svar at jeg bestemte meg for å se bort fra dette intervjuet og ikke ta det med videre i presentasjon og analyse av datamaterialet. Jeg endte altså opp med til sammen tre informanter. Alle jobber på ulike skoler, noe som gir grunnlag for å kunne gjøre sammenligninger mellom skolene. Skolene ligger i tre ulike tettsteder/små byer. To av skolene er 1-10 skoler, mens en er en ren ungdomsskole.

For å få informanter til intervju og observasjon startet jeg med å ta kontakt med skoler i nærområdet. Det er mange lektor- og lærerstudenter i Tromsø-området. Skolene her får mange forespørsler om å delta på lignende prosjekt, og det viste seg raskt å være vanskelig å

få tak i informanter her. Jeg tok derfor ganske tidlig kontakt med skoler i kommuner som ikke ligger like nært et universitet, og som jeg antar dermed får færre forespørsler. Jeg har henvendt meg til rektor, som har sendt videre informasjon til aktuelle lærere, som så har vist sin interesse. Jeg valgte å gå via rektor ettersom dette er personen som er ansvarlig for virksomheten. Ettersom intervjuene og observasjonene først og fremst ville foregå i lærerens arbeidstid, ønsket jeg at rektor skulle være fullt informert hele tiden. Det viste seg å bli en tidkrevende prosess. Hos mange av skolene tok det lang tid før jeg fikk svar, og enkelte fikk jeg aldri noe svar fra. Å gå via rektor ga meg bare én informant. Jeg måtte endre litt på strategien og tok kontakt med flere skoler. I noen tilfeller fant jeg på skolens hjemmeside ut hvem som var samfunnsfaglærere på ungdomstrinnet, og tok direkte kontakt med disse. Først da jeg fikk napp hos en av dem, tok jeg kontakt med rektor. Da informerte jeg om prosjektet mitt og hva det innebar, og fortalte når jeg hadde avtalt å komme til skolen for å gjennomføre intervju og observasjon. Til slutt gikk jeg via bekjente i skolen for å finne en siste informant som kunne delta på intervju. Denne informanten jobbet på en av skolene hvor jeg allerede hadde vært i kontakt med rektor, som da allerede var informert om prosjektet.

Det kan være etiske utfordringer ved å bruke bekjente for å få informasjon om mulige informanter. Dersom forskeren får navnet til personer via andre personer, kan det potensielt være problematisk med tanke på prinsippet om at alle deltakere skal gi sitt informerte samtykke til deltakelse (Thagaard 2013: 62). I mitt tilfelle var det slik at min bekjent tok kontakt med den mulige informanten og fortalte litt om prosjektet. Først etter at vedkommende hadde sagt seg villig til å delta fikk jeg navnet, og kunne opprette direkte kontakt. Slik sikret jeg at informanten ikke følte seg overrumplet eller havnet i en situasjon hvor det ville blitt vanskelig å si nei til å delta.

Som i alle slike studier vil hvem som har meldt seg for å delta, kunne påvirke resultatene. I informasjonen jeg sendte ut i forespørselen beskrev jeg hva prosjektet skulle handle om, og hva problemstillingen er. Lærere som vet at de ikke er opptatte av muntlige ferdigheter ville nok da ikke melde seg frivillig til å bli intervjuet om temaet. Det kan være en del av forklaringen på hvorfor det var vanskelig å få tak i informanter. At rekrutteringsmåten påvirker hvilke informanter man får, trenger ikke være et problem, så lenge man er bevisst på

at utvalget ikke nødvendigvis er representativt nok til å dra konklusjoner som er gyldige utenfor utvalget.

#### 4.4 Intervju som metode

Intervju som metode er egnet for å få innblikk i personers opplevelser fra deres ståsted, og få omfattende informasjon om hvilke synspunkter de har på temaer som tas opp i intervjuet (Brinkmann og Tanggaard 2012, Thagaard 2013). Det var dette som var målet mitt med å intervju informantene. Tidligere forskning har allerede registrert og målt mye når det gjelder muntlighet og hvor ofte det jobbes med det, men jeg ville finne ut mer om de enkelte lærernes opplevelser og refleksjoner rundt temaet. Nå er det riktignok aldri mulig for intervjueren å oppleve det intervjupersonen forteller om, men et intervju kan gi innsikt i hvordan personer forteller om sine opplevelser. Fra et fenomenologisk perspektiv er intervju en måte å uttrykke erfaring fra episoder utenfor intervjusituasjonen, mens for eksempel diskursorienterte retninger vil være opptatt av intervjuet som en sosial episode i seg selv (Brinkmann og Tanggaard 2012: 20). Thagaard presenterer et perspektiv som ligger mellom disse to ytterpunktene. Hun mener at selv om den sosiale interaksjonen mellom forsker og den som blir intervjuet vil prege hvordan intervjupersonen ser på sine tidligere erfaringer, betyr ikke det at intervjuet ikke kan gi uttrykk for intervjupersonens kunnskaper, erfaringer og synspunkter som reflekterer personens kulturelle og sosiale omgivelser (Thagaard 2013: 96). Narrativene som forskeren får ta del i er produsert tidligere, og viser hvilke mønstre intervjupersonen har for å representere seg selv. Denne oppgaven plasserer seg innenfor denne forståelsen. Jeg går ut fra at intervjuet er en måte for informantene å fortelle om sine erfaringer og synspunkter. Samtidig tar jeg høyde for at intervjusituasjonen i seg selv vil kunne påvirke hvilke erfaringer og synspunkter de deler, og hvordan de formidler dette.

Jeg la opp intervjuet som et semistrukturert intervju, og hadde på forhånd laget en intervjuguide. Jeg hadde en liste med spørsmål, men var forberedt på å legge til eller trekke fra spørsmål, alt etter hvordan intervjuet forløp. Intervjuguiden (ligger som vedlegg) inneholdt også mulige oppfølgingsspørsmål som kunne bli aktuelle. Det var rom for å ta opp nye temaer som kunne dukke opp underveis, noe som gir en mer induktiv tilnærming (Thagaard 2013: 187). Rubin & Rubin beskriver tre modeller for hvordan intervjuguiden kan



utformes. Min intervjuguide kan sies å høre til «tre-med-grener-modellen», hvor stammen representerer hovedtemaet og grenene de enkelte temaene (Thagaard 2013: 103). I en slik modell utdypes hvert tema med oppfølgingsspørsmål. Den er egnet når man på forhånd er klar over hvilke temaer som skal belyses i løpet av intervjuet.

#### 4.5 Observasjon som metode

Målet med observasjonen var ikke å observere elevene, kun lærerne, og hvilke metoder og strategier lærerne brukte for å legge til rette for eller utvikle muntlighet. I informasjon til aktuelle informanter sa jeg at jeg gjerne ønsket å observere i en time hvor læreren hadde planlagt at det skulle foregå muntlig aktivitet. Det kunne være i form av en diskusjon, debatt, framlegg eller lignende. Dette viste seg å bli vanskelig å gjennomføre rent praktisk, så observasjonen i begge klasserommene var i timer hvor det ikke var lagt spesielt opp til at elevene skulle være muntlig aktive. Jeg intervjuet tre lærere, men det var bare hos to av disse det passet å gjennomføre observasjon i tillegg. Intervjuavtalen med den tredje informant ble laget på kort varsel. Da det viste seg at denne læreren for tiden var veileder for en student som hadde ansvar for undervisningen i samfunnsfagtimene, ble det praktisk vanskelig å gjennomføre en observasjon.

De to lærerne jeg observerte ga meg en kort innføring i hva timen skulle handle om og hvilket opplegg som var planlagt, like før observasjonen startet. Derfor var det ikke så lett å planlegge på forhånd hva jeg skulle se etter og lage konkrete kategorier. Jeg gjennomførte dermed en åpen observasjon, hvor jeg underveis noterte hva læreren gjorde for å legge til rette for eller oppmuntre til muntlig aktivitet. Etersom jeg skulle fokusere kun på læreren og ikke elevene, var det overkommelig å få med seg hva som skjedde ved å notere uten å ha noe skjema for avkryssing eller lignende.

Jeg gjennomførte en ikke-deltakende observasjon, hvor jeg satt bakerst i klasserommet og observerte og noterte, uten å delta noe i det som foregikk (Thagaard 2013). I den ene timen kom jeg inn samtidig som læreren, og introduserte meg kort for elevene og sa at jeg ikke var der for å observere dem, så de skulle bare late som jeg ikke var der. I den andre timen satt jeg

allerede i klasserommet da elevene kom inn, og læreren introduserte meg for klassen. I begge timene oppfattet jeg det som at elevene ikke brydde seg særlig om at jeg var der. Det virket som de fort glemte meg der jeg satt helt bakerst. Ifølge lærerne var timene jeg observerte relativt representative for en gjennomsnittlig time i de aktuelle klassene. Den ene klassen jeg observerte i var en niendeklasse hvor 15 av 17 elever var til stede, mens den andre var en blanding av åttende og niende klasse med til sammen 21 elever.

#### 4.6 Metodetriangulering

Det er svakheter ved alle metoder. En ulempe med intervju er at man kun får informasjon om hva personene sier at de gjør, og ikke hva de faktisk gjør. Det kan være stor forskjell mellom disse. Jeg valgte derfor å gjennomføre observasjon i tillegg til intervju. Hos to av informantene mine fikk jeg gjennomført en observasjon i klasserommet i en samfunnsfagstime. Jeg observerte hvordan lærerne jobbet med muntlighet i timen. Jeg fikk observert litt av hvilke teknikker de benyttet når det gjaldt elevenes muntlighet. Observasjon kan svare på hva, men ikke hvorfor. Derfor er det fint å kombinere observasjon og intervju. Metodene utfyller hverandre og kompenserer for den andres svakheter. Å bruke to metoder for å samle inn data kalles for triangulering (Greener 2011: 195). Det kan enten være å bruke både kvalitative og kvantitative metoder, eller det kan være å bruke flere ulike teknikker innenfor samme metode. Både intervjuene og observasjonen var i mitt tilfelle innenfor kvalitativ metode. Å kombinere ulike kvalitative metoder er en måte å sørge for et mer fullstendig bilde av det man ønsker å undersøke. Det gir også mulighet for å kryssjekke mellom metodene (Greener 2011: 195). Ved å både observere og gjennomføre intervju, fikk jeg innsikt i hvordan lærerne jobbet med muntlighet i undervisningssituasjonen, og jeg fikk høre deres refleksjoner som lå bak måtene de jobbet på. Det ga meg også mulighet til å oppdage eventuelle diskrepanser mellom hva lærerne gjør i klasserommet, og hva de forteller i intervjuet at de gjør. Observasjon gjør det mulig å observere det som skjer her og nå, men det åpner ikke for å studere ting som allerede har skjedd. Gjennom intervju, derimot, kan man snakke om hvordan ting vanligvis gjøres, og om hendelser som allerede har skjedd.

## 4.7 Transkribering

Da intervjuene skulle transkriberes, valgte jeg å transkribere alle, meg selv og informantene, på bokmål. Det gjorde jeg for at det skulle bli enklere å lese materialet, og for å sikre anonymiteten bedre. Dialekter kan være lette å kjenne igjen og gjøre det lettere å skjønne hvem informantene er. Jeg har valgt å ikke ta med alle pauser og nølinger. De har jeg kun transkribert der jeg oppfatter at det sier noe om at informanten er usikker på temaet eller svaret sitt. Jeg har også valgt å ikke transkribere alle oppmuntrende «mhm» og «ja» som jeg selv kom med under intervjuene, da jeg oppfatter at de ikke har noe å si for meningen. Disse lydene ble brukt for at det skulle føles mer som en samtale enn et forhør, men i transkriberingen ville de ikke hatt annen funksjon enn å stykke opp og gjøre materialet vanskelig å lese.

## 4.8 Analyse av datamateriale

I analysen av datamaterialet har jeg brukt en temasentrert tilnærming. Jeg har rettet oppmerksomheten mot temaer som er representert i prosjektet, og studert informasjon om hvert tema for alle deltakerne (Thagaard 2013: 181). Dette åpner for å gå i dybden på de enkelte temaene, og gir gode muligheter for å sammenligne informasjon fra alle informantene. Etersom jeg hadde utarbeidet en intervjuguide med en del tema jeg ville innom, har de tre informantene stort sett vært innom de samme temaene. Det legger godt til rette for å kunne sammenlikne informasjon fra de ulike informantene. At intervjuet var semistrukturert og åpent for endringer underveis, har likevel gjort den temasentrerte tilnærmingen litt utfordrende ettersom ikke alle informantene har snakket utelukkende om de samme tingene. Innenfor de fleste temaene har jeg likevel informasjon fra alle informantene, selv om det vil variere litt hvor grundig denne informasjonen er.

Det har vært vanskelig å dra et helt klart skille mellom personsentrert og temasentrert analyse. Selv om jeg har valgt en temasentrert tilnærming, er det fortsatt interessant hvem som har sagt hva, og å sammenligne hva den enkelte informant har sagt om ulike tema. Slik får man fram eventuelle tilfeller av ambivalens eller diskrepanser. At jeg i tillegg har gjennomført observasjon for å kunne gjøre sammenligninger av hvordan jeg observerer lærernes metoder og hvordan de snakker om sine metoder, har også gjort behovet for å sammenligne den

enkelte informants totale bidrag større. Selv om temasentreringen i analysen ikke har vært absolutt, er det fortsatt temaene som hovedsakelig er i fokus.

For å begynne å forstå og organisere et datamateriale refererer Brinkmann og Tanggaard til Gibbs skille mellom datadrevne og begrepsdrevne koder: «Datadrevne koder oppstår induktivt av selve materialet. Begrepsdrevne koder er derimot lagt fast på forhånd, enten ut fra teori, eksisterende litteratur eller bestemte hypoteser som forskeren ønsker å teste.» (Brinkmann og Tanggaard 2010: 39). Thagaard referer til et lignende begrep, nemlig «open coding» som innebærer at vi er åpne overfor mønstre i data som vi oppfatter som interessante (Thagaard 2013: 159). Da jeg skulle begynne å kode mitt materiale, tok jeg utgangspunkt i både temaer fra intervjuguiden og temaer som dukket opp underveis i gjennomlesingen av materialet. Etter flere gjennomlesinger satt jeg igjen med mange koder. Ut fra dette valgte jeg de mest sentrale, og samlet kodene som handlet om det samme i felles kategorier/temaer. Utvalget av hva som var mest sentralt var både basert på hva informantene framhevet som viktig, og hva den tidligere forskningen har framhevet av funn, noe intervjuguiden gjenspeilet.

Temasentrerte analyser kan kritiseres for å stykke opp teksten og rive den løs fra sin opprinnelige sammenheng. For å sikre at det fortsatt er et helhetlig perspektiv, blir det viktig å vurdere utsagn fra et intervju opp mot intervjuet som helhet, og at informasjonen fra hver enkelt informant settes inn i sammenhengen den er en del av (Thagaard 2013: 181). Dersom delen i for stor grad løsrives fra helheten, kan den bety noe annet enn det informanten mente i utsagnet sitt. Dette har jeg hele tiden vært oppmerksom på.

#### 4.9 Reliabilitet og validitet

Innenfor kvantitative metoder er et viktig prinsipp at andre skal kunne gjennomføre samme studie og få samme resultat. Dette er vanskelig gjennomførbart i kvalitativ forskning. I kvalitative studier vil begrepene reliabilitet og validitet derfor ha litt annen betydning enn i kvantitative studier. Reliabilitet handler om forskningens pålitelighet, mens validitet handler om forskningens gyldighet (Thagaard 2013: 23). Pålitelighet vil i kvalitativ forskning

innebære at man er åpen og transparent om måtene man har jobbet på, hvordan prosessen med datainnsamling har foregått, og at man skiller tydelig mellom dataene og sin egen tolkning. Å sørge for gyldighet, vil blant annet innebære å være tydelig på hvordan man har kommet fram til ulike forståelser og tolkninger. Slik kan andre se hvordan man kommer fram til årsakssammenhenger og ha mulighet til å være kritisk til disse koblingene (Thagaard 2013: 205).

Tjora hevder at forskerens engasjement og tidligere kunnskap er en ressurs, heller enn noe som forstyrrer forskningen (Tjora 2012: 207). Han er tydelig på at forskerens kjennskap til temaet kan være avgjørende både for å få tilgang til feltet, og for hvordan man tolker empirien. Da blir det viktig at man er tydelig på sin egen posisjon og hvordan den kan påvirke, både positivt og negativt. At man på forhånd har kunnskap og kjennskap til temaet, kan på den positive siden gjøre at man er i stand til å stille mer presise spørsmål. På den negative siden kan det innebære at man er forutinntatt og ikke klarer å være like åpen for å se og forstå fenomener på ulike måter. Tjora mener at man kan stille det samme spørsmålet for å teste påliteligheten i kvalitative studier som i kvantitative:

*Ville resultatene blitt de samme dersom en annen forsker gjorde den samme jobben? Man trenger ikke svare et klart «ja» for høy pålitelighet, men man må kunne redegjøre for hvilke faktorer som kan peke i retning av at disse resultatene framkom fordi det var denne forskeren og disse informantene som var involvert. (Tjora 2012: 206).*

Når det gjelder faktorer som kan ha påvirket hva jeg fikk ut av datainnsamlingen, kan blant annet den praktiske gjennomføringen av intervjuene ha hatt noe å si for hva som kom ut av dem. To av intervjuene ble gjennomført i lukkede rom hvor kun informanten og jeg var til stede. Det var ingen forstyrrelser. Det tredje intervjuet skjedde på lærerrommet. Selv om det kun var informanten og jeg som satt her, kom det andre lærere inn for å hente noe eller lage kaffe underveis. I tillegg hadde informanten det litt travelt og lurte på om det var greit at hun spiste under intervjuet. Det sa jeg selvsagt ja til, men jeg følte litt på et tidspress som jeg ikke hadde kjent i de andre intervjuene. Jeg forsøkte å ikke la meg stresse av dette, men det kan ha påvirket hvilke og hvor mange oppfølgingsspørsmål jeg stilte. Det siste intervjuet ble som sagt gjennomført på mail. Her fikk informanten tilsendt spørsmålene og svarte på disse

skriftlig. Slik sett ble det i format nesten mer som en spørreundersøkelse enn et intervju. Da jeg sendte mail for å be om oppklaring og utdyping, fikk jeg ikke noe svar. Jeg valgte som tidligere nevnt derfor å se bort fra denne informanten. Svarene følte for ufullstendige. Det er stor forskjell på å ha en samtale ansikt til ansikt og å svare på spørsmål skriftlig. Man mister også de spontane svarene og reaksjonene som vanligvis oppstår i en samtale.

At informantene selv meldte seg frivillige til å delta, kan som sagt ha påvirket resultatene. Samtidig ble de valgt på grunn av sine egenskaper i form av at jeg ønsket å intervjuere lærere i samfunnsfag på ungdomsskolen. Det har aldri vært et mål å kunne gjøre generaliseringer, til det er utvalget for lite. Dette prosjektet handler heller om å gå i dybden på erfaringene til noen utvalgte samfunnsfaglærere.

Når jeg nå har transkribert og lest gjennom intervjuene, ser jeg ting jeg burde gjort annerledes. Jeg burde stilt flere oppfølgings- og utdypningsspørsmål, både for å forsikre meg om at jeg hadde forstått informantene rett, og for å utfordre dem rundt utsagnene de kom med. Frykt for å skape ubehag var nok grunnen til at jeg ikke gjorde det. Dette er en vanskelig balansegang. Man ønsker jo ikke at intervjuet på noen måte skal være ubehagelig for informanten. Samtidig, ved å ikke be dem utdype påstandene sine, kan jeg ha gått glipp av oppklarende nyanseringer. Hadde jeg på den andre siden stilt for mange kritiske spørsmål kunne jeg risikert at informanten følte seg angrepet eller kritisert, noe som kunne ødelagt for resten av intervjuet. Jeg begynte ikke å transkribere og lese gjennom intervjuene før etter at alle tre var gjennomført. Hadde jeg gjort det underveis, ville det nok ført til at jeg i de neste intervjuene var mer påpasselig med å stille oppfølgingssspørsmål, slik at jeg var helt sikker på at jeg forstod informantene, og at de fikk sagt alt som hørte med til temaet.

#### 4.10 Etske refleksjoner

Det er flere etiske prinsipper som har dannet grunnlaget for alt jeg har gjort i prosessen med å skrive denne oppgaven. Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) har laget retningslinjer for god vitenskapelig praksis. Et av kravene er at alle som deltar i studien skal gi et fritt, informert og uttrykkelig samtykke til å delta (NESH

2016). Dette innebærer at informantene skal få tilstrekkelig informasjon om prosjektet og hva det innebærer å delta. At samtykket skal være fritt, vil si at det skal være avgitt uten ytre press. At samtykket er uttrykkelig, betyr at deltakerne gir klart og tydelig uttrykk for at de skjønner hva studien innebærer og at de ønsker å delta. For å ivareta disse kravene laget jeg et informasjonsskriv (ligger som vedlegg) som beskrev hva prosjektet mitt går ut på, hva deltakelse innebærer og hva dataene jeg samler skal brukes til. Noen av informantene fikk dette tilsendt på mail i forkant av intervjuet, mens andre fikk en utskrift før vi startet intervjuet. Før intervjuet snakket jeg om hva som stod i informasjonsskrivet, og presiserte at deltagelse er helt frivillig, og at de når som helst kunne trekke seg fra prosjektet uten å oppgi noen grunn. Jeg spurte om informantene hadde noen spørsmål om studien. Da jeg var sikker på at de hadde forstått hva prosjektet innebar, og at de var villige til å delta, ba jeg dem om å skrive under på samtykkeskjemaet for å få en skriftlig dokumentasjon på samtykket.

Det er også et viktig prinsipp at man skal sikre informantene konfidensialitet. Informasjonen om informanten skal ikke formidles videre på en måte som kan identifisere informanten (NESH 2016). For å sikre dette har jeg anonymisert både informantene og skolene de jobber på. I lydopptakene er det ikke brukt navn, og det finnes ingen kodenøkkel som kobler de enkelte informantene til intervjuene. Det er kun informantenes stemme i opptaket som kan være identifiserende. Opptakene er lagret i henhold til kravene fra Norsk senter for forskningsdata (NSD), og prosjektet er godkjent av disse (bekreftelse ligger som vedlegg). Så snart prosjektet mitt er ferdig, vil alle lydopptak og transkriberinger slettes. Prosjektet mitt tar heller ikke for seg sensitive tema eller opplysninger, og jeg oppfattet ikke at informantene følte noe ubehag av spørsmålene jeg stilte. På spørsmål etterpå om det hadde føltes greit å delta, svarte de ja og virket veldig positive.

Når det gjelder etiske prinsipper for analysen av dataene, kan det være en utfordring at den baserer seg på forskerens perspektiv på dataene, som nok er forskjellig fra informantenes opplevelse av sin situasjon (Thagaard 2013: 215). Informantenes opplevelser settes inn i en annen sammenheng, og det teoretiske perspektivet som brukes kan oppfattes som fremmed sammenlignet med slik de oppfatter sin situasjon. Det som da blir viktig å passe på, er å tydeliggjøre skillet mellom hva som er informantenes egen presentasjon av situasjonen, og

hva som er min tolkning av det de forteller. I tillegg er det viktig å ikke ta sitater ut av sin kontekst så de ikke lenger gir den opprinnelige meningen.



## 5 Analyse og diskusjon

I dette kapitlet vil datamaterialet presenteres og analyseres. Funnene fra empirien har jeg delt inn i ulike temaer. Temaene jeg har organisert materialet etter er: *Lærernes forhold til samfunnsfag* som sier noe om hvilken utdanningsbakgrunn de har innenfor faget, og hvordan de synes det er å undervise i faget. *Hvorfor muntlighet* tar for seg lærernes begrunnelser for hvorfor muntlighet er viktig. *Muntlighet i samfunnsfag* handler om muntlighet innenfor samfunnsfag, og hva lærerne mener kjennetegner muntlighet i dette faget. *Lærernes strategier og metoder* dreier seg om hvilke strategier og metoder lærerne bruker når de skal utvikle elevenes muntlige ferdigheter. *Skolens fokus* tar for seg hvilket fokus de enkelte skolene har på utvikling av muntlige ferdigheter. *Utfordringer og begrensninger* handler om hvilke utfordringer samfunnsfaglærerne ser som de største når det gjelder å utvikle muntlige ferdigheter. *Hva med de muntlig aktive?* handler om hvordan lærerne forholder seg til de elevene som allerede er mye muntlig deltakende. Til slutt handler *Vurdering* om hvordan lærerne gjennomfører vurdering av muntlige ferdigheter og hvilke utfordringer dette innebærer.

Innenfor hvert tema vil det empiriske materialet fra intervju og observasjon presenteres og samtidig analyseres og knyttes opp til teori og tidligere forskning. Informantenes navn er naturligvis anonymisert bort, og jeg har valgt å kalle de informant 1, informant 2 og informant 3.

### 5.1 Lærernes forhold til samfunnsfag

Dette temaet tar for seg hvilket forhold lærerne har til samfunnsfag, og hvilken utdanning de har. De tre informantene har ulike forhold til faget. Det kan hende det vil prege deres undervisning.

Informant 1 forteller at samfunnsfag alltid har vært et interessefelt, og at det er fag han trives veldig godt med å undervise i. Han har fireårig lærerutdanning og til sammen 90 studiepoeng i samfunnsfag. Noen av temaene innenfor faget er han spesielt interesserte i. Dette er temaer han hvert år gleder seg til å undervise i.

Informant 2 forteller at samfunnsfag er hennes favorittfag. Ulike samfunnsvitenskapelige emner er det hun har mest av i sin utdanning, og det er et fag hun trives ekstra godt med. Hun har tatt ulike samfunnsvitenskapelige emner på universitetsnivå og så tatt PPU i tillegg.

Informant 3 svarer at hun trives med deler av samfunnsfag, men at det ikke er alle emnene hun synes er like interessante. Nå er hun nettopp tilbake til å undervise i faget etter å ha hatt opphold fra det i noen år. Hun forteller at hun ofte føler at emnene blir for grunne, at man ikke får undervist grundig i dem, og at hun opplever mange av emnene som lite relevante for ungdomsskoleelever. Også hun har tatt fagutdanning på universitet og så studert pedagogikk i tillegg for å kunne undervise.

Når det gjelder hvilket forhold de har til samfunnsfag er det altså et fag som både informant 1 og informant 2 liker godt. Det er et område de er interessert i, og som de trives med å undervise i. Informant 3 skiller seg litt ut her, ved at hun ikke virker like positiv til faget. Hun er kritisk til relevansen av flere av emnene innenfor faget, og synes dessuten ikke alle er like interessante.

Informant 1 sier at han ikke kan huske at undervisning i muntlighet var noe det var fokus på under utdanningen hans. Informant 2 må også tenke seg om når hun får spørsmål om hvorvidt det var fokus på det i hennes utdanning, men etter en liten tenkepause svarer hun: «Det vil jeg si var fint lite. Ja. Rett og slett.» Informant 3 forteller det samme, at det ikke var fokus på undervisning i muntlighet under utdanningen hennes.

## 5.2 Hvorfor muntlighet?

Informant 1 mener at muntlige arbeidsmåter hjelper elevene til å styrke begreper og gi dem bedre begrepsforståelse: «gjennom å aktivt bruke begrepene så vil du forstå begrepene, og kan bruke det i ulike sammenhenger». At elevene snakker om begrepene, og bruker dem i muntlige uttrykksformer, gjør ifølge ham begrepene mye mer robuste for elevene. Dette med

begrepslæring i samfunnsfag kommer opp flere ganger hos flere av informantene. Mathé refererer til studier av elevers bruk av fagterminologi som finner at det fremmer deres evne til resonnering og læring i fag (Mathé 2015). Hun argumenterer for at begrepslæring er en integrert del av faget, og at begreper er en viktig del av den verktøykassa lærere og elever har tilgjengelig når de skal arbeide med refleksjon, diskusjon og demokratisk deltakelse. Informant 1 er opptatt av at muntlig aktivitet er viktig for at elevene skal være deltakere i undervisning. Han presiserer viktigheten av å være «deltager i stedet for å være tilskuer til noe». Han opplever at elevene som er muntlig aktive er mer skjerpet i undervisningssituasjonen, mer konsentrerte og følger bedre med: «Hvis du vet at du ikke skal si noe spesielt i løpet av en time, så er det ikke så nøye for dem heller, da kan tankene gå på andre ting». Dysthe registrerte i sine observasjoner flere tilfeller av såkalt strategisk oppmerksomhet hos elevene. Hun så en tendens til at elevenes oppmerksomhet nådde en topp når læreren signaliserte et nytt spørsmål, mens oppmerksomheten deres dalte når læreren reflekterte eller kommenterte elevers svar. Dette tolker hun som at de ikke har oppmerksomhet rundt innholdet i timen, bare sin rolle i timen (Dysthe 1995: 14). Informant 1 ønsker ikke at fellesundervisningen skal være monologpreget, tvert imot: «du ønsker jo en dialog med så mange som mulig, få litt innspill fra folk, det ønsker man jo». Denne uttalelsen kan tolkes som at læreren tar elevene på alvor og anser at de har noe verdifullt å bidra med i klassesamtalen. Ifølge Dysthe er dette et av tre krav som må innfris for at det skal være høyt læringspotensial (Dysthe 1995: 222).

Det informant 2 ønsker at elevene skal få ut av metodene hun bruker for å fremme muntlighet «er jo at de skal sette ord på den kunnskapen de har, egentlig». Hun sier også at «jo mer de snakker om pensumet, jo mer tenker jeg at de får det inn, samtidig som det ufarliggjør litt dette å snakke når det gjelder fagprat». Det stemmer overens med Dysthes syn på viktigheten av elevdeltakelse. Ut fra hennes forståelse av at språk er sentralt i læringsprosessen, holder det ikke at elevene bare lytter. De må også formulere seg skriftlig eller muntlig. Gjennom å selv formulere seg kan de knytte sammen ny kunnskap med den de allerede har (Dysthe 1995: 222). Vygotsky legger vekt på at utvikling skjer to ganger. Først mellom mennesker, før det deretter skjer inne i barnet. I samtale med andre setter man ord på det man prøver å forstå. Slik foregår det mellom mennesker før man så kan internalisere, slik at det blir en del av elevens indre repertoar.

Som nevnt i metodedelen er en av utfordringene med temasentrert analyse av semi-strukturerte intervju, at man ikke kan sikre at alle informantene snakker om de samme teamene. Akkurat spørsmålet om hva hun håper at elevene skal få ut av de muntlige arbeidsmåtene, ble ikke stilt til informant 3 ettersom intervjuet tok en litt annen retning. Andre steder i intervjuet kommer hun derimot selv inn på at demokratisk deltakelse og medborgerskap er noe av det hun tenker er viktigst når det gjelder muntlighet. Dette vil bli diskutert grundigere senere.

### 5.3 Muntlighet i samfunnsfag

På spørsmål om undervisning i muntlighet er viktig innenfor samfunnsfag, svarer informant 1 at: «Ja, det er det helt åpenbart». Han sier også senere at samfunnsfag er nok et av de fagene der muntlige ferdigheter er absolutt viktigst. Dette forklarer han med at faget krever refleksjon, og at elevene er i stand til å uttrykke seg muntlig om hva de tenker og mener. På spørsmål om det er noen typer muntlig aktivitet som er spesielt viktige innenfor samfunnsfag, blir han usikker, og sier at han ikke vet helt hva han skal svare. Han nevner så vidt diskusjon. På spørsmål om å utdype dette, sier han at det kan nok hende at diskusjon er viktigere innenfor samfunnsfag enn andre fag. I alle fall innenfor deler av faget. Han nevner eksempler på aktuelle saker han har tatt opp i klasserommet, og sier at: «de felles diskusjonene som vi har i klassen er kjempeviktige innenfor det». I læreplanens del om formål med samfunnsfag kan vi lese at det nettopp skal fremme evnen til å diskutere, resonnerer og løse problemer. I tillegg skal det gi elevene erfaring med aktivt medborgerskap og demokratisk deltakelse (Kunnskapsdepartementet 2013). Når det gjelder hva som er spesielt for muntlige ferdigheter i samfunnsfag, er det blant annet at elevene skal lære å argumentere og å kunne uttrykke uenighet på en saklig måte og med respekt for andre oppfatninger (Kunnskapsdepartementet 2013).

Når informant 1 forteller videre om hvordan diskusjoner bruker å utarte i samfunnsfagtimene, forteller han om elevene at: «Det er ikke ofte at jeg synes de har vært for bastante og for sterke, det synes jeg egentlig ikke». Dersom noen av elevene blir for bastante, bruker han å innta en rolle som saklig motdebattant. Da presenterer han ulike argumenter for å vise elevene hvilke argumenter som finnes hos de ulike sidene i forskjellige saker. Senere kommer han

tilbake til at: «det å kunne komme med argumenter for sine syn er noe som er særlig viktig i samfunnsfag». På spørsmål om hvordan han jobber med dette, svarer han at han håper at han klarer å få elevene til å komme med begrunnelser for det de sier. Han stiller oppfølgings spørsmål for å få elevene til å forklare hvorfor de mener som de gjør. Harwood og Hahn fremhever at en av funksjonene læreren bør ha i en klasseromsdebatt, er å sørge for at elevene blir eksponert for de ulike perspektivene man kan bruke for å forstå en sak. De nevner også at læreren burde ta ansvar for å dra de stille elevene inn i diskusjonen, og sørge for at de mer aktive elevene ikke får være helt dominerende. Dersom læreren skal presentere sitt eget synspunkt på en sak, bør det presiseres at dette kun er én måte å se det på, og læreren bør tydelig presentere hvilke argumenter som ligger bak synspunktet. Læreren må også være åpen for at elevene kan stille like kritiske spørsmål til lærerens synspunkt som de gjør til andre perspektiver (Harwood og Hahn 1990).

Informant 2 sier at hun tenker at undervisning i muntlighet er spesielt viktig i samfunnsfag, ettersom det er da samfunnet rundt oss blir diskutert: «Når jeg underviser i samfunnsfag så legger jeg stor vekt på diskusjon, vi har lite «skriv av fra tavla, gjøre oppgaver»». Hun er opptatt av at samfunnsfag er det faget hvor elevene skal lære å være kritiske til verden rundt seg. På spørsmål om det er noen typer muntlig aktivitet hun anser som spesielt viktige innenfor samfunnsfag, kommer hun inn på både diskusjon og refleksjon. Hun bruker mye tid på diskusjon i klasserommet, og sier at «det at de skal klare å sette ord på kritiske tanker, det tenker jeg er absolutt det viktigste i samfunnsfag». Denne læreren har altså en tydelig oppfatning av hva hun tenker samfunnsfag skal bidra med for elevene, og hva det da er viktig å jobbe med. Som Børhaug og Christophersen påpeker, har samfunnsfag som fag vært gjennom en endringsprosess, og er nå blitt et fag som skal legge vekt på kritisk tenking, refleksjon og diskusjon (Børhaug og Christophersen 2012: 12). Informant 2 er opptatt av hvordan samfunnsfag er det faget som har størst ansvar for å utvikle elevene til å bli reflekterte samfunnsmedlemmer, i stand til å tenke kritisk og stille spørsmål rundt etablerte samfunnsstrukturer. Det ser vi blant annet på dette sitatet fra henne: "Og det som skal ta de videre ut i den store verden og lære de å være kritiske til avgjørelser som blir tatt, det er jo bare å se på USA, ikke sant, lære de å se hva er problematisk med den situasjonen og det han gjør, det lærer vi jo i samfunnsfag."

Informant 3 synes muntlighet er en viktig del av samfunnsfag «på grunn av dette med at demokratiske prinsipper er lagt inn i læreplanen i samfunnsfag. Den ligger ellers og, du ser spor av den rundt omkring i andre fag, men det med undervisning i det ligger til samfunnsfag. Og hvis du ikke får sagt noe, og ikke får uttalt deg, og ikke er sikker på at stemmen din blir hørt og meningen din kommer fram, og at du får lagt din person bak den meningen, så er det et stort problem». Hun synes det å være muntlig aktiv er viktig innenfor alle fag, men det hun tenker er spesielt for samfunnsfag «er det med det demokratiske, og det å kunne lede et møte, å kunne delta på et møte og det å kunne tåle å si noe, tørre å si noe». Som nevnt er det formulert i formål med faget at samfunnsfag skal gi elevene erfaring med demokratisk deltakelse og aktivt medborgerskap. Ut fra det denne læreren forteller, ser vi at hun er opptatt av at elevene skal få opplæring i demokrati. De skal ikke bare ha teoretisk kunnskap om demokrati. De skal faktisk få prøve seg i demokratiske prosesser. Helt konkret nevner hun at hun vil gi dem erfaring i å lede og delta på møter, og senere kommer hun også inn på at hun synes det er viktig å gi elevene de redskapene de trenger for at elevgruppen på egen hånd skal få til å diskutere og komme fram til avgjørelser. Ifølge Koritzinsky er demokrati et av fire spesielt viktige emner i samfunnskunnskap. Innenfor faget skal elevene få opplæring om, i og for demokrati (Koritzinsky 2014: 106). Han nevner blant annet klasseråd og elevråd som eksempler på arenaer hvor elevene kan få prøve seg på demokratiske prosesser. En undersøkelse blant lærere om innholdet i demokratiopplæringen, viser at rundt 80 prosent svarer at deres undervisning legger størst vekt på kunnskapsformidling. Over 90 prosent mener likevel at undervisningen bør legge hovedvekt på kritisk tenkning, elevenes sosiale og politiske deltakelse og utvikling av demokratiske verdier (Koritzinsky 2014: 115). Elevene må i klasserommet gis rom og tid for å øve seg på demokratiske ferdigheter og å være deltakere i et demokrati.

#### 5.4 Lærernes strategier og metoder

På spørsmål om hvilke metoder han bruker for å undervise i muntlighet, må informant 1 tenke seg litt om. Så svarer han at det bruker å veksle mellom at elevene jobber i par eller grupper hvor de diskuterer med hverandre, og så brukes en god del tid på fellesundervisning med hele klassen. Ettersom hele klassen er på bare 17 elever, synes han det er et overkommelig antall til fellesundervisning.

Senere snakker han om det å stille konkrete spørsmål, at det fungerer for å få flere av elevene til å delta muntlig i undervisningen. Hvis spørsmålene han stiller er konkrete, og særlig hvis han spør om noe elevene har forberedt seg på, er det mange som rekker opp hånda. Hvis han derimot stiller mer åpne spørsmål, hvor det er rom for tolkning og det ikke nødvendigvis finnes et fasitsvar: «da får du den usikkerheten som kan komme hos den enkelte, at «er det her rett, det jeg sier nå»». Å stille konkrete spørsmål slik at flere elever rekker opp hånda og tør å bruke stemmen sin i plenum har en verdi, så lenge dette ikke oppfattes som at målet er nådd og man slår seg til ro med det. At det er aktivitet og flere elever som sier noe, betyr ikke nødvendigvis at læringspotensialet er høyt. Det er ikke så stor faglig verdi i å kunne reprodusere faktakunnskap for å svare på veldig konkrete spørsmål (Dysthe 1995: 58). Det er ikke reproduksjon av fakta, men refleksjon og kritisk tenking, som er målet med faget. I en opptreningsfase kan det være nyttig å starte enkelt, slik at alle elevene får øvd seg på å si noe i plenum, men som vi kan se i læreplanen er det ment at elevene skal utvikle seg til å kunne «ytre seg med grunngitte synsmåter» (Kunnskapsdepartementet 2013). Gjennom utvikling og oppøving av muntlige ferdigheter skal elevene komme dit at de evner å argumentere for sine meninger og synspunkter, også på områder og tema hvor det ikke finnes et fasitsvar. Informant 1 forteller også at dersom temaet som skal tas opp muntlig er noe elevene har lest om på forhånd, og kanskje diskutert med en annen elev, er det for mange lettere å tørre å svare i plenum. Han tror at det at de har diskutert med en annen elev gjør det lettere å svare, fordi de har fått en bekreftelse fra medeleven på at det de sier er fornuftig.

I samfunnsfagtimen til informant 1 som jeg observerer, legger han opp til at elevene skal lese og ta notater, før de skal diskutere i par. Han åpner for at de ikke må diskutere hvis de ikke vil. Det er frivillig. Jeg spør om han har lagt merke til noen sammenheng mellom hvem som har diskutert i par og hvem som senere tar ordet i plenum. Han svarer at de som velger å diskutere med sidemannen typisk er de som etterpå er mest aktive i plenum. Det kan riktignok være vanskelig å vite om de velger å diskutere fordi de allerede er komfortable med å være muntlig aktive, eller om sammenhengen er at de som tør å delta i plenum gjør det fordi de allerede har snakket med en medelev om temaet. I intervjuet snakket denne informanten om viktigheten av å la elever diskutere med en annen elev før plenumssituasjonen, for å sikre at alle elevene føler seg trygge nok til å delta. Observasjonen viser at han visst ikke alltid forholder seg til dette i praksis. Selv om han har tro på å bruke det som en strategi, ser det ut

til at det likevel ikke alltid blir vektlagt i timen, selv når tiden var satt av til det. Dette viser hvordan observasjon i tillegg til intervju kan avdekke andre perspektiver. Intervjusituasjonen kan bidra til at man skaper seg forståelser og sannheter som ikke nødvendigvis kan finnes igjen i skolehverdagens praksis. Som Thagaard sier kan den sosiale interaksjonen i selve intervjusituasjonen prege hvordan man ser på sine tidligere erfaringer (Thagaard 2013: 96).

Informant 1 sier at det kan være en vanskelig balansegang å beholde kontrollen i klasserommet, uten å ødelegge for elevenes engasjement. I noen situasjoner mener han det vil være ødeleggende å være veldig streng på at alle må rekke opp hånda for å si noe. Det vil dempe engasjementet. Samtidig er han opptatt av å beholde nok kontroll så han kan sørge for at de som ikke sier så mye også kan slippe til når de ønsker. Han forteller at noen elever må dempes litt for at alle skal ha rom for å slippe til i plenumssituasjoner. Balansegangen mellom kontroll og dialog er noe Dysthe også er inne på. Hun poengterer at det kan være vanskelig å ha et dialogisk klasserom, fordi det krever at læreren slipper litt av den kontrollen han vanligvis har i mer monologiske undervisningsformer (Dysthe 1995: 13). Dette bruker hun for å forklare hvorfor mange lærere fortsatt i stor grad benytter seg av lærerstyrte undervisningsmetoder selv om de har vært mye kritisert. Som vi forstår av sitatet fra informant 1, er dette en problemstilling han er bevisst på, men ut fra det han sier ser det ut til at han er villig til å ofre litt av kontrollen i klasserommet for å slippe til elevene i dialogen.

I løpet av timen hvor jeg observerer informant 1, stiller han ganske mange spørsmål, og det er mange elever som svarer. Spørsmålene er ikke åpne eller krever refleksjon, det er spørsmål som krever at eleven har lest stoffet og hvor det finnes bare ett rett svar. Her ser vi en motsetning mellom hva han sa i intervjuet og hva jeg kunne observere at han gjorde i timen. I intervjuet framhevet han viktigheten av blant annet argumentasjon, men spørsmålene han stiller elevene krever verken argumentasjon eller refleksjon, bare reproduksjon av lærebokstoffet. Læreren starter timen med å spørre elevene hva de vet om dagens tema, og minner om at de må rekke opp hånda når de skal svare. Han skriver stikkord fra elevenes svar på tavla. Akkurat dette er et eksempel på autentiske spørsmål hvor læreren ikke vet svaret på forhånd. Ved å stille spørsmålet er han ute etter å finne ut noe om elevenes referanseramme og hvilken kunnskap de har som han kan bygge videre på (Dysthe 1995: 206). Når elevene



sier noe, responderer han noen ganger bare med «Ja!» og gjentar elevens svar, mens andre ganger omformulerer han elevens utsagn i mer faglige formuleringer: «Ja, du er inne på noe nå, for å si det på en annen måte...». Dette at læreren bidrar med mer akademiske formuleringer og andre måter å si ting på, er en form for stillasbygging, som hjelper eleven til et høyere nivå enn den ville klart på egen hånd (Vygostky 1978: 87). Neste gang eleven skal snakke om det samme temaet, vil han kanskje selv prøve seg på å bruke de formuleringene han har hørt fra læreren. Fjørtoft fremhever at det å omformulere elevens svar på en mer akademisk måte gir eleven både feedback og anerkjennelse samtidig. Det viser at eleven har bidratt med noe nyttig, samtidig som læreren viser hvordan det kan videreutvikles (Fjørtoft 2016: 126).

Litt senere kommer en elev med et svar som er litt irrelevant for det som akkurat da er temaet. Læreren bruker da tid på å ta utsagnet seriøst og oppklare hvor eleven har misforstått. Å ta elevene og deres utsagn og bidrag på alvor, er ifølge Dysthe avgjørende hvis man ønsker et dialogisk klasserom (Dysthe 1995: 59). Senere i timen kommer han tilbake til noe en elev har snakket om tidligere, og sier da: «og da er det rett som du sier [elevens navn]...». Slik får eleven igjen bekreftet at det han bidro med var viktig og relevant. Selv om ganske mange av elevene er muntlig aktive og kommer med bidrag i denne timen jeg observerer, kunne nok læringsutbyttet vært høyere dersom det ble stilt litt andre spørsmål. Ved å stille flere autentiske spørsmål, hvor elevene må reflektere og argumentere, kunne denne lærerens undervisning kommet nærmere det han i intervjuet vektlegger som spesielt viktig innenfor samfunnsfag.

Informant 2 forteller hvordan hun jobber for å få elevene til å bli muntlig aktive når hun gjennomfører lærerstyrte aktiviteter. Når hun underviser fokuserer hun på å dra linjer over til deres liv, og relatere lærestoffet til noe de kan kjenne seg igjen i: «få det litt ned på deres nivå slik at det blir lettere å svare, sånn at også den svakeste eleven kan svare uten at han kan hele pensum om kalde krigen». Dysthe fremhever også viktigheten av at undervisningen legges opp ut fra elevenes egne referanserammer. Ved å ta utgangspunkt i elevenes forståelse og mening skaper man rom for en dialog hvor flere parter kan bidra (Dysthe 1995: 206). Å starte med det kjente, for så å bevege seg over til det mer fjerne, kalles induktiv læring. I den

generelle delen av læreplanen kan vi lese om hvorfor dette er viktig: "*Læring skjer ved at det nye forstås ut fra det kjente - de begreper en har, avgjør hva en kan gripe og fatte. Kunnskaper, ferdigheter og holdninger utvikles i et samspill mellom gamle forestillinger og nye inntrykk.*" (Kunnskapsdepartementet 2015). Også læreplanen forteller oss altså at elevenes forutsetninger bør være det som er bestemmende for hvilke temaer som tas opp, og på hvilken måte de undervises i. Som informant 2 forteller, finner hun også i undervisning om den kalde krigen muligheter for å legge til rette for at alle elevene forstår og selv de uten faglige forkunnskaper skal føle at de kan bidra i klasseromsdialogen.

Informant 2 stiller en del spørsmål direkte til elevene mens hun underviser. En strategi hun ofte bruker i den forbindelse, er å bevege seg rundt i klasserommet mens hun foreleser og snakker med elevene. I stedet for å hele tiden stå ved kateteret, går hun rundt i rommet og stiller elever spørsmål fordi «det er lettere å svare til meg når jeg står rett ved siden av enn når jeg står framme ved kateteret». Dette er en metode hun har brukt for å ufarliggjøre det å si noe i plenum, og for å «ta vekk litt den «edgen» ved at det er skummelt å rekke opp hånda». Hun mener at det at hun står rett ved siden av eleven bidrar til at det for eleven føles mer som at den har en dialog med bare henne, heller enn at de uttaler seg i plenum. Det kan gjøre det mindre skummelt å svare på spørsmål i klasserommet. Det kan kanskje også tenkes at dette kan ha motsatt effekt, og at elevene kan oppleve strategien som litt truende og konfronterende.

I tillegg bruker informant 2 en del stasjonsundervisning, hvor elevene jobber sammen i mindre grupper. Da kan de for eksempel jobbe med å lære inn begreper ved at de trekker lapper med et begrep på, og så skal de forklare begrepet til medelevene. I tillegg bruker de faste læringspartnere, og elevene kan da få beskjed om å bruke tre minutter på å forklare til læringspartner hva de husker om et tema de jobber med. Når lærerne skal sette sammen hvem som skal være læringspartnere, legger de vekt på å plassere sammen elever som trygt får til å snakke sammen. Ut fra det denne læreren forteller, er det mye muntlig aktivitet i samfunnsfagtimene hennes. Men dette ser ut til å kvalifiseres som muntlighet i undervisning hvor muntlighet er redskapet som brukes for faglig læring, heller enn det som er gjenstand for undervisning (Haugsted 1999).

På spørsmål om elevene bruker å ha forberedte muntlige framføringer, svarer hun: «Ikke så mye i samfunnsfag. Der har vi noe å gå på, det skulle vi absolutt ha hatt mer». Hun utdyper videre at de andre metodene hun har snakket om er bra for muntlig aktivitet, men det blir lite vurdering av det. At denne læreren sier at det er få forberedte muntlige framføringer, skiller henne litt fra det den tidligere forskningen har funnet om at dette er en av de vanligste formen for muntlighet i klasserommet (Svenkerud m.fl. 2012, Penne og Hertzberg 2015). Denne læreren forteller mer om andre muntlige aktiviteter, og sier at hun gjerne skulle hatt flere forberedte muntlige framføringer i sine samfunnsfagtimer.

Når det gjelder de stille elevene som ikke sier noe særlig i fullklassesituasjoner, går hun ofte til dem der de sitter og snakker direkte med dem. Så kan hun spørre hva de tenker om det som har blitt gjennomgått. Når hun snakker om disse elevene sier hun: «okey, du kommer ikke til å ville snakke i fellesskap, og det er greit, men du skal likevel sette ord på kunnskapen din». Slik gir hun disse elevene mulighet til å svare på faglige spørsmål og få bekreftelse på at det de sier er riktig. Å engasjere disse elevene i muntlig interaksjon ansikt-til-ansikt med bare læreren kan være nyttig for at de skal bruke språket i læring. Læreren får da også se hva eleven har fått med seg og behersker. Å slå seg til ro med at disse elevene ikke har lyst til å snakke i plenum kan derimot være problematisk. I prinsipper for opplæringen kan vi lese: *"Fellesskolen skal ha ambisjoner på elevenes vegne, gi dem utfordringer og mål å strekke seg etter. Samtidig skal skolen og lærebedriften ta hensyn til elevenes ulike forutsetninger og progresjon, slik at alle kan oppleve gleden ved å mestre og å nå sine mål."*

(Kunnskapsdepartementet 2015b). Å bare slå seg til ro med at noen elever ikke vil snakke i fellessituasjoner, ser ikke ut til å være i tråd med dette prinsippet. Med hjelp og støtte kan disse elevene utvikle seg, og slik oppleve gleden ved mestring. Å ta hensyn til elevenes ulike forutsetninger burde ikke bety at eleven blir stående på stedet hvil, men heller at man gradvis og systematisk tøyser grensene for hva de er komfortable med, slik at de kan nå stadig nye mål.

Informant 3 har flere strategier hun bruker når hun skal undervise i muntlighet. Hun har aldri hatt en klasse i kun samfunnsfag, hun har alltid flere fag i den samme klassen. Derfor jobber hun ofte tverrfaglig, slik at hun øver på muntlige ferdigheter i både norsk- og engelsk-timene,

samtidig som hun bruker det i samfunnsfag. Hun jobber systematisk ved å starte med at elevene skal holde korte framlegg hvor de har lært stoffet så godt at de ikke trenger manus. Hun introduserer elevene for vurderingsskjema hvor de kan starte med å ha fokus på blikk-kontakt og stemmebruk. Så legger hun til et nytt element for hver gang. Målet hennes «er at de skal kunne stå foran ei gruppe og bare legge fram, kun med sine egne hender og ansiktsuttrykk, og bare ha resten i hodet». Hun lar også elevene bruke vurderingsskjemaene til å gi tilbakemeldinger til hverandre, slik at de blir mer bevisste på hva som kreves når man skal holde muntlige framlegg: «Det å vurdere andre, det forsterker enormt den effekten som det har å skjønne hva som er viktig, hva som fungerer når du skal legge fram».

Det kan virke som denne informant er den eneste som har en konkret og systematisk plan for hvordan hun jobber med elevenes muntlige ferdigheter. Ut fra det hun forteller om hvordan hun jobber med muntlige ferdigheter forstår jeg at hun opplever at det er større fokus på muntlighet i språkfagene hun også underviser i, og at det er herfra hun henter metoder og fokus. Hun driver med undervisning i muntlighet, hvor hovedmålet er at de muntlige ferdighetene skal øves opp, og ikke bare de faglige, men det er ikke innenfor samfunnsfag hun har mest fokus på dette. Hun opplever at det kreves at man kjører et tverrfaglig opplegg hvor det er fokus på det samme i flere fag samtidig, dersom man skal ha tid til å utvikle elevenes muntlige ferdigheter. Koritzinsky argumenterer for at faglig samordning kan være nyttig av både praktiske og tidsmessige hensyn, i tillegg til faglige, pedagogiske og ideologiske. Ved å samordne fagene kan man bruke mer tid på hvert emne og gå mer i dybden. Fra et faglig perspektiv er det nyttig fordi man kan arbeide med helheter og sammenhenger fra virkeligheten, som jo ikke er fagdelt. For det pedagogiske mener han at det kan være mer motiverende for elevene å oppleve at det er sammenheng mellom fag. Fra et ideologisk standpunkt kan faglig samordning og integrering føre til at elevene får en bedre forståelse for sammenhenger på tvers av sektorer i samfunnet (Koritzinsky 2014: 69). Også Ludvigsen-utvalget nevner tverrfaglige arbeidsmåter som noe som vil bli stadig mer aktuelt for å kunne møte framtidens kompetansekrav (NOU 2015:8).

For å få de stille elevene til å si noe, legger informant 3 vekt på å øve stoffet godt inn: «enten så godt at det sitter sånn at du kan spørre alle, for eksempel at man har undervist i det en

stund, og tar en repetisjon». Hun synes også det fungerer å lage vaner på at alle gjør hjemmearbeidet sitt, slik at alle kan delta når de skal snakke om dette: «Noen liker ikke å bruke stemmen sin, og noen er sjenerte, men det er forskjellige grunner til det. Så for at alle skal er det lurt å ha noe fast som du går ut fra». Hun bruker også noen ganger høytlesning, og sier at det «er okei bare for å trene begreper, for å være sikker på at alle bruker stemmen sin». I Kunnskapsdepartementets beskrivelse av muntlighet som grunnleggende ferdighet kan vi lese: "Muntlige ferdigheter blir utviklet gjennom aktiv deltakelse for å kunne bli i stand til å mestre muntlige sjangre i stadig mer komplekse lytte- og talesituasjoner." Her er det også nevnt at det å kunne framføre muntlige tekster er et av de første stegene på veien mot utvikling av mer avanserte muntlige ferdigheter (Kunnskapsdepartementet 2016). Muntlige ferdigheter blir altså utviklet ved at elevene deltar i muntlig aktivitet. Ved å bruke øvelser som høytlesning starter man helt grunnleggende, slik at alle elevene får øve seg på å bruke stemmen sin i plenum. Så kan man jobbe seg gradvis videre herfra.

En annen metode informant 3 bruker er gruppearbeid, ettersom det krever at de kommuniserer hyppig med hverandre. Når hun setter sammen grupper tenker hun blant annet på:

*Det er noen som alltid vil yte, og noen som alltid vil lene seg tilbake, så da må man heller tenke på at de skal være litt like de som skal være på gruppe, så ingen kan lene seg på noen andre. Og da får man ofte opp at de bruker det muntlige mer tjenlig, de blir på en måte mer tvunget, for det er ingen der til å støtte seg på, det er ingen som vil dra det i gang, så det blir en ny person som må gå inn i den rollen.*

På en måte kan det sees som en snarvei å dele elevene inn i homogene grupper. Det anbefales å lage heterogene grupper hvor elever med høyt, middels og lavt prestasjonsnivå plasseres på samme gruppe for høyest læringsutbytte (Johnson m.fl. 2014: 69). Samtidig kan det noen ganger være fordeler med å la like elever få være på samme gruppe. Som denne læreren argumenterer for, kan det å la elever som vanligvis inntar samme rolle være på samme gruppe, føre til at de blir tvunget til å innta nye roller og inneha en annen funksjon i gruppa.

Når jeg observerer informant 3 gjennomfører hun et repetisjonsopplegg for å hjelpe elevene til å øve til en prøve. Hun stiller repetisjonsspørsmål, og elevene rekker opp hånda for å svare.

Hun lar det ikke gå noe tid før hun velger ut en elev til å svare. Nettopp det å vente litt etter å ha stilt et spørsmål, er et av de muntligdidaktiske grepene Fjørtoft mener kan brukes for å legge til rette for læring (Fjørtoft 2016:126). Selv bare en kort pause før en elev blir bedt om å svare kan gi flere elever den tenketiden de trenger for å føle seg trygge nok til å rekke opp hånda. Informant 3 bruker ofte elevenes navn i undervisningen: «Kjempebra [elevens navn], du sa det veldig presist». Dette gjør hun også når hun kommer tilbake til noe en elev har sagt. Selv lenge etter at det ble sagt husker hun hvem som sa hva og bruker elevens navn: «Som [elevens navn] sa så...». I intervjuet forteller hun at dette er noe hun gjør for å forsterke feedbacken til eleven og enda tydeligere vise at hun ser at den enkelte elevs bidrag. Jeg observerer ved et tilfelle at hun sier: «Skal vi se om det er noen som ikke har pratet før» når hun skal velge en elev til å svare. Dette tyder på at det er viktig for henne at alle skal slippe til, og at det ikke blir den samme eleven som svarer hver gang. Også denne læreren videreutvikler elevenes utsagn og utfyller og utdyper med mer faglige begreper. I løpet av timen minner hun elevene på at hvor godt de jobber i timen, hvor mye de har hatt oppe hånda og svart, påvirker karakteren i tillegg til resultat på prøver. Når elevene blir satt til å jobbe med oppgaver blir de oppmuntret til å diskutere med eleven ved siden av. Mens elevene jobber, går læreren rundt og snakker med dem. Da er det mest hun som snakker og ikke så mye elevene. I plenumssituasjonen stiller hun bare lukkede spørsmål som krever faktasvar. Opplegget for timen er som nevnt at elevene skal jobbe med repetisjonsspørsmål før en prøve. Disse repetisjonsspørsmålene er ikke autentiske spørsmål, de krever ikke refleksjon eller argumentasjon fra eleven, og de har heller ikke til formål å sjekke hva eleven kan for så å justere opplegget etter det. Samtidig ser jeg eksempler på at læreren praktiserer høy verdsetting ved at elevenes utsagn blir tatt med videre i undervisningen (Dysthe 1995: 59). Noen av elementene for å skape et dialogisk klasserom er altså på plass, men ikke alle.

## 5.5 Skolens fokus på muntlige ferdigheter

Informant 1 kan fortelle at utvikling av muntlige ferdigheter er noe skolen har hatt mye større fokus på de siste årene. Nå gjennomfører de møter to ganger i året hvor alle lærerne møtes for å diskutere de elevene de har på sitt trinn. Her er det ikke fokus på de enkelte fagene, men lærerne har gjort et forarbeid med å beskrive hvordan hver enkelt elev behersker de fem grunnleggende ferdighetene. Dette brukes videre hovedsakelig i kontakt med hjemmet, for å snakke om hvordan veien skal være videre og hva eleven trenger å jobbe videre med. De

grunnleggende ferdighetene har altså på denne skolen fått et mye større fokus nå enn for bare noen år siden.

Når informant 2 får spørsmål om hvorvidt utvikling av muntlige ferdigheter er noe det snakkes om blant lærerne, blir hun stille noen sekunder, før hun konkluderer med at «Hmm, ja, siden jeg trenger tid å svare på, så tenker jeg at det gjøres det nok for lite. Det tror jeg absolutt». Hun sier videre at det er mer fokus på de andre grunnleggende ferdighetene: «men muntlige ferdigheter, det er nok, når du spør meg, så er det noe som absolutt er neglisjert i praten, ja».

Informant 3 forteller at på ungdomstrinnet tas temaet mye opp. «Det å trene opp muntlige ferdigheter synes jeg er veldig viktig, og så har jeg noen kolleger som synes det er veldig viktig, så vi snakker om det ja». Selv har hun deltatt i et forskningsprosjekt som handlet om å undervise i ferdigheter da hun jobbet på en annen skole. Hun tror at det at hun er interessert i temaet, har bidratt til at det er en del snakk om det blant lærerne. Hun forteller at det nok er mindre fokus på det på de lavere trinnene: «Mange ganger når de [elevene] kommer opp til ungdomsskolen, så ser vi at det er mange ting som mangler, som de ikke er vant til». Hun tror at det at elevene på ungdomstrinnet skal ha egen muntlig karakter i engelsk og norsk nok bidrar til at de har en del fokus på det.

Her kan vi se at det varierer mellom de tre skolene hvor stort fokus det er på muntlige ferdigheter. Ut fra det informant 3 forteller, kan vi forstå at det er veldig individuavhengig hvilket fokus et kollegium har. Hun har tilfeldigvis vært med i en studie om å undervise i grunnleggende ferdigheter og synes dermed det er viktig. Ettersom det er noe hun er opptatt av, er det noe hun tar opp og som ofte blir et tema. De andre informantene har ikke samme erfaring, og ser ikke ut til å legge like mye vekt på det. Det kan altså virke som muntlige ferdigheter i seg selv ikke er et område som anses som så sentralt at det er noe alle skoler fokuserer på. Det blir avhengig av at enkeltpersoner engasjerer seg i det. Dette stemmer med det Aasen m.fl. fant da de evaluerte implementeringen av grunnleggende ferdigheter. Et av hovedfunnene deres var at grunnleggende ferdigheter ble oppfattet som noe som var opp til

den enkelte lærer, og ikke noe som skolen som fellesskap skal jobbe med (Aasen m.fl. 2012: 243). Som informant 2 forteller, tror hun at det på hennes skole legges mer vekt på de andre grunnleggende ferdighetene. Fra informant 1 kan vi få inntrykk av at selv om de har begynt å jobbe mer med grunnleggende ferdigheter, er det kanskje ikke så høy bevissthet rundt dette. Det kan også virke som at arbeidet de gjør ikke blir utnyttet til det fulle.

## 5.6 utfordringer og begrensninger for undervisning i muntlighet

Informantene nevner flere begrensninger og utfordringer når det kommer til undervisning i muntlighet, og å få elevene til å delta muntlig. Dette temaet er derfor delt inn i tre undertema for å gjøre det mer oversiktlig. De tre undertemaene er klassemiljø, ulike personligheter og manglende fokus på temaet.

### 5.6.1 Klassemiljø

Informant 1 sier det er kjempeviktig at klassemiljøet er godt for at elevene skal tørre å uttrykke seg muntlig. Hvis elevene er redd for at det skal komme kommentarer fra medelever på det de sier, vil de bli redd for å si noe i det hele tatt. Å jobbe med klassemiljøet er derfor noe han legger vekt på helt fra de starter på skolen i åttende klasse. Han sier at dette er nok den viktigste enkeltfaktoren som kan gjøre muntlig deltakelse vanskelig. Derfor jobber han med det hele tiden. Det gjør han først og fremst ved å være klar på hva som ikke er akseptert, fordi: «det skal ikke mer til enn en negativ ytring så kan det godt hende det løpet kan være kjørt i forhold til, for enkelte, så man må prøve å i hvert fall være tydelig på hva man ikke aksepterer».

Informant 2 kommer også inn på dette med klassemiljø når hun skal snakke om hva som er viktig for at elevene skal tørre å delta muntlig: «Er det en klasse der det er okei å svare feil, så er det jo tryggere for alle å svare». Hun forteller at hun har opplevd at det ikke skal mer til enn én elev som ler eller sender blikk for at det skal sette sitt preg på mange av elevene og gjøre dem utrygge. Dette var tilfelle i klassen hun har nå, og lærerne har måttet jobbe mye for å bygge opp igjen etter denne utryggheten.



Informant 3 nevner også viktigheten av at elevene føler seg trygge i klassen for at de skal tørre å delta muntlig. Klassen hun underviser nå har vært en usikker klasse preget av mange usikre personligheter. Her har det tatt tid å bygge trygghet, men etter hvert som det har kommet på plass, er det stadig flere elever som rekker opp hånda for å svare i plenumssituasjoner.

I Stortingsmelding nr. 22 (2010-2011) kan vi lese at «lærerens arbeid som leder av klassen er den enkeltfaktoren som har størst betydning for læringsmiljøet». Alle de tre informantene legger vekt på viktigheten av et godt klassemiljø hvor alle elevene føler seg trygge, og hva de som lærere gjør for å sørge for dette. Alle har måttet jobbe med klassemiljøet, for eksempel gjennom å sette tydelige grenser for hvilken oppførsel som er akseptert og ikke. Elevene kan i liten grad selv velge hvem de vil gå i klasse med, og det vil variere hvor vellykket sammensetningen av elevgruppen er (Ogden 2013: 15). Både informant 1 og informant 2 er inne på at det ofte ikke skal mer til enn at én elev kommer med blick eller kommentarer for at en hel elevgruppe skal føle seg utrygge. At læreren tar tak i dette og er en tydelig leder som sørger for at det føles trygt for alle elevene, blir dermed svært viktig.

### 5.6.2 Ulike personligheter

På spørsmål om hvorfor han tror enkelte elever er lite muntlig deltagende, mens andre er mye muntlig deltagende, svarer informant 1 at han tror det handler mye om personlighet og om usikkerhet. At elever er stille forklares enten med personligheten deres, eller at det er fordi de er usikre. De er redde for å si noe feil, så de lar heller være å si noe i det hele tatt. At andre elever er mer aktive tror han også handler om personlighet, og hvilke interesser de har. Han forteller også om flere elever hvor det varierer hvor muntlig aktive de er. Noen er mer aktive innenfor noen deler av faget enn andre, mens noen elever har perioder hvor de deltar mye muntlig, og perioder hvor de ikke gjør det: «så da er det sånn at hvis ting er bra så er personen med».

Informant 1 mener også at mye allerede er lagt når elevene er kommet så langt at de starter i åttende klasse: «da har de gått syv år på skole, og veldig mye er nok lagt i utgangspunktet

[...], og mye av deres rolle i en klasse har nok allerede satt seg godt». Hvordan elevene oppfører seg i klasserommet framstår som noe som er vanskelig å endre. En elev som er stille når han starter på ungdomsskolen, vil da forbli slik. Samtidig sier læreren at «vi har eksempler på folk som har vært lite muntlige som har blitt mye mer muntlig aktiv», og at han også har opplevd det motsatte. Innstillingen om at mye allerede er lagt når de starter på ungdomsskolen, og at det i stor grad dreier seg om elevenes personlighet, vil nok kunne påvirke hvilke tiltak som settes i verk for å påvirke rollene elevene har når de starter i åttende klasse.

Informant 2 kommer også inn på at elevene er ulike når det gjelder å ta ordet i klassen: «for vi er forskjellige mennesker, og noen gjør det så lett som bare det, og noen synes dette er nesten traumatisk skummelt». Hun sier også at alle skal ikke være nødt til å snakke i plenum. Fordi vi er forskjellige varierer det hvor lett man har for å være muntlig aktiv i en stor gruppe. Også hun har en forståelse av at noen elever ikke er muntlig aktive fordi det ligger i personligheten deres, og at de derfor skal slippe å snakke i plenum.

Begge disse informantene viser her til en forståelse av at mye er lagt ut fra hvilken personlighet elevene har når de starter på ungdomsskolen. I en slik forståelse trenger ikke læreren ta ansvar for å legge til rette for at alle skal få maksimalt utbytte av undervisningen, ettersom det oppfattes som at noen bare er stille uansett. Å la de stille elevene forbli stille, fordi det er en del av personligheten deres, blir en lettvinnt løsning som gir liten mulighet for endring og utvikling.

Som jeg har vært inne på er det forskjell på det primære språket barnet tilegner seg i familien, og de sekundære talesjangrene som ikke alltid er gjenstand for tilegnelse i familien (Rydland 2014, Svenkerud 2014). Det kan bidra til at muntlige ferdigheter oppfattes som noe mer naturlig enn for eksempel skrivning, siden de fleste barn tilegner seg muntlig språk av seg selv gjennom at de eksponeres for det. Det kan kanskje bidra til å forklare hvorfor informantene ser ut til å ha en oppfatning av at de muntlige ferdighetene og den muntlige deltakelsen til elever kan være vanskelig å endre på når de kommer til ungdomsskolen. Ludvigsen-utvalget

framhever: «Sosiale og emosjonelle kompetanser som tidligere ble sett på som stabile trekk ved personer, kan utvikles og læres, og har betydning for faglig læring.» (NOU 2015:8, s. 20).

Dersom man ikke hjelper elevene til å utvikle seg utover det ferdighetsnivået de har med seg hjemmefra og fra tidlig skolegang, kan det fort bli et problem fra et likhetsperspektiv.

Informant 3 nevner dette i sitt intervju: «Noen er tydelig vant til å sitte og snakke og argumentere og være verbale hjemme, mens noen er det ikke. Og noen er veldig verbale om alt mulig rart som ikke har med skolen å gjøre, og blir helt stille når det er skolerelatert.»

Ettersom det er store forskjeller på hva elevene har med seg hjemmefra, blir det viktig å tenke at ikke bare personligheten deres gjør dem stille, men at de kanskje trenger litt mer støtte for å utvikle seg fra det nivået de er på. De fleste har et språk som fungerer til dagligtale, men det kreves mer systematisk jobbing for å få de muntlige ferdighetene som skal til for å kunne holde avanserte faglige innlegg.

### 5.6.3 Manglende fokus på temaet

Informant 3 forteller at det er en utfordring at det er så lite fokus på det å utvikle muntlige ferdigheter. Hun opplever at det var lite fokus på det i utdannelsen hennes, og også i pensum og læreverk: «Å bygge en ferdighet er det samme som å bygge kunnskap, men det er mye mer, det er mye mindre brukt i skolen, det er mye mindre snakk om det, det er lite fokus på det». Det er lite kultur for å utvikle muntlige ferdigheter, og hun opplever at mange foreldre også har lite fokus på dette og ikke er så bevisste på temaet: «Og det er jo de som skal støtte dem hjemme, og hjelpe dem og gjøre dem trygge». Som nevnt i forrige avsnitt merker hun tydelige forskjeller på hva elevene har med seg hjemmefra. At det er så lite fokus på det å utvikle muntlige ferdigheter er en utfordring «fordi når man skal gjøre det selv og gå inn i det så er det ofte at man må tenke gjennom mursteinene selv, man må bygge det selv, du må selv bestemme deg for hva du skal trene inn først og som nummer to og nummer tre». At det finnes lite litteratur og materiale å støtte seg på, gjør at det tar mye tid, og tidsbegrensning blir også en utfordring: «Og derfor er det vel kanskje også at jeg har brukt det i så mange timer, for det tar så lang tid. Aldri brukt det i bare ett fag».

At lærere oppfatter at det ikke er så mange retningslinjer for hvordan man skal jobbe med grunnleggende ferdigheter, fant også Aasen m.fl. i sin evaluering av innføringen av Kunnskapsløftet. Mange syntes det var vanskelig å orientere seg og finne informasjon om hvordan det var tenkt gjennomført, og de som fant retningslinjene som var publisert, syntes ofte ikke de var til hjelp (Aasen m.fl. 2012). Mens læreplanene og retningslinjene som følger disse skal være styrende for hvordan undervisningen foregår, viser det seg at det ofte blir lærebøkene og deres innhold som avgjør hva lærere fokuserer på. Koritzinsky refererer til både erfaring og tidligere forskning, og sier at de fleste læreres undervisning i stor grad er styrt av læreboka. Både elever og lærere oppfatter læreboka heller enn læreplanen som styrende for undervisningen (Koritzinsky 2014: 231). En av forklaringene som gis på dette fenomenet er at mange lærere trenger å støtte seg på læreboka, ettersom de ikke har høyere utdanning innenfor faget eller deler av faget. Det argumenteres også for at mye bruk av læreboka gjør undervisningen enklere og mer forutsigbar for både elever og lærere (Koritzinsky 2014: 232). Problemet med å forholde seg for ensidig til læreboka blir jo dersom det er sentrale tema eller områder læreboka ikke tar for seg. At lærebøker kanskje ikke fokuserer så mye på de grunnleggende ferdighetene, betyr jo ikke at de ikke er viktige. Det legger heller større krav på lærerens kompetanse til selv å lage undervisningsopplegg og strategier ut fra læreplanen.

Samtidig er det forståelig at det er enklere å jobbe med ferdigheter eller tema hvor det finnes mye hjelp å få i form av forslag til undervisningsopplegg, oppgaver i lærebøker eller andre tips og triks. For å hjelpe lærere i arbeidet med grunnleggende ferdigheter er det blitt opprettet flere nasjonale kompetansesentre. Vi har Nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforskning, Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning, Nasjonalt senter for matematikk i opplæringen, og Senter for IKT i utdanningen. Noe eget senter som skal fokusere på muntlige ferdigheter finnes så langt ikke. Det er kanskje ikke så rart at mine informanter opplever at det er mindre fokus på muntlige ferdigheter enn de andre grunnleggende ferdighetene, og at det er lite hjelp å få dersom man ønsker å fokusere på å utvikle denne ferdigheten.

## 5.7 Hva med de muntlig aktive elevene?

På spørsmål om han har noen metoder han bruker på de elevene som allerede er mye muntlig aktive, ler informant 1 og svarer at det har han egentlig ikke. Når jeg spør videre om det finnes tid og rom for å jobbe med disse elevene og hjelpe dem til å utvikle de muntlige ferdighetene sine, svarer han: «Ja, det tror jeg de får naturlig», og beskriver at han tror de får mange muligheter til det i andre fag, ettersom ganske mange fag er muntlig vektlagt.

Også informant 2 ler litt når hun skal svare på hva hun gjør for de elevene som allerede deltar mye muntlig. Hun forteller at hun ofte setter disse elevene sammen med hverandre, slik at de kan utfordre hverandre. Skal det være gruppearbeid setter hun muntlig aktive elever sammen med andre muntlig aktive elever, slik at de kan få gode diskusjoner. Hun synes det fungerer bra, og føler seg da trygg på at disse elevene får «ordentlige faglige diskusjoner, og ikke sånn «åhh, kan ikke du komme igjen» eller «sett deg opp» eller «ikke gå»». Hun er også opptatt av å la disse elevene slippe til i de typisk lærerstyrte undervisningsmetodene. Hun vil ikke la dem ta over for alle de andre elevene, men hun vil gjerne la dem si det de tenker.

Det er et problem hvis de som allerede er faglig sterke, ikke får noen videre oppfølging for å utvikle seg videre fra det nivået de allerede er på. Selv om elever er aktive i timen og deltar mye muntlig, trenger ikke det bety at de allerede behersker alt som kreves i muntlige ferdigheter. I Utdanningsdirektoratets beskrivelse av de ulike nivåene i muntlige ferdigheter kan vi lese at på det øverste nivået inngår f.eks. «Drøfter komplekse faglige emner og prosesser med presis fagterminologi» og «Vurderer egen forståelse og velger relevante strategier» (Kunnskapsdepartementet 2016). Dette er ganske høye krav. Selv om en elev er mye muntlig aktiv, trenger ikke det bety at de ikke trenger støtte for å kunne nå dette øverste nivået.

Også de elevene som allerede er mye muntlig aktive og behersker muntlige ferdigheter relativt godt, trenger støtte for å kunne utvikle seg innenfor sin nærmeste utviklingszone (Vygotsky 1978: 87). Også elever kan støtte hverandre i utviklingen. Informant 2 forteller at hun kan sette de muntlig aktive på samme gruppe, slik at de skal kunne utfordre hverandre.

Hvis dette skal fungere, er det viktig at elevene som blir plassert sammen for å kunne utfordre hverandre, ikke alle er på samme nivå. Da vil de ifølge teorien om den proksimale utviklingssonen ikke kunne utvikle seg utover det de kan fra før. Her kreves det en instruktør som er mer kompetent. Dersom elevene ikke kan være det for hverandre, må læreren inn for å være stillasbygger.

Informant 3 forteller at samtidig som hun må passe på og fordele svarene mellom elevene, vil hun veldig gjerne at de som er muntlig aktive skal fortsette å være det: «Så da, på en måte har jeg en strategi på det, for jeg gir de tilbakemeldinger, enten direkte [...], men også på samtaler når jeg går forbi de i gangen». Hun bruker også fagsamtaler og fagrapporter som muligheter til å oppmuntre dem til å fortsette. De muntlig aktive elevene får mye positiv oppmerksomhet for det, men ikke alltid i hel klasse. Hun tror det kan bli slitsomt for elevene, og at de da kan få negative tilbakemeldinger fra andre elever. Derfor finner hun ofte anledninger når hun går rundt i klassen og snakker med den enkelte, eller når hun treffer dem ellers. Tidligere har det vært et problem at de flinke elevene ikke får støtte: «Så han som er kjempeflink og svarte mye i dag, om å gjøre å passe på og gå innom han, han sitter og skriver svarene, han finner alt og han får alt, men jeg vil gjerne bekrefte han, for at han skal fortsette og være motivert, og synes at det er godt å få tilbakemelding».

## 5.8 Vurdering av muntlige ferdigheter

Når han skal beskrive hvordan han driver med vurdering av muntlighet, forteller informant 1 at de har muntlige prøver to ganger i året, hvor elevene trekkes til ulike fag. Her får de en dag forberedelsestid før de skal inn på den faglige prøven. I forberedelsestiden er lærerne tilstede og hjelper elevene. «Da er det fokus på det faglige, i og med, det er jo det faglige vi totalt sett vurderer» svarer informant 1 når jeg spør om det i forberedelsestiden er mest fokus på det faglige eller om det også er fokus på de muntlige ferdighetene. Videre sier han at «kvaliteten på det muntlige gjenspeiler jo ofte hva de kan rent faglig, hvor presis er de i språket og slike ting». Samtidig sier han at det er forskjell på elever. Noen har høyere faglig kompetanse enn de klarer å uttrykke muntlig. Ut fra disse uttalelsene kan det virke som denne læreren ikke fokuserer så mye på muntlighet i seg selv, men heller på muntlighet som et redskap for faglig læring (Haugsted 1999: 32). Selv om han nevner at noen elever blir begrenset av sine

muntlige ferdigheter, virker det ikke helt som han tenker at de muntlige ferdighetene da bør bli gjenstand for bevisst undervisning.

Når det gjelder standpunktvurdering legger han vekt på både muntlige prøver og framføringer, og det som skjer i det daglige. Når det gjelder å vurdere det som skjer i det daglige synes han det er viktig å ikke «straffe elever sånn sett vurderingsmessig fordi de har sagt en gang eller to noe som ikke var rett». Han mener det er et viktig prinsipp at det skal være lov å prøve og feile i klasserommet, selv om de muntlige ferdighetene elevene viser i det daglige skal bidra til å avgjøre karakteren. Å la elevene prøve seg fram, uten at det skal påvirke sluttkarakteren deres, er egentlig ikke et problem. Sluttkarakteren skal settes basert på elevens kompetanse ved avslutningen av opplæringen (Bøhn 2014: 227). Det er altså rom for at elevene skal få øve seg på nye og ukjente ting, uten at dette skal bli en ulempe for dem når karakteren skal settes.

Det kommer også fram en ambivalens når informant 1 snakker om hvordan elevenes muntlige ferdigheter påvirker karakteren. Han forteller om elever som er mye flinkere muntlig enn skriftlig, og som da får en merkbart bedre karakter enn de ville fått hvis det kun var det skriftlige som skulle bedømmes. For de elevene hvor det er motsatt sier han derimot at han synes det blir feil «å, la oss kalle det straffe, ikke-muntlige folk, de som er, har grunner til at det ikke er muntlig, at de da skal få dårligere karakter på grunn av det». Her ser vi at gode muntlige ferdigheter kan trekke opp en elevs karakter, mens i motsatt fall ser ikke manglende muntlige ferdigheter ut til å påvirke elevens karakter. Det er altså ikke helt konsekvent hvordan muntlige ferdigheter vurderes, og hvilken påvirkning kvaliteten på disse får for elevens vurdering.

Når informant 2 skal vurdere elevenes muntlige ferdigheter, ser hun på hvordan de er i timene, og i alle de muntlige situasjonene hun legger opp til i undervisningen. Når jeg spør hva hun da særlig legger vekt på, svarer hun: «Nå er det litt sånn møte seg selv i døra, men egentlig så er det mest, jeg ser nok mest på hvem som er med, hvem som hiver seg ut i det. Også selvsagt de man på en måte følger litt ekstra med som vi vet ikke tør å si noe i

fellesskap, men som kanskje er med når vi snakker litt med de på pulten». Det kan virke som denne læreren er klar over at måten hun vurderer på ikke nødvendigvis er helt riktig, men hun gjør det likevel. I forskrift til opplæringsloven §3-3 andre ledd kan vi lese: «I vurderinga i fag skal ikkje føresetnadene til den enkelte, fråvær eller forhold knytte til ordenen og åtferda til eleven, lærlingen eller lære kandidaten trekkjast inn. I faget kroppsøving skal innsatsen til eleven vere ein del av grunnlaget for vurdering.» (Forskrift til opplæringslova 2006). Det er altså kun i faget kroppsøving det er anledning til å la elevens innsats påvirke karakteren. I alle andre fag er det bare hvorvidt eleven oppfyller kompetansemålene som skal avgjøre hvilken karakter de får. At en elev har utviklet seg mye fra det utgangspunktet han hadde på starten av et skoleår skal i seg selv ikke ha noe å si, det er hvilken kompetanse han viser ved endt opplæring som skal avgjøre karakteren (Bøhn 2014: 222)

Informant 2 synes det er mye vanskeligere å vurdere muntlige ferdigheter enn skriftlige. Hun synes det er litt uklart hva man skal legge vekt på, og at det føles som det er opp til hver enkelt lærer hvordan man gjør det. Hun opplever at det er lite fokus på det, at lærerne er usikre og at det kan bli litt tilfeldig hvor mye vekt man legger på de ulike elementene: «Skal man vurdere bare det at de er med, for det er jo også et stort pluss at de bare deltar, eller skal man vurdere hvor gode, det skal vi jo også gjøre, ikke sant, hvor gode er de refleksjonene de har, hvor dypttenkende er de, hvor høyt nivå har de på refleksjonene sine». Igjen virker denne læreren litt usikker på dette med deltagelse, og synes at det at elever tør å delta kanskje burde gjenspeiles i karakter. Samtidig nevner hun også at man som lærer skal vurdere kvalitet på de muntlige bidragene elevene kommer med, og vurdere hvilket nivå refleksjonene deres plasserer seg på.

Informant 2 forteller at de gjennomfører såkalt prøvemuntlig to ganger i året. Det er muntlige prøver med samme form som muntlig eksamen. På spørsmål om hvordan de vektlegger det faglige og de muntlige ferdighetene i vurderingen, svarer hun at «da er det jo mest på, ja, det er jo evnen de klarer å formidle noe». Det som skal til for at eleven får de høyere karakterene er «evnen til å reflektere, at de klarer å se sammenligninger. Og det er jo det som jeg tenker ligger på høyt nivå i muntlig, det at de klarer å reflektere, og ikke bare reprodusere og si at ja, det husker de stod i boka». Videre forteller hun at det blant lærerne kan være en del



usikkerhet på hva som skal vektlegges i vurdering: «Og sånn skal det jo ikke være, for det går jo ut over elevene, for da får de ulike vurderinger. Så det blir litt sånn «Tar du med mye muntlig aktivitet i timene når du setter terminkarakteren nå?» «Ja, nei, jeg gjør det jo ikke så mye, men gjør du det?»». Det virker som denne informant opplever at det finnes få retningslinjer for hvordan muntlighet skal vurderes, og at det dermed i stor grad blir opp til den enkelte lærer hvordan de velger å gjøre det. Dette legger høye krav på den enkelte lærer. Det blir fort tilfeldig hvilke elever som treffer på en lærer som vektlegger muntlig kompetanse, og hvem som også lar for eksempel innsats spille inn.

Informant 3 bruker skjema for å registrere hva elevene gjør i det daglige. Disse bruker hun når terminkarakterene skal settes. Hun registrerer i skjemaet så kort tid etter timen som hun har mulighet til: «og der registrerer jeg både volumet, altså hvor mye de har svart, og hvor presise de har vært». I tillegg har hun andre vurderingsskjemaer hun bruker når elevene har forberedte muntlige framføringer, med kategorier som «blikk-kontakt» «stemmebruk» «frigjort fra manus». «Jeg har elever som, i den gruppen du nå observerte, som kan være muntlig aktive, men ikke faglig, de bruker ikke fagbegrep og forstår ikke, og da vinner de jo ikke fram med det på en vurderingsskala». Hun oppmuntrer også denne typen muntlig aktivitet og kan si: «så bra at du prøver, kjempefint at du svarer, veldig greit at du kom inn på det, det er ikke helt rett akkurat nå, men vi skal komme snart...», men bare det å delta muntlig er ikke nok til at eleven får høy måloppnåelse på sine muntlige ferdigheter. Når det gjelder å vurdere elevenes muntlighet, er hun opptatt av at man må følge godt med i alle situasjonene i klasserommet: «Da må man jo også følge med på sier de lite hvis de samarbeider to og to eller på gruppe også, for man kan ikke si at du ikke er muntlig aktiv hvis de er veldig muntlig aktive når de samarbeider, og så er det det, tør de ikke å være det når de snakker i hel klasse».

Hos denne informant finner vi en forståelse av at muntlige ferdigheter ikke nødvendigvis betyr å snakke foran hele klassen, hun legger også vekt på den muntligheten som skjer mellom elevene og mellom læreren og enkeltelever. Regelverket for vurdering sier ikke noe om hvilke metoder læreren skal benytte for å vurdere, eller hvordan tilbakemelding skal gis til eleven (Falck-Pedersen og Jordahl 2013: 365). Læreren må finne ut hva som fungerer for den enkelte elev. Informant 3 ser ut til å ha fokus på at det finnes ulike arenaer elevene kan være

muntlig aktive på, og at det er opp til læreren å legge til rette for slike arenaer og følge med hva som skjer på disse.

Informant 3 synes ikke muntlige ferdigheter er vanskeligere å vurdere enn skriftlige ferdigheter: «Men jeg tror jeg ville gjort det hvis jeg ikke hadde undervist i norsk og engelsk selv». Hun forteller at i disse fagene er det et annet fokus på muntlige ferdigheter. Ettersom hun underviser i disse fagene, er hun vant til for eksempel å lage skjema med ulike kategorier for hva som skal med for å holde en god muntlig presentasjon. Uten de andre fagene tror hun at hun ville syntes det var mye vanskeligere for «det er en del beskrivelser av muntlige øvelser og aktiviteter, men ingen matriser for hvordan du skal vurdere det. Så det kan ikke være helt enkelt». Her blir det tydelig at hun oppfatter at det ikke er så mye fokus på muntlighet innenfor samfunnsfag, men at det er mer av det innenfor språkfag. Dette er også Svenkerud m.fl. inne på når de gjør en gjennomgang av tidligere forskning på muntlighet og finner at såkalt «teaching of oral skills» er et stort forskningsfelt, men da med et tydelig tyngdepunkt i undervisning i andrespråk eller fremmedspråk (Svenkerud m.fl. 2012). Dette kan stemme med det Aasen m.fl. fant, at jobbing med både muntlige og skriftlige ferdigheter fortsatt var noe som ble koblet til norskfaget, selv om poenget med innføringen av grunnleggende ferdigheter var at de da skulle ha en plass i alle fag (Aasen m.fl. 2012).

## 6 Avslutning

### 6.1 Oppsummering og hovedfunn

I denne oppgaven har jeg forsøkt å svare på følgende problemstilling: *Hvordan jobber lærere med å utvikle elevenes muntlige ferdigheter i samfunnsfag?* Jeg ønsket å undersøke hvilke refleksjoner lærere gjør seg rundt det å jobbe systematisk med muntlige ferdigheter. Basert på tidligere forskning, og erfaringer fra klasserommet, var min hypotese at dette ikke fokuseres særlig på. Jeg ønsket å undersøke om dette stemte, og jeg ville høre læreres refleksjoner og begrunnelser for måten de jobber eller ikke jobber med muntlige ferdigheter. For å finne svar gjennomførte jeg kvalitative intervju med tre samfunnsfaglærere på tre ulike ungdomsskoler, samt gjorde en klasseromsobservasjon hos to av disse.

For å avgrense og tydeliggjøre hvilke aspekter jeg ønsket å fokusere på, laget jeg tre forskningsspørsmål. Det første var: *Hva er muntlige ferdigheter i samfunnsfag?* I teorikapittelet har jeg gjort rede for hva læreplanen sier om muntlighet innenfor samfunnsfag. Læreplanen legger vekt på at elevene skal kunne diskutere, resonnerer og argumentere med saklige og faglige begrunnelser (Kunnskapsdepartementet 2013). Gjennom intervjuene med lærerne kom det fram at det også er dette de framhever når de skal forklare hvorfor de tenker at muntlighet er viktig innenfor samfunnsfag. De snakker om at elevene skal kunne diskutere og reflektere, at de skal lære seg å være kritiske til samfunnet rundt seg og sette ord på disse kritiske tankene. Samfunnsfag har et spesielt ansvar for demokratiopplæring, og det blir også fremhevet at muntlighet spiller en viktig rolle her. Lærerne ønsker at elevene i klasserommet skal få erfaringer med å være deltakere i et demokrati, slik at de senere kan ta dette med seg ut i det øvrige samfunnet og føle seg trygge på at deres stemme og meninger fortjener å bli hørt.

*Hvordan begrunner lærere måten de jobber eller ikke jobber med opplæring i muntlighet?*

Dette var mitt neste forskningsspørsmål. I innledningen ble det presentert ulike perspektiver på hvorfor muntlighet er viktig, blant annet at det er avgjørende for å kunne være en aktiv samfunnsdeltaker som deltar i demokratiske prosesser (Audigier: 2000, NOU 2015:8). Fra et likhetsperspektiv blir det viktig at skolen hjelper alle elevene til å utvikle sine muntlige ferdigheter, slik at det ikke blir store forskjeller i dette ut fra sosial bakgrunn (Rydland 2014).

At muntlighet er viktig på grunn av disse aspektene, kom særlig den ene informanten inn på i intervjuet. Denne informanten var den som presenterte det mest bevisste forholdet til muntlighet, og som hadde systematiske strategier for å jobbe med det i klasserommet. Når de to andre informantene skal begrunne hvorfor de tenker at muntlighet er viktig, kommer de med argumenter for hvorfor det er viktig innenfor klasserommet, men de snakker ikke om hvordan det kan være til nytte for elevene i verden utenfor skolen.

I teorikapittelet har jeg presentert Haugsteds skille mellom muntlighet i undervisning og undervisning i muntlighet (Haugsted 1999). Disse begrepene presenterte jeg også for informantene i intervjuene for å klargjøre at det jeg ønsket å finne ut mer om, er hvordan lærere jobber når det er muntlighet i seg selv som er gjenstand for undervisning. Flere av utsagnene fra mine informanter, og observasjonene jeg gjorde, tydet på at forholdet til undervisning i muntlighet ikke nødvendigvis er så bevisst. Måten de gjør det på er heller ikke alltid særlig strategisk og systematisk. Dette gjelder som nevnt hovedsakelig for to av informantene, mens den tredje skiller seg litt ut. Hun som skiller seg ut har et bevisst forhold til undervisning i muntlighet, og driver med systematisk opplæring med klare strategier for å utvikle elevenes muntlige ferdigheter. Dette er den informanten som kjører tverrfaglige opplegg, hvor det som er gjenstand for undervisning i norsk og engelsk også behandles i samfunnsfag. Jeg tolker dette som en bekreftelse på at muntlige ferdigheter fortsatt hovedsakelig kobles til språkfagene, og at det foreløpig ikke er så mye oppmerksomhet rundt hvilken plass og funksjon ferdighetene har i samfunnsfag. Alle de tre informantene er enige om at muntlighet har en spesielt viktig plass innenfor samfunnsfag. Som jeg har vist i teorikapittelet legger også læreplanen opp til dette. Samtidig ser det ut til at disse lærerne ikke nødvendigvis følger det opp i praksis i samfunnsfagundervisningen sin. Disse informantene viser også til en forståelse av at muntlige ferdigheter henger tett sammen med elevens personlighet, og at det derfor kan være vanskelig å utvikle og endre disse.

Mitt tredje og siste forskningsspørsmål var: *Har lærere et særlig fokus på de stille elevene, og hvordan jobber de i så fall med disse?* Alle de tre lærerne forteller at de har elever i sine samfunnsfagtimer som er lite muntlig aktive. De har ulike måter å forklare hvorfor disse elevene er stille. De velger også ulike strategier overfor disse elevene. En av strategiene er å

snakke med elevene ved pulten deres, og være ekstra oppmerksom på hva de bidrar med i par- eller gruppediskusjoner. Dette begrunnes med at det er viktig å ikke bare legge merke til den muntlige aktiviteten som skjer i plenum. Informantene forteller også at noe som bruker å ha en positiv effekt på de elevene som vanligvis er stille, er å forberede den muntlige aktiviteten og å snakke om noe konkret. Eksempler på forberedelser kan være at elevene har lest en del om temaet på forhånd, eller at de har diskutert det med en annen elev før det skal snakkes om i plenum. Alle informantene er enige om at det at mange elever er så stille, er en av de største utfordringene når det gjelder undervisning i muntlighet.

De stille elevene har fått mindre oppmerksomhet i denne oppgaven enn jeg hadde forventet på forhånd. Et av funnene jeg ble mest overrasket over, var hvordan lærerne forholdt seg til elevene som allerede er mye muntlig aktive. De hadde alle gjort seg mange tanker om de stille elevene, og hadde flere strategier de brukte for å hjelpe disse. Da jeg spurte om de muntlig aktive elevene, fikk jeg interessante svar. To av informantene måtte le litt da de skulle svare på dette, og det viste seg at de tenker at for de muntlig aktive elevene finnes det allerede mange nok arenaer hvor de får utvikle seg. De var mest opptatt av å sørge for at de muntlig aktive ikke fikk ta for stor plass i plenumssituasjoner. De muntlig aktive elevene fikk dermed være et eget tema i analysen, ettersom jeg oppfattet det som viktig at informantene var så lite bevisste på disse elevene og hvordan de kunne hjelpe dem til å utvikle sine muntlige ferdigheter videre. Som jeg diskuterer i analysen er det et problem dersom man sier seg fornøyd med at elever er mye muntlig aktive, uten å jobbe for å videre utvikle kvaliteten på disse elevenes muntlige ferdigheter.

For å oppsummere har jeg fått forsterket min hypotese om at muntlige ferdigheter får lite oppmerksomhet. Dette gjelder både i forskning og ute i skolene. Mine informanter er ikke alltid så bevisste på hva de gjør for å utvikle elevenes muntlige ferdigheter, men de er alle enige om at muntlige ferdigheter er viktige innenfor samfunnsfag. Som nevnt skiller den ene informanten seg ut med å være ganske bevisst på å jobbe systematisk med muntlige ferdigheter. Dette tyder på at det er svært personavhengig hvorvidt elever treffer på en lærer som har fokus på muntlige ferdigheter, særlig innenfor andre fag enn språkfag. Hos to av informantene fikk jeg gjennomført observasjon i tillegg til intervju. Dette var interessant, da

det ga meg innsyn i hvordan de faktisk jobber med muntlighet i klasseromssituasjonen. Det var ikke all praksis som stemte overens med det de vektla i intervjuet. Slik ga metodetriangulering meg bedre innsikt i temaet.

## 6.2 Videre forskning

Allerede tidlig i prosessen ble det tydelig at muntlighet i klasserommet er et tema det ikke er forsket veldig mye på. Det er dermed mange aspekter ved det vi ikke vet så mye om. Tidligere forskning har funnet at undervisning i muntlighet er noe som ikke får særlig mye plass i norske klasserom. Den forskningen som er gjort på muntlighet fokuserer stort sett på norsk eller fremmedspråk. Gjennom intervjuene jeg gjennomførte med lærere har det blitt tydelig at lite fokus på temaet i forskning, utdanning og pensum nok kan være blant grunnene til at det ikke drives med så mye undervisning i muntlighet. Som Ludvigsen-utvalget sier vil muntlig kompetanse bli stadig viktigere for oppvoksende generasjoner (NOU 2015:8). At mine informanter uttrykker så mye usikkerhet rundt både undervisning i og vurdering av muntlighet, kan tyde på at tydeligere retningslinjer og flere hjelperessurser kanskje bør på plass dersom man ønsker at muntlighet skal få et økt fokus.

Som nevnt har tidligere forskning på muntlighet fokusert på språkfagene. Slik jeg forstår mine informanter virker det som at det å undervise i språkfag i tillegg til samfunnsfag gjør det lettere å legge til rette for utvikling av elevenes muntlige ferdigheter. For videre forskning hadde det derfor vært interessant å se flere og større studier av muntlighet i nettopp samfunnsfag. Spørsmål jeg sitter igjen med er blant annet hvordan temaet behandles på de ulike lærerutdanningene og på skoler rundt om i landet. Alle mine informanter forteller at det i deres utdanning ikke var fokus på undervisning i muntlighet, men dette kan nok ha endret seg siden de tok utdannelsen sin. Finnes det skoler som har et mer eksplisitt fokus på muntlighet enn de skolene jeg har besøkt i forbindelse med denne studien, og hvordan arbeider i så fall disse med temaet? Det ville også vært interessant å gjøre studier med et sterkere elevperspektiv. Hvordan forklarer elevene selv sin muntlige deltakelse, og hvordan opplever de lærernes ulike strategier for å utvikle muntlige ferdigheter?

Helt til slutt vil jeg igjen dra fram dette sitatet fra en av mine informanter, og la det avslutte oppgaven, ettersom det veldig godt oppsummerer hvorfor muntlige ferdigheter er et viktig område i skolen:

*Hvis du ikke får sagt noe, og ikke får uttalt deg, og ikke er sikker på at stemmen din blir hørt og meningen din kommer fram, og at du får lagt din person bak den meningen, så er det et stort problem.*





## Litteraturliste

- Aasen, P., Møller, J., Rye, E., Ottesen, E., Prøitz, T. S., & Hertzberg, F. (2012). «Kunnskapsløftet som styringsreform - et løft eller et løfte?». NIFU Rapport 20/2012. Hentet 22.03.17 fra: [https://www.udir.no/Upload/Rapporter/2012/FIRE\\_slutt.pdf](https://www.udir.no/Upload/Rapporter/2012/FIRE_slutt.pdf)
- Audigier, F. (2000). Basic concepts and core competencies for education for democratic citizenship. Project "Education for Democratic Citizenship". Strasbourg: Europarådet. Hentet fra [http://www.storiairreer.it/sites/default/files/norme/2000%2006%2026%20Audigier\\_0.pdf](http://www.storiairreer.it/sites/default/files/norme/2000%2006%2026%20Audigier_0.pdf) Lest 26.10.16
- Brinkmann, Svend og Lene Tanggaard. (2012). *Kvalitative metoder – empiri og teoriutvikling*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bøhn, Henrik. (2014). «Generelle perspektiver på vurdering i språkfagene» i Bjørke, Dypedahl og Myklevold (red.). *Fremmedspråksdidaktikk*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Børhaug, Kjetil og Jonas Christophersen. (2012). *Autoriserte samfunnsbilder – kritisk tenking i samfunnskunnskap*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Børresen, Beate. (2016). «Samtalen i klasserommet – samtale og læring» i Kverndokken, Kåre (red.). (2016). *101 måter å fremme muntlige ferdigheter på – om muntlig kompetanse og muntlighetsdidaktikk*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Dysthe, Olga. (1995). *Det flerstemmige klasserommet. Skrivning og samtale for å lære*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Falck-Pedersen, Turid og Anne Marit Jordal. (2013). «Lovverk i skolen» i Rune Johan Krumsvik og Roger Säljö (red.), *Praktisk-pedagogisk utdanning. En antologi*. (s. 343-380).
- Forskrift til opplæringslova. (2006). «Forskrift til opplæringslova». Hentet 25.04.17 fra <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724>
- Fjørtoft, Henning. (2016). «Vurdering av muntlighet i klasserommet» i Kverndokken, Kåre (red.). (2016). *101 måter å fremme muntlige ferdigheter på – om muntlig kompetanse og muntlighetsdidaktikk*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Greener, Ian. (2011). *Designing Social Research – A Guide for the Bewildered*. London: Sage Publications.
- Harwood, Angela M. og Carole L. Hahn. (1990). "Controversial Issues in the Classroom". Eric Clearinghouse for Social Studies/Social Science Education Bloomington IN. Hentet 07.04.17 fra <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED327453.pdf>
- Haugsted, Mads Th. (1999). *Handlende mundtlighet. Mundtlig metode og æstetiske læreprosesser*. København: Danmarks Lærerhøjskole.
- Johnson, David W, Roger T. Johnson, Ove Kr. Haugaløkken og Aage Osv. Aakervik. (2014). *Samarbeid i skolen – pedagogisk utviklingsarbeid, samspill mellom mennesker*. Namsos: Pedagogisk psykologisk forlag.
- Koritzinsky, Theo. (2014). *Samfunnskunnskap – fagdidaktisk innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2013). «Læreplanen i samfunnsfag SAF1-03». Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet fra <http://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/finn-lareplan/lareplan/?kode=SAF1-03> Lest 02.11.16
- Kunnskapsdepartementet. (2015). «Generell del av læreplanen». Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet fra <http://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/> Lest 02.11.16
- Kunnskapsdepartementet. (2015b). «Prinsipper for opplæringen». Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet 25.04.17 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/prinsipper-for-opplaringen2/>
- Kunnskapsdepartementet. (2016). «Muntlige ferdigheter». Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet 25.04.17 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/muntlige-ferdigheter/>
- Kunnskapsdepartementet. (2016b). «Å forstå grunnleggende ferdigheter». Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet 25.04.17 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/a-forsta-grunnleggende-ferdigheter/>

- Mathé, Nora E. Hesby. (2015). «Begrepsforståelse i samfunnsfag. Hva vil vi med begrepene?». *Bedre skole* nr. 1 2015 s. 68-72. Hentet 21.04.17 fra [https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Tidsskrifter/Bedre%20Skole/BS\\_1\\_2015/BS-0115-WEB\\_Mathe.pdf](https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Tidsskrifter/Bedre%20Skole/BS_1_2015/BS-0115-WEB_Mathe.pdf)
- NESH. (2016). «Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi.» Oslo: De Nasjonale forskningsetiske komiteer. Hentet 08.02.17 fra [https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125\\_fek\\_retningslinjer\\_nesh\\_digital.pdf](https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125_fek_retningslinjer_nesh_digital.pdf)
- NOU 2015:8. «Fremtidens skole – Fornyelse av fag og kompetanser». Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/sec1> Lest 26.10.16
- Ogden, Terje. (2013). *Klasseledelse. Praksis, teori og forskning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Ottesen, Eli og Jorunn Møller (red.). (2010). «Underveis, men i svært ulikt tempo. Et blikk inn i ti skoler etter tre år med Kunnskapsløftet». NIFU STEP rapport 37/2010. Hentet 22.03.17 fra [https://www.udir.no/Upload/Rapporter/2011/5/fire\\_tredje.pdf](https://www.udir.no/Upload/Rapporter/2011/5/fire_tredje.pdf)
- Penne, Sylvi og Frøydis Hertzberg. (2015). *Muntlige tekster i klasserommet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rydland, Veslemøy. (2014). «Læring og språk». I Janicke Heldal Stray og Line Wittek, red. *Pedagogikk – en grunnbok*. Oslo. Cappelen Damm Akademisk. S. 270-285.
- Svenkerud, S., Hertzberg, F. og Klette, K. (2012). «Opplæring i muntlige ferdigheter». *Nordic Studies in Education*, 32, 35-49.
- Svenkerud, Sigrun. (2014). «Muntlighet som grunnleggende ferdighet». I Janicke Heldal Stray og Line Wittek, red. *Pedagogikk – en grunnbok*. Oslo. Cappelen Damm Akademisk. S. 472-487.
- Stortingsmelding nr. 22 (2010-2011). «Motivasjon – Mestring – Muligheter». Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Säljö, Roger. (2013). «Støtte til læring – tradisjoner og perspektiver». I Rune Johan Krumsvik og Roger Säljö (red.), *Praktisk-pedagogisk utdanning. En antologi*. (s. 53-79).

Thagaard, Tove. (2013). *Systematikk og innlevelse – en innføring i kvalitativ metode*. Oslo: Fagbokforlaget.

Tjora, Aksel. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal.

UiO Institutt for lærerutdanning og skoleforskning. PISA+ Prosjekt om lærings- og undervisningsstrategier i skolen. Hentet fra:

<http://www.uv.uio.no/ils/forskning/prosjekter/pisa-pluss/> Lest 28.09.16

Vygotsky, Lev S. (1978). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press.

## Vedlegg 1



Willy Gjerde

Institutt for sosiologi, statsvitenskap og samfunnsplanlegging UiT Norges arktiske universitet Postboks 6050 Langnes

9037 TROMSØ

Vår dato: 22.12.2016

Vår ref: 51173 / 3 / KH

Deres dato:

Deres ref:

### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 18.11.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

51173                      *Hvordan lærere utvikler elevers muntlige ferdigheter*  
*Behandlingsansvarlig UiT Norges arktiske universitet, ved institusjonens øverste leder*  
*Daglig ansvarlig              Willy Gjerde*  
*Student                          Pia Veigård*

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstillende kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 30.06.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Kjersti Haugstvedt

Kontaktperson: Kjersti Haugstvedt tlf: 55 58 29 53

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Pia Veigård [pve004@post.uit.no](mailto:pve004@post.uit.no)

## Personvernombudet for forskning



### Prosjektvurdering - Kommentar

---

Prosjektnr: 51173

Ifølge meldeskjema informeres utvalget skriftlig og/eller muntlig om hva deltakelse i studien innebærer.

Personvernombudet finner at det gis tilfredsstillende informasjon til utvalget.

Personvernombudet har lagt til grunn for vår vurdering at det ikke behandles sensitive eller taushetsbelagte opplysninger i forbindelse med studien. Vi legger videre til grunn at data sikres i tråd med UiT sine retningslinjer for datasikkerhet.

Ved prosjektslutt anonymiseres data ved at verken direkte eller indirekte personidentifiserbare opplysninger fremgår. Eventuelle lyd-/bildeopptak slettes.

## Vedlegg 2

### Informasjon om deltakelse i forskningsprosjektet

#### *”Hvordan lærere utvikler elevers muntlige ferdigheter”*

#### **Bakgrunn og formål**

Jeg er mastergradsstudent på lektorutdanningen ved Universitetet i Tromsø, og holder nå på med masteroppgaven min om hvordan lærere utvikler elevers muntlige ferdigheter.

Temaet for oppgaven er elevers muntlige ferdigheter, og jeg skal undersøke hvordan lærere i samfunnsfag jobber med å utvikle elevenes muntlige ferdigheter. Jeg ønsker å finne ut hvilke metoder lærere synes er nyttige i denne sammenhengen, og hvorfor disse metodene oppfattes som nyttige. Jeg ønsker også å se på om det jobbes spesielt med de stille elevene, og hvordan dette i så fall gjøres. For å finne ut av dette ønsker jeg å intervjuere lærere som underviser i samfunnsfag på ungdomsskole eller videregående. Hvis det passer ønsker jeg gjerne også å observere en samfunnsfagstime hvor det er planlagt muntlig aktivitet, men det vil også være mulig å delta på kun intervju.

#### **Hva innebærer deltakelse i studien?**

Spørsmålene i intervjuet vil omhandle metoder du bruker i samfunnsfagundervisning, hva du anser som viktig at elevene lærer i faget, og også stille elever som deltar lite muntlig i timene. Intervjuet vil nok vare i omtrent en time, og vi blir sammen enige om tid og sted. Jeg vil bruke båndopptaker og ta notater mens vi snakker sammen.

Hvis det passer med observasjon også blir vi enige om en time jeg kan komme og observere hvor det er planlagt muntlig aktivitet. Da vil jeg sitte bakerst i klasserommet og ta notater, og observasjonen min kommer til å fokusere på deg som lærer og hvordan du jobber med elevenes muntlige ferdigheter og deltagelse. Intervjuet vil da foregå før observasjonen, og dersom du har noe du vil legge til etter at observasjonen er gjennomført kan vi gjerne ta en samtale til.

### **Hva skjer med informasjonen om deg?**

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun jeg og veilederen min som vil ha tilgang til personopplysninger. I den ferdige oppgaven vil alle opplysninger anonymiseres slik at deltakerne ikke kan gjenkjennes.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 30.06.17, og alt av opplysninger og opptak vil da slettes.

### **Frivillig deltakelse**

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli slettet.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, kan du ringe meg på telefonnummer 468 69 909 eller sende en mail til [pve004@post.uit.no](mailto:pve004@post.uit.no) Du kan også kontakte min veileder Willy Gjerde ved Institutt for lærerutdanning og pedagogikk på mail [willy.gjerde@uit.no](mailto:willy.gjerde@uit.no) eller telefonnummer 776 60 279.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

### **Samtykke til deltakelse i studien**

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta. (Sett kryss for det du vil delta på.)

Jeg samtykker til å delta i intervju.

Jeg samtykker til å delta på observasjon.

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)



## Vedlegg 3

### Intervjuguide

#### Innledende spørsmål

- Del ut informasjonsskrivet, og be informanten lese gjennom og signere.
- Forklar at du kommer til å bruke lydopptaker og at det er fint hvis de snakker tydelig, men at den ellers ikke er noe å bry seg om. Ikke bruk navn.
- Har du noen spørsmål før vi starter?
- **START LYDOPPTAKER**
- Det har tidligere blitt gjort en del forskning på muntlighet i klasserommet, men da har det særlig dreid seg om å registrere hvilke undervisningsmetoder som brukes, og hvor ofte disse brukes. Jeg er nå ute etter å høre hvilke erfaringer dere lærere har med ulike metoder, og hvilke refleksjoner som ligger bak måten dere jobber på. Jeg vil gjerne høre om din hverdag i skolen og hvilke muligheter og begrensninger denne innebærer.
- Kan du fortelle hvilken utdanning du har?
- Hvor lenge har du jobbet som lærer?
  - Hvor lenge har du undervist i samfunnsfag?
  - Trives du med å undervise i samfunnsfag?

#### Undervisning i muntlighet

- Er «undervisning i muntlighet» et kjent begrep for deg? Hva legger du i det?
  - Hvis begrepet er ukjent: Den danske forskeren Haugsted skiller mellom muntlighet i undervisning hvor muntlighet mest er et redskap for annen læring, og undervisning i muntlighet hvor det er elevenes muntlige ferdigheter som blir gjenstand for systematisk undervisning.
  - Er dette noe det var fokus på i løpet av utdanningen din?
- Er undervisning i muntlighet noe du tenker er viktig innenfor samfunnsfag?
- Foregår det ofte undervisning i muntlighet i dine samfunnsfagtimer?
  - Hvorfor, hvorfor ikke?
- Hvilke metoder bruker du for å undervise i muntlighet?
  - Hva ønsker du at elevene får ut av disse metodene/arbeidsmåtene?
  - Hvordan opplever du at disse metodene fungerer?

- Er utvikling av muntlige ferdigheter noe det snakkes om blant lærerne?
  - Har skolen fokus på det?
    - Hvis ja, hva er det fokus på, hvordan jobbes det med dette?
- Hvilke utfordringer/begrensninger ser du som størst i forbindelse med undervisning i muntlighet?

### **De stille elevene**

- Begrepsavklaring: Hva legger du i «muntlig aktivitet»?
- Mener du at muntlig aktivitet er viktig innenfor samfunnsfag?
  - Hvorfor/hvorfor ikke?
  - Er det noen typer muntlig aktivitet som er spesielt viktige innenfor faget?
- Har du elever som er lite muntlige aktive i dine samfunnsfagtimer?
- Hvorfor tror du at elever er lite muntlig deltakende?
- Hvorfor tror du at elever er mye muntlig deltakende?
- Har du noen spesielle tiltak/metoder du bruker på elevene som er lite muntlig aktive?
- Har du noen spesielle tiltak/metoder du bruker på elevene som er mye muntlig aktive?

### **Vurdering**

- Hvordan vurderer du elevenes muntlige ferdigheter?
  - Underveisvurdering?
  - Sluttvurdering
- Hvordan opplever du å vurdere muntlige ferdigheter sammenlignet med skriftlige ferdigheter?

### **Avsluttende spørsmål**

- Er det noe mer du vil legge til?
  - (Hvis det er noe du er i tvil om du har forstått, spør informanten slik at eventuelle misforståelser oppklares.)