



Uit

NORGES
ARKTISKE
UNIVERSITET

Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning

Muntlige ferdigheter i skolen – et skudd som trenger vann for å spire

Et kvalitativt studie om begrepets forståelse i forskning og praksis

—

Lene Storø og Stine Sørvig

Masteroppgave i lærerutdanning 1.-7. trinn

Mai 2016



Forord

*Hvis du har et eple og jeg har et eple og vi bytter,
har vi begge fortsatt ett eple.*

*Men hvis du har en idé og jeg har en idé og vi bytter,
vil vi begge ha to ideer.*

- George Bernard Shaw

Vi er to venninner som, gjennom fem år på studiet, har hatt mange gode, spennende og utfordrende erfaringer fra universitetet og praksis, og sitter igjen med en koffert fylt med kunnskap. Denne vil vi alltid vil bære med oss. Nå skal vi ut å virkelig kjenne læreryrket på kroppen, skape relasjoner med elever og utvikle kompetanse sammen med kollegaer. Vi skal inn i et yrke vi har forberedt oss til og vi gleder oss til å komme i gang.

Prosesen mot dette sluttproduktet av utdanningen, vår masteroppgave, har vært en reise med mange opp- og nedturer. På utfordrende dager har det vært fint å være to, slik at man har en studievenninne å støtte seg på. Gjennom hele prosessen har vi brukt hverandres styrker, og våre diskusjoner har ført til refleksjoner på et høyere nivå enn hva vi kunne gjort alene.

Takk til Jette Steensen, vår veileder, som har gitt oss gode og konstruktive veiledninger. Vi takker skolene og lærerne som tok seg tid, og var villige til å bidra i forskningen vår. Vi vil takke våre familier, særlig takk til Jonas Wærnhus og Eva Marie Storø, for hjelp og støtte gjennom hele prosessen.

Sammendrag

Dette er et kvalitativt studie, hvor vi har forsket på hvordan muntlige ferdigheter blir forstått i forskning, teori og i tillegg hos to lærere på to forskjellige skoler. Vi hadde en hypotese om at de muntlige ferdighetene stilles i skyggen av de andre grunnleggende ferdighetene, selv om de likestilles i læreplanen.

Gjennom et dypdykk i tematikken har vi sett hvor nødvendig arbeid og utvikling av det muntlige aspektet er i klasserommet. Det gir et grunnlag for utvikling av demokratisk medborgerskap og er en forutsetning for læring, utvikling og samhandling med andre i skole- og samfunnsliv. Muntlige kompetanser som blir et grunnlag for å utvikle dette, er blant annet kompetanse i å lytte og samtale i ulike sammenhenger.

Våre funn tilsier at muntlige ferdigheter er et ubevisst og underforstått begrep i skolen, og det finnes lite forskning rundt tematikken. Skolen har skapt en kultur, hvor det muntlige aspektet i klasserommet i stor grad består av presentasjoner og fremlegg, og vi har sett at viktige kompetanser går tapt. Ubevisstheten rundt de muntlige ferdighetene mener vi kan peke tilbake på et testfokus skolen står ovenfor i dag, med PISA-undersøkelsen i spissen. Skolene fokuserer lite på muntlige ferdigheter, muligens fordi både nasjonale- og internasjonale undersøkelser ikke tester dette.

Innholdsfortegnelse

FORORD	II
SAMMENDRAG	IV
1. INTRODUKSJON	1
1.1. OPPDRAG	1
1.2. MOTIVASJON OG INTERESSE	2
1.3. SELEKTIVE VURDERINGER	2
2. FORSKNINGSSPØRSMÅL OG DEFINISJON AV BEGREPER	3
2.1. HENSIKT	3
2.2. VÅRE FORSKNINGSSPØRSMÅL	3
2.2.1. PROSESSEN MOT FORSKNINGSSPØRSMÅLET	4
2.3. BEGREPSAVKLARING	5
2.3.1. GRUNNLEGGENDE FERDIGHETER	5
2.3.2. MUNTlige FERDIGHETER	6
2.4. OPPGAVENS OPPBYGNING	10
2.5. INNSIKT	11
3. BAKGRUNN - MUNTlig KULTUR OG FERDIGHETENE I LK06	13
3.1. HENSIKT	13
3.2. MUNTlig KULTUR OG TRADISJON I HISTORIEN	13
3.2.1. LÆREPLANER I NORGE	14
3.3. BAKGRUNNEN FOR GRUNNLEGGENDE FERDIGHETER	14
3.3.1. PÅVIRKNINGER TIL REFORM	14
3.3.2. STORTINGSMELDING NR. 30 OG RAMMEVERKET FOR GRUNNLEGGENDE FERDIGHETER	18
3.4. INNSIKT	18
4. TIDLIGERE FORSKNING	21
4.1. HENSIKT	21
4.2. GRUNNLEGGENDE FERDIGHETER	21
4.3. MUNTlige FERDIGHETER	22
4.3.1. MUNTlighET I UNDERVISNING OG UNDERVISNING I MUNTlighET	22
4.3.2. FORVENTNINGER	23
4.4. INNSIKT	24
5. TEORI	25
5.1. HENSIKT	25
5.2. TEORETISKE BEGREPER OG PERSPEKTIVER	25
5.2.1. SOSIOKULTURELL LÆRINGSTEORI	25
5.2.2. SOSIOLINGVISTIKK	26
5.2.3. DEMOKRATI	29
5.3. NORMATIVE PERSPEKTIVER VED DEN MUNTlige FERDIGHETEN	30
5.3.1. Å LYTTE	31
5.3.2. MUNTlige FORTELLINGER	31
5.3.3. SAMTALER	33
5.3.4. FRAMFØRINGER	34

5.4. INNSIKT	34
6. METODE	37
6.1. HENSIKT	37
6.2. VITENSKAPSFILOSOFI	37
6.2.1. FENOMENOLOGI	37
6.2.2. HERMENEUTIKK	38
6.3. SAMFUNNSVITENSKAPELIG FORSKNING	39
6.3.1. KVALITATIVE STUDIER	39
6.4. KVALITATIVT INTERVJU SOM METODE	40
6.4.1. STRUKTURERT OG SEMISTRUKTURERT INTERVJU	40
6.4.2. PROSESSEN	41
6.5. UTVALG	42
6.6. OBSERVASJON	43
6.6.1. VÅR UTFØRELSE AV OBSERVASJON	44
6.7. ANALYSE AV DATAMATERIALET	44
6.7.1. TEMA- OG PERSONSENTRERT ANALYSE	45
6.8. INNSIKT	47
7. FORSKNINGSETIKK	49
7.1. HENSIKT	49
7.2. TILGANG	49
7.2.1. INFORMANTENES IVARETAGELSE	50
7.3. FORMELL OG UFORMELL TILGANG	52
7.3.1. UFORMELT OG FORMELT INTERVJU	52
7.4. FORSKNINGENS KONFIDENSIALITET	53
7.4.1. RELIABILITET	53
7.4.2. VALIDITET OG OVERFØRINGSVERDI	54
7.5. INNSIKT	55
8. EMPIRI	57
8.1. HENSIKT	57
8.2. KONTEKST	57
8.3. DINE TANKER OM GRUNNLEGGENDE FERDIGHETER	57
8.4. DINE TANKER OM GRUNNLEGGENDE FERDIGHETER I ALLE FAG	58
8.5. DITT FORHOLD TIL MUNTLEGE FERDIGHETER	58
8.6. HVORDAN VAR DET I OVERGANGEN FRA L97 TIL LK06, MED TANKE PÅ DE GRUNNLEGGENDE FERDIGHETENE?	59
8.7. PÅ HVILKEN MÅTE MENER DU DE GRUNNLEGGENDE FERDIGHETENE HAR PÅVIRKET SKOLEN?	60
8.8. INNSIKT	60
9. TOLKNING OG DISKUSJON	61
9.1. HENSIKT	61
9.2. KULTUR FOR FREMLEGG	61
9.2.1. TILBAKEBLIKK TIL KAPITTEL 2,4 OG 5	61
9.2.2. FRAMFØRINGER I KOMPETANSEMÅLENE	62
9.2.3. PRESENTASJONSFOKUS	63
9.2.4. SAMSVARER INTERVJUENE MED VÅRE OBSERVASJONER?	64
9.2.5. VURDERING AV FREMLEGG	65
9.2.6. Å LYTTTE, MUNTLEGE FORTELLINGER OG SAMTALER – BLIR DET GLEMT?	66
9.2.7. UBEVISSTHET	68
9.2.8. SKOLENS HABITUS	68

9.2.9. OPPSUMMERING AV DELKAPITLET	70
9.3. FERDIGHETENES PÅVIRKNING PÅ UNDERVISNING OG FAG	70
9.3.1. FRA FAGFOKUS TIL BEVISSTGJØRING	70
9.3.2. GRUNNLEGGENDE- OG MUNTlige FERDIGHETER I PRAKTISK-ESTETISKE FAG	71
9.4. TESTSTYRT SKOLE?	74
9.4.1. MUNTlige FERDIGHETER	76
9.4.2. FRAMTIDENS SKOLE	77
9.5. INNSIKT	78
10. FUNN	81
<hr/>	
10.1. VIDERE FORSKNING	81
LITTERATURLISTE	X
<hr/>	
VEDLEGG 1: INTERVJUGUIDE	XIII
<hr/>	
VEDLEGG 2: INFORMASJONSSKRIV OG SAMTYKKEERKLÆRING	XIV

1. Introduksjon

Grunnleggende ferdigheter er en del av Læreplanen Kunnskapsløftet 2006, og skal implementeres i alle fag. I Rammeverket (2012) beskrives ferdighetene som viktige forutsetninger for utvikling i skole- og samfunnsliv. De fem ferdighetene er: å kunne lese, å kunne regne, å kunne uttrykke seg skriftlig, digitale ferdigheter og muntlige ferdigheter. Ferdighetene blir i Kunnskapsløftet likestilt. Likevel har vi en hypotese om at noen av de grunnleggende ferdighetene har et større fokus i undervisningen enn andre. Dette tenker vi kan speile i hvilke ferdigheter som velges å testes i, da det er kun lesing og regning, av de grunnleggende ferdighetene, som inkluderes og vurderes i nasjonale og internasjonale prøver. Vi stiller derfor spørsmål til hvilken plass de andre ferdighetene får i opplæringen.

Gjennom vårt femårige utdanningsløp har vi tilegnet oss en innsikt som indikerer at det finnes noen mangler, og dette har vært en motivasjonstrigger. Vi står snart som nyutdannede lektorer, og gjennom utdanningen har vi følt at de muntlige ferdighetene kanskje ligger i skyggen av de andre. Dette har vi fått en anelse av både i praksisperioder og spørsmålet rundt hva som får undervisningsfokus i utdanningen vår. Også gjennom andre medier ser vi hvordan noen grunnleggende ferdigheter får større fokus enn andre. Alle ferdighetene, med unntak av muntlige ferdigheter, har fått tilegnet et eget nasjonalt senter underlagt Utdanningdirektoratet; lesesenteret, skrivesenteret og matematikksenteret. Det er også et senter for IKT, under Kunnskapdepartementet.

Denne masteroppgaven bygges rundt tematikken om de muntlige ferdighetene, og vi har stilt oss en rekke spørsmål i forhold til hvordan de grunnleggende ferdighetene, spesielt de muntlige, praktiseres og blir framstilt i styringsdokumenter, forskning og teori.

1.1. Oppdrag

Vi er to masterstudenter fra Universitetet i Tromsø og skal gjennomføre vår siste forskning i feltet før vi går ut som utdannede lektorer. I vår forskningsprosess har vi gjort en teoretisk tilnærming til vårt interessefelt og samlet inn data ved hjelp av fortrinnsvis intervjuer. Analysen og diskusjon av empiri, er gjort med henhold til vår forskningsstrategi og

forskningsspørsmål. Vi har valgt en kvalitativ metode, begrunnet i hvordan vi mener vi best kan svare på forskningsspørsmålet vårt.

1.2. Motivasjon og interesse

Læreplanen har stor påvirkning for hva som skjer ute i skolen, og vi ønsker å gå i dybden av et felt i læreplanen. Hvordan blir muntlige ferdigheter tatt i betraktning i praksis? Vår motivasjon og interessefelt bygges på vår bakgrunn og hypotesen om at de muntlige ferdighetene står i skyggen av de andre. Vi ønsker å finne bakgrunnen og begrunnelsene for de grunnleggende ferdighetene, og spesielt de muntlige ferdighetene. Spørsmål vi stiller oss er hvordan de muntlige ferdighetene blir oppfattet og brukt i skolehverdagen. Hvordan gjenspeiles de muntlige ferdighetene i praksis? Hva tenker lærerne om fenomenet muntlige ferdigheter? Hvorfor ble de grunnleggende ferdighetene implementert og hva er konsekvensene av dette?

De grunnleggende ferdighetene skal inn i alle fag, og vi stiller spørsmål til hvordan dette blir gjort. I vår fagkrets har vi fagene kunst og håndverk, naturfag, norsk og matematikk. Den muntlige ferdigheten har kun blitt en del av undervisningen i norskfaget på universitetet. Vi stiller oss derfor også spørrende til hvordan de muntlige ferdighetene omsettes i praksis i forskjellige fag.

1.3. Selektive vurderinger

På grunn av tid og rammer ser vi det hensiktsmessig å foreta noen selektive vurderinger. Vi ønsker å gå i dybden av tematikken, og har derfor valgt den grunnleggende ferdigheten, muntlige ferdigheter. Begrunnelsen for dette er at vi så denne ferdigheten som interessant. I tillegg har vi sett at forskning på området muntlige ferdigheter er i et betydelig mindre omfang enn for eksempel forskning på lesing. Vår bakgrunn som norsklærerstudenter har også gjort den muntlige ferdigheten interessant, og vi ønsker å forske på hvordan ferdigheten blir sett i andre fag. Spesielt har vi ønsket å undersøke hvilke forskjeller som kan konstateres mellom teorifag og praktisk-estetiske fag, med tanke på de muntlige ferdighetene.

2. Forskningsspørsmål og definisjon av begreper

2.1. Hensikt

I dette kapitlet vil vi presentere vårt forskningsspørsmål, som består av et hovedspørsmål og to underspørsmål. Vi har valgt en slik oppbygning av forskningsspørsmålet vårt på grunn av et behov for å spesifisere vår interesse. Forskningsspørsmålet vil være utgangspunktet for hele prosessen, og vi har stadig kommet tilbake til forskningsspørsmålet.

Thagaard (2013) forklarer at et forskningsprosjekt tar utgangspunkt i eventuelle spørsmål og temaer forskeren er interessert i å finne mer ut om, noe vi har gjort. Interessen for å finne svar kan være inspirert av for eksempel problemer i samfunnet, faglitteratur og områder forskeren kjenner til fra før av. Med dette som et utgangspunkt kan forskeren gå videre og utforme et forskningsspørsmål. Deretter blir det nødvendig å sette opp en plan for hvordan han ønsker å komme fram til en besvarelse av forskningsspørsmålet.

2.2. Våre forskningsspørsmål

Målet og motivasjonen for denne masteroppgaven er å bli mer bevisst og reflektert rundt de muntlige ferdighetenes intensjon og praksis. Vi har på bakgrunn av vårt interessefelt utformet forskningsspørsmålet:

“Hvordan forstås begrepet muntlige ferdigheter i teori og forskning, og hva legger lærerne i begrepet?”

Vi ser det hensiktsmessig å ha to underspørsmål, for å underbygge vår interesse for de muntlige ferdighetene i forskjellige fag, og ferdighetenes påvirkning på undervisning:

- “Mener lærerne de grunnleggende ferdighetene og muntlige ferdigheter har ført med seg endringer i undervisningen, i så fall hvilke?”
- “Hvordan omsettes de muntlige ferdighetene i forskjellige fag, og på hvilken måte får de oppmerksomhet?”

Vårt fokus i prosessen har endret seg underveis. I startfasene var vi opptatt av de grunnleggende ferdighetene generelt, og dette fikk den overordnede plassen i forskningsspørsmålet. Etter hvert ble vi mer rettet mot de muntlige ferdighetene, da vi fant ut

at dette var et interessant fenomen i skolen. Dermed gjorde vi de muntlige ferdighetene overordnet i forskningen. Muntlige ferdigheter er vårt hovedfokus og er tilegnet størst plass og oppmerksomhet i oppgaven. Vi har valgt å beholde det mer generelle fokuset på de grunnleggende ferdigheter i det ene underspørsmålet, da dette også har vært et sentralt aspekt i forskningen vår.

Vi mener muntlige ferdigheter kan bli sett på som et fenomen, der betydningen er uklar og grunnen til *hvorfor* det har kommet inn i læreplanen eller hvordan det forstås i praksis, noe vi altså ønsker undersøke. Vi vil presisere at vi ikke er ute etter å teste om lærerne gjennomfører hva intensjonen fra læreplanen er eller deres kompetanse i feltet. Vårt ønske er å finne ut hva lærerne tenker rundt de muntlige ferdighetene, og hvilket fokusområde deres skole har i forhold til dette.

Thagaard (2013) beskriver hvordan forskningsspørsmålet får en veiledende rolle for hvilke valg forskeren må ta i forskningsprosessen. Dette vil spille inn i forhold til metode, utvalg av informanter og hvordan analysen av innsamlet datamateriale skal foregå. Selve forskningsspørsmålet vil altså bli utgangspunktet for forskningsprosessen. Derfor vil vi gjennom hele prosessen gå tilbake til forskningsspørsmålet for å sikre at vi samler trådene på rett måte i forhold hvilken retning vi vil oppgaven skal gå. Gjennom oppgaven vil vi også forklare vår begrunnelse til valg vi gjør, da også med bakgrunn i forskningsspørsmålet.

2.2.1. Prosessen mot forskningsspørsmålet

Forskningsspørsmålet er som oftest ikke ferdig definert når forskeren går i gang med å samle inn data eller ser på teori (Thagaard, 2013:49). Dette er en prosess som vedvarer gjennom hele forskningsprosjektet. Forskningsspørsmålet skal, som forklart ovenfor, være utgangspunktet for hele forskningsprosessen. Samtidig er det viktig at forskeren tar i betraktning nye innsikter som inntreffer gjennom prosessen, og disse vil være med på å utvikle og utforme forskningsspørsmålet. Dermed vil utformingen av forskningsspørsmålet være en prosess som går parallelt med forskerens innhenting og analysering/vurdering av datamaterialet.

Den overnevnte prosessen om utarbeiding av forskningsspørsmål har vi gått gjennom. Vi startet med å ha et interessefelt, uten et ferdig definert forskningsspørsmål. Deretter tok vi et

dypdykk i teori, som gav oss en større innsikt rundt problemet/interessefeltet. Ved å se på teori innenfor dette feltet har vi sett at det er mye mer å hente inn om fellesbetegnelsen av de grunnleggende ferdighetene, enn begrepet muntlige ferdigheter. Det er interessant å se hvordan ferdighetene, som lesing, regning og skriving, har fått en mer naturlig plass inn i skolen, selv om det muntlige aspektet, historisk sett, har hatt en større plass. Vi stiller ikke spørsmål til lesingens, regningens og skrivingens tilhørighet, men vi stiller spørsmål til om muntlige ferdigheter likestilles i praksis slik det likestilles i læreplanen.

Vårt forskningsspørsmål gav i utgangspunktet de grunnleggende ferdighetene mer oppmerksomhet, enn de muntlige. Etter hvert som vi tilegnet oss ny innsikt ved å lese teori og forskning, interesserte vi oss mer for de muntlige ferdighetene, og dermed ble forskningsspørsmålet endret. Vi lurer på hva lærerne tenker om de muntlige ferdighetene. I tillegg ønsker vi også å finne ut hva lærerne tenker generelt om grunnleggende ferdigheter, og hvorfor de ble innført i læreplanen. Ser lærerne på innføringen som enda noe nytt som kommer inn i skolen, noe som har ført med seg endringer eller er dette noe de alltid har gjort? Har innføringen ført med seg muligheter og begrensninger, i så fall hvilke?

2.3. Begrepsavklaring

På bakgrunn av forskningsspørsmålet vårt ser vi et behov å definere noen begreper; *grunnleggende ferdigheter* og *muntlige ferdigheter*.

2.3.1. Grunnleggende ferdigheter

Vi har sett på Rammeverket for grunnleggende ferdigheter (2012) og St.meld. nr. 30, *Kultur for læring* (2003-2004), som er bakgrunnen for Rammeverket og Læreplanen Kunnskapsløftet 2006.

Grunnleggende ferdigheter ble implementert med Kunnskapsløftet 2006. I Rammeverket beskrives ferdighetene som grunnleggende forutsetninger for læring og utvikling i skole og samfunnsliv (Utdanningsdirektoratet, 2012). De fem grunnleggende ferdighetene som ble implementert var å kunne lese, regne, uttrykke seg muntlig, uttrykke seg skriftlig og bruke digitale verktøy (St.meld. nr. 30 (2003-2004)). Disse fem er ment til å være et grunnlag i alle fag, og kommer til uttrykk også gjennom kompetansemålene.

I 2013 ble Læreplanen revidert og de to grunnleggende ferdighetene “å kunne uttrykke seg muntlig” og “å kunne bruke digitale ferdigheter” ble endret til respektive “muntlige ferdigheter” og “digitale ferdigheter”. Revideringen førte også til at norskfaget ikke lenger hadde et særlig ansvar for leseopplæringen, men heller skal bli fokusert på i alle fag. De grunnleggende ferdighetene blir uttrykt forskjellig i hver læreplan for fag, dermed er meningen at ferdighetene blir skapt og gjennomført på fagenes premisser.

2.3.1.1. Usikkerhet

Etter innføringen av Kunnskapsløftet 2006 tyder forskning på at mange skoler og lærere følte seg usikre på hva de grunnleggende ferdighetene innebærer, da det var flere ulike meninger og tolkninger av dem (Utdanningsdirektoratet, 2014). Et annet problem oppstod samtidig; de høyere trinnene, først og fremst i videregående opplæring, utbredte en tolkning om at de grunnleggende ferdigheter kun var ment for lavere trinn (ibid.).

Vi forstår det overnevnte på grunnlag av begrepsvalget “*grunnleggende*”, da dette kan forstås som noe som faller inn i begynneropplæringen. Det ble altså et behov for å klargjøre begrepene, og Rammeverket for grunnleggende ferdigheter ble ferdigstilt i 2012. Rammeverket skal brukes som et verktøy for utvikling av læreplaner og som en synliggjøring av de grunnleggende ferdighetene ut fra fagenes egenart og formål (Utdanningsdirektoratet, 2012). Selv om Rammeverket først og fremst er ment som å brukes under revidering av læreplaner, synes vi også dette er noe lærerne kan benytte seg av. Hver av ferdighetene er forklart i ferdighetsområder, med tilhørende fem ferdighetsnivå.

2.3.2. Muntlige ferdigheter

I veiledningen til de grunnleggende ferdighetene beskrives det at det muntlige språket har flere funksjoner; opprette kontakt, skape forståelse, utvikle egen identitet og sosiale relasjoner, uttrykke holdninger og meninger (Utdanningsdirektoratet, 2013a). Ferdigheten handler altså om mer enn bare å kunne uttrykke seg muntlig, og vi ser ferdighetens kompleksitet. Muntlige ferdigheter blir definert slik i Rammeverket for grunnleggende ferdigheter:

“Muntlige ferdigheter innebærer å skape mening gjennom å lytte, tale og samtale. Det betyr å mestre ulike språklige handlinger og å samordne verbale og andre delferdigheter. Det betyr videre å kunne lytte til andre og gi respons og være bevisst på mottakeren når en taler selv”

(Utdanningsdirektoratet, 2012:8)

Ut fra denne definisjonen forstår vi at de muntlige ferdighetene blir tett koblet sammen med språkkunnskaper, slik som å kunne bruke språket i forskjellige kontekster for å kommunisere med andre. Elevene skal mestre både reseptive og produktive aspekter ved språket, samt kunne holde forberedte og spontane presentasjoner og samtaler. Vi vil prøve å tydeliggjøre dette sitatet, da det for oss blir komplekst og uklart. Følgende vil være våre tolkninger av sitatet ovenfor, supplert med enkelte styringsdokumenter. Kompetansemålene vi gir eksempler på, er hentet fra læreplanen i norsk for mellomtrinnet. Vi kunne valgt en hvilken som helst plan for å se hvordan muntlige ferdigheter blir ivaretatt, men vi har valgt norskfaget fordi faget tidligere hadde et særlig ansvar for opplæringen av muntlighet. Vi vil bruke det vi kommer fram til i dette delkapitlet til å presisere teorier og refleksjoner i teori- og diskusjonskapitlet (kapittel 5 og 9).

Å lytte

Av den første setningen ser vi at muntlige ferdigheten handler om å *skape mening* gjennom spesielle muntlige egenskaper og metoder. Å skape mening gjennom å lytte vil dekke de reseptive ferdighetene. Resultater fra forskning tyder på at elevene lytter mer i klasserommet, enn de taler (Børresen, Grimnes & Svenkerud, 2012:77). Paul Ranking fant ut i sin undersøkelse i USA at elevene lytter 40% av tiden, og taler 30% av tiden (ibid.). Den resterende tiden blir brukt til lesing og skriving. Elevene må lytte i samtaler med læreren og hverandre, til presentasjoner og i lærerstyrt undervisning. Børresen, Grimnes og Svenkerud (2012) beskriver hvorfor det er viktig å sette fokus på lytteperspektivet i skolen. De nevner blant annet hvordan det å lytte i stor grad handler om rettigheter slik som ytringsfrihet og å bli behandlet med respekt. I klasserommet har man rett til å tale og stille spørsmål, og dette gir også en rett til å bli lyttet til. Å være en god lytter er derfor et utgangspunkt for å skape gode relasjoner og generell trivsel i klasserommet, med gjensidig respekt.

I veiledningen til de grunnleggende ferdighetene, presiseres det at å være en god lytter handler om å konsentrere seg og å gi respons (Utdanningsdirektoratet, 2013a). Dette ser vi også i den siste setningen av definisjonen over, hvor det står at muntlige ferdigheter handler

om å gi respons. I kompetansemålene for læreplanen i norsk har vi hentet noen kompetansemål vi mener handler om å skape mening gjennom å lytte samt å gi respons til andre:

- lytte til og videreutvikle innspill fra andre og skille mellom meninger og fakta
- vurdere andres muntlige framføringer ut fra faglige kriterier

(Utdanningsdirektoratet, 2013b)

For å kunne gi en konstruktiv og god respons, må man også ha gode lytteegenskaper. Man må velge ut hvilken informasjon som er relevant og hva som er bra/kan gjøres bedre, med tanke på målet for oppgaven.

Tale

Å skape mening gjennom *tale*, mener vi er en produktiv ferdighet som kan brukes i forskjellige kontekster. Det er flere viktige komponenter som inngår i taleferdigheten. Elevene må samordne indre mentale prosesser med motoriske delferdigheter som ordvalg, betoning, kroppsspråk og mimikk (Utdanningsdirektoratet, 2013a). Blant annet vil sjangeren presentasjon/framføring være en sentral del av dette. En framføring kan være et foredrag med utdyping av fakta i et tema, eller av mer estetisk karakter, som formidling av en fortelling (Børresen, Grimnes & Svenkerud, 2012:231). Fortellingen nevnes i veiledningen til de muntlige ferdighetene også, som en del av ferdigheten (Utdanningsdirektoratet, 2013a). I teorikapitlet vil vi komme nærmere inn på hvorfor det er viktig å fokusere på fortellinger, spesielt i begynneropplæringen. Senere vil vi komme inn på hvordan lærere fra forskning vi har sett på fokuserer mye på presentasjoner med karakter av et foredrag i skolen.

Når man skal holde en presentasjon vil det nødvendigvis være en del forberedelser, som også vil inngå i denne ferdigheten. Man må forberede presentasjonen ut fra målet, mottaker og sjanger. Eleven skal appellere til et publikum. Man må også beherske andre ferdigheter for å oppnå en god presentasjon. For eksempel vil det være essensielt å ha kunnskaper om hvordan man skal sortere og velge ut relevant informasjon. Dette krever at man har lest mye og har tilegnet seg en stor kunnskapsbase.

I læreplanen i norsk for mellomtrinnet ser vi at presentasjoner og framføringer har fått en betydelig plass også i kompetansemålene.

- bruke sang, musikk og bilder i **framføringer** og **presentasjoner**
- opptre i ulike roller gjennom drama-aktiviteter, opplesing og **presentasjon**
- **presentere** et fagstoff tilpasset formål og mottaker, med eller uten digitale verktøy
- vurdere andres muntlige **framføringer** ut fra faglige kriterier

(Utdanningsdirektoratet, 2013b)

Samtale

Å skape mening gjennom samtale handler i stor grad om kommunikasjon med andre. Veiledningen til grunnleggende ferdigheter beskriver at det muntlige språket er vårt mest brukte kommunikasjonsmiddel, og vil være fundamentalt for å opprette kontakt og utvikle sosiale relasjoner. Samtale kan være et hverdagsbegrep, men vi vil i denne oppgaven ha en dypere, mer *teoretisk*, forståelse av begrepet, slik vi mener det også blir framstilt i læreplanen. Å ha kompetanse i å samtale med andre ser vi på som et grunnleggende demokratisk aspekt. Man uttrykker egne standpunkter og må samtidig vise respekt for andres. De grunnleggende ferdighetene er, i St.meld. nr. 30, beskrevet å være nødvendige for den demokratiske utviklingen av samfunnet. Vi mener samtale er en viktig forutsetning for dette.

Samtale er en sentral del av læreplanen, særlig i kompetansemålene. De uttrykkes både direkte, ved at elevene skal delta i utforskende samtaler, og også indirekte ved at elevene skal argumentere, diskutere, fortelle, forklare og beskrive. Vi vil framheve et kompetansemål fra læreplanen i norsk, som vi mener går inn på samtale for utvikling av demokrati:

- uttrykke og grunngi egne standpunkter og vise respekt for andres

(Utdanningsdirektoratet, 2013b)

NOU nr.8 (2015) framhever samhandling mellom andre som en viktig kompetanse for framtiden, og trekker da blant annet inn demokratiet som en viktig konsekvens av å fokusere på dette. Evne til å argumentere, lytte, sette seg inn i andres synspunkter og diskutere sammen med andre er kompetanser som vil bli ettertraktet. Disse ferdighetene utvikles blant annet gjennom samtale med andre.

2.4. Oppgavens oppbygning

Oppgaven vår er bygd av 10 hovedkapitler. Hvert av kapitlene, bortsett fra kapittel 1 og 10, avsluttes med en innsikt hvor vi sammenfatter trådene. På bakgrunn av hva vi har diskutert i kapitlet, vil vi også diskutere vår innsikt i forhold til veien videre, samt eventuelle interessante spørsmål vi sitter igjen med.

I Kapittel 2 har vi nå forklart forskningsspørsmålet inngående, og definert begreper som var hensiktsmessig i denne sammenhengen.

Vi så det nødvendig å ha et eget kapittel som tar for seg bakgrunnen til implementeringen av de grunnleggende ferdighetene, da vi etter hvert kom fram til at dette blir meget framtreddende for å besvare vårt forskningsspørsmål. Mye av begrunnelsene for hvorfor lærerne ser på muntlige ferdigheter slik de gjør, vil kanskje kunne ligge i forklaringen til Kunnskapsløftet og de grunnleggende ferdighetenes implementering i skolesektoren. Kapittel 3 vil derfor omhandle dette.

Tidligere forskning har for ordens skyld fått tilegnet et eget kapittel; kapittel 4. Her vil vi ta for oss forskning på området, for å finne ut hva vi kan underbygge og eventuelt bygge videre på med vår forskning.

Kapittel 5 vil ta for seg teori som vil være relevant for å underbygge forskningen vår og vil bli tatt opp senere i oppgaven. Vi har tatt for oss spesielt to aspekter ved pedagogikken; sosiolingvistisk og sosiokulturelt. I tillegg har vi sett på kompetansene vi kom fram til i kapittel 2, med et normativt teoretisk blikk.

I kapittel 6 vil vi redegjøre for våre valg av metoder; intervju og observasjon. I den forbindelsen vil vi komme inn på samfunnsvitenskapelig forskning, hermeneutikk og utvalg av informanter.

I kapittel 7 vil vi drøfte etiske utfordringer ved prosjektet og vår forskning. Det vil alltid være etiske overveielser spesielt i kvalitativ forskning. Her vil vi også drøfte prosjektets reliabilitet, validitet og overføringsverdi.

I kapittel 8 vil vi presentere våre intervjuer slik at leser får et innblikk i lærernes utsagn før vi diskuterer og tolker dem. Her vil vi forsøke å ikke gjøre en tolkning av hva lærerne sier.

Diskusjon og tolkning vil vi ta for oss i kapittel 9. Dette vil vi se fra flere sider. For det første er det viktig å tolke våre intervjuer opp mot tidligere forskning og teori. For det andre vil styringsdokumentene og deres bakgrunn naturligvis ha sin stemme, da det er læreplanen vi i utgangspunktet er nysgjerrige på. Til slutt vil kapitlet bære preg av vår egen stemme og tolkning.

2.5. Innsikt

I dette kapitlet har vi tatt for oss forskningsspørsmålet, og forklart våre valg i forhold til dette. Utforming av forskningsspørsmål har vært en omfattende prosess som begynte da vi begynte å interessere oss for et tema, og som fortsatte da vi fikk ny innsikt gjennom empiri, tidligere forskning og teori.

Vi har definert begrepene grunnleggende ferdigheter og muntlige ferdigheter. I forbindelse med muntlige ferdigheter kom vi fram til flere viktige aspekter som vil bli diskutert i kapittel 5, spesielt å lytte, framføring og samtaler. Disse begrepene kobler vi tett opp til en forståelse av demokratisk utvikling i samfunnet.

3. Bakgrunn - muntlig kultur og ferdighetene i LK06

3.1. Hensikt

Vi så det som hensiktsmessig å legge inn et eget kapittel der vi tok for oss bakgrunnen til hvorfor de grunnleggende ferdighetene ble implementert i læreplanen, samt historisk tradisjon av talespråket og hvorfor dette vektlegges i dag. I forkant av denne oppgaven stilte vi oss spørrende til den muntlige ferdighetens vektlegging i skolen. Hvorfor og hvilke områder er det som vektlegges i læreplanen, og hvilket historisk perspektiv har muntlige ferdigheter?

I tillegg vil vi gå dypere inn i styringsdokumenter, og annen forskning på området grunnleggende ferdigheter. Hva er bakgrunnen for implementeringen av ferdighetene i Kunnskapsløftet 2006? Både internasjonale og nasjonale prosesser blir interessant i denne sammenhengen, da vi mener begge har innvirkning på valgene som ble gjort. Vi har sett på St.meld. nr. 30, *Kultur for læring* (2003-2004), hvor det blir diskutert begrunnelser for valg som ble gjort i forhold til den nye læreplanen Kunnskapsløftet.

3.2. Muntlig kultur og tradisjon i historien

Hvis vi ser tilbake i historien vet vi at muntlig kultur har hatt en lang og sterk tradisjon. I forhold til skriftspråket har det talte språket gjennom historien blitt sett på som viktigere. Mange kulturer har et talespråk uten å ha et skriftspråk, og i alle kulturer lærer man seg å snakke og bruke det talte språket, før man lærer seg skriftspråket.

Vi vet det muntlige språket har en mye lengre historie enn skriftspråket, som ikke kom før rundt bronsealderen. På Sokrates sin tid, ser vi at det talte ordet var et fundament for menneskene. De lærde brukte retorikk og tale for å nå fram til folket. Gjennom tidene, i for eksempel middelalderen, stod muntlige fortellinger sterkt for å videreføre historier om hva befolkningen oppnådde. Helt opp til nyere tid, begynnelsen av 1900-tallet, stod det muntlige språket sterkt. Fram til da var det mest den øvre middelklasse og de lærde som hadde mulighet til å lære seg å skrive.

3.2.1. Læreplaner i Norge

I Norge har vi hatt en lang tradisjon der muntlige fortellinger og eventyr har hatt en stor plass, og det ble brukt av folket for å bringe kultur og arv videre. Læreplaner i Norge, fra de siste hundre årene, har sett på muntlig tale som en stor del av opplæringen (Bakke & Kverndokken, 2014). Presiseringene og hva som ble/blir lagt vekt på har forandret seg gjennom århundret. I hovedsak dreide de tidligste læreplanene seg om grammatikk og diksjon. På 1800-tallet skulle elevene ikke prate dialekt, da dette ble sett på som ufinnt. Som et motspill for den negative anseelsen for det allmenne ble et blad for lærere gitt ut mellom 1852 og 1856 (Skinningrud, 2012:365). Bladet het *Den norske Folkeskole* der Ole Vig var redaktør. I dette månedlige utgitte bladet ble det formidlet en nasjonalromantisk skoletenkning inspirert av Grundtvig. Det folkelige, blant annet bøndene ble verdsatt. Denne pedagogikken så på det muntlige som mer viktig og grunnleggende, enn det skriftlige; “Den grundtvigianske pedagogikken gikk ut på å framelske barnas innlevelse, forståelse, fantasi og følelser” (Skinningrud, 2012:365).

I 1878 ble dette endret. Da ble opplæringen presisert til å burde foregå på elevenes dialekt uten korrigeringer fra lærer. Normalplanen fra 1922 la vekt på at elevene skulle tale sitt morsmål greit og tydelig (Bakke & Kverndokken, 2014:55). I 1939 ble dette presisert med at elevene ikke skulle ha grovere feil i talespråket.

Først i 1974, i Mønsterplanen, ble det implementert retningslinjer for muntlig innhold og hvordan man skulle arbeide med dette i barneskolen (Bakke & Kverndokken, 2014). Muntlige fortellinger ble her sett på som viktige og fikk en plass i læreplanen. I tillegg ble samtaler og det å øve på språket i forskjellige kontekster vektlagt. Dette ble utviklet videre i Mønsterplanen 1987, hvor det ble enda tydeligere at elevene skulle arbeide med det talte språkets forskjellige sjangre; samtale, fortelling og foredrag.

3.3. Bakgrunnen for grunnleggende ferdigheter

3.3.1. Påvirkninger til reform

Kjell Arne Røvik er en professor i Statsvitenskap og er ansatt ved instituttet for sosiologi, statsvitenskap og samfunnsplanlegging ved UiT. Han har forsket på, og har et interessertfelt i hvordan modeller for ledelse og organisering blir “populært” og spred globalt, og deretter tatt i bruk i offentlige organisasjoner. Han blir sett på som en viktig ressurs for universitet og

høyskoler i Norge. Vi synes han er nyttig å bruke i vår oppgave da han har gitt ut en rekke artikler og bøker om hvordan, hvorfor og på hvilken måte reformideer utvikles og blir tatt i bruk og han ser på hvordan dette påvirker skolen og klasserommet.

Røvik (2014) peker på flere instanser hvor reformideer kommer fra, både selve ideene og de som faktisk blir utløst. På den ene siden kommer ideene fra politisk ståsted, som Regjeringen, Kunnskapsdepartementet, partiene og Utdanningsdirektoratet. På den andre siden er det konsulenter, arbeidsorganisasjoner og enkeltmennesker i skolesektoren som bringer fram ideer. Videre kommer Røvik (2014) fram til seks grunner til hvorfor det er en stor reformaktivitet i skolefeltet.

De seks grunnene er:

1. Den modernistiske og reformoptimistiske forklaring
2. Den politiske forklaring
3. Internasjonaliseringsforklaringen
4. Tilbudsforklaringen
5. Den ideologiske forklaringen
6. Organisasjonsgjøringsforklaringen

(Røvik, 2014:24-30)

Den første begrunnelsen tar utgangspunkt i at de nye reformene skal løse problemer i skolesektoren (Røvik, 2014:24). PISA-undersøkelsen (Program for International Student Assessment) er et eksempel på dette, og resultatene PISA bar fram er en av faktorene som utløste Kunnskapsløftet. Dette gir også St.meld. nr. 30 (2003-2004) uttrykk for da de begrunner de nye endringene, som de grunnleggende ferdighetene.

Den politiske forklaringen viser til konkurransen mellom partiene om å vinne flest velgere (Røvik, 2014:24). Dette fører til, ifølge Røvik, at en reform avler den neste. Eksempelvis vil Kunnskapsløftet krediteres Kristin Clemet og høyresiden av politikken, som satt i regjering på dette tidspunktet.

Internasjonalisering er Røviks (2014) tredje begrunnelse for reformtrykk i skolesektoren. Internasjonalt samarbeid og samordning om og av utdanningspolitikken blir uttrykt gjennom blant annet reformer. Transnasjonale organ, eksempelvis EU og OECD, legger føringer og

anbefalinger til hvordan utdanningspolitikken og undervisningen til medlemslandene burde være.

Tilbudsforklaringen peker på at tilbudet av “beste-praksis”-forskning har økt betydelig etter globalisering og digitalisering (Røvik, 2014:27). Røvik framhever den teknologiske utviklingen og globaliseringen gjennom internett, og mener dette har ført til at pedagoger og konsultantselskaper verden over har en større mulighet for påvirkning i utdanningsfeltet. Enkelt personer kan, ifølge Røvik, komme ut med “slik-bør-vi-gjøre-det” pedagogikk, som spres og påvirkes gjennom internett. “Beste praksis”-tilbudene mener Røvik må være evidensbaserte, altså basert på forskning og prinsippet om mulighet for å generalisere.

Røviks (2014) femte forklaring, *den ideologiske forklaringen*, går ut på at ideer i privat sektor kan omgjøres og brukes i den offentlige sektor. Sentralt her er en reformbølge omtalt som “New Public Management”. Dette er en organisatorisk ideologi som har gjort seg mest tydelig på den politiske høyresiden i USA og i Europa. Ideologien vektlegger høy grad av mål og resultatstyring for å effektivisere og styre organisasjonen målrettet. Konsekvenser av dette innenfor skolesektoren er blant annet at etterprøving, forskning og rapportering får større prioritet og skoleledere og lærere stilles tydeligere til ansvar for elevenes resultater.

Den sjettede ideen belyser ønsket Norge har for å gjøre organiseringen av norsk skole etter idealene om hvordan organisasjoner skal se ut og virke. I denne sammenhengen blir skolen sammenlignet med andre organisasjoner, som fra fiske- og hotellindustrien.

3.3.1.1. Internasjonale påvirkninger

Vi vil gå nærmere inn på Røviks tredje begrunnelse for reformer i norsk skole; internasjonalisering. De norske læreplanene har stor påvirkning fra internasjonale prosesser om utdanning, som også må sees i en politisk kontekst (Sjøberg, 2014). Det er klart at PISA, OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) og andre internasjonale tester og organer har hatt stor innflytelse for norsk skolepolitikk, noe som vi vil komme inn på nedenfor.

Svein Sjøberg er professor ved institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved UiO. Han ansees som viktig i debatten rundt nasjonale og internasjonale prøver, da han har sin bakgrunn

både som fysiker og pedagog. Hans interessefelt går inn på det naturfaglige perspektiv, noe som blir testet i PISA. Vi anser han som en viktig instans å trekke inn, på grunn av hans engasjement i PISA-debatten.

Stortingsmelding nr. 30, *Kultur for læring* (2003-2004), begrunner endringene fra L97 til LK06 med ikke ønskelige resultater fra internasjonale prøver. Det skrives at norske elever gjør det omtrent gjennomsnittlig, men resultatet er lavere enn land vi liker å sammenligne oss med, spesielt på leseprøver. Finland og Sverige blir ofte nevnt i denne forbindelsen. I tillegg ser de på at norske elever er et av landene som hadde størst spredning i ferdighetsnivå. Sjøberg (2014) sammenligner dagens fokus på utdanningssektoren med hvilke verdier vi hadde tidligere. Testresultatene fra internasjonale studier har ført til en dreining mot stort testfokus, der konkurransen mellom land har blitt midtpunktet. På en side uttrykker Sjøberg (2014) at dette kan bli sett på som en positiv utvikling, da norsk skole nå har fått en større informasjonsbank om skolens faglige kvalitet og et større faglig fokus. Likevel beskriver han utviklingen som “fra den ene grøften til den andre”. Han etterspør hvor de gamle verdiene som dannelse og omsorg har forsvunnet i testfokuset som nå har tiltrådt.

OECD er en internasjonal organisasjon, med 34 medlemsland fra alle verdens kontinenter. Organisasjonens hensikt er å bidra til økonomisk vekst og utvikling hos medlemslandene. Utdanning blir nevnt i denne sammenhengen, da satsing på dette området blir sett på som en økonomisk investering (Sjøberg, 2014). OECD har blitt mer og mer opptatt av å beskrive kvaliteten i utdanningen til medlemslandene, og dette førte til en undersøkelse der alle landene hadde mulighet til se hvor de lå. Denne undersøkelsen fikk navnet PISA (Program for International Student Assessment), et program som finansieres av OECD (ibid.). De første resultatene fra PISA ble lagt fram i 2001, og Norge fikk således et sjokk over hvor “dårlig” vi lå an i forhold til land vi liker å sammenligne oss med. Dette refereres til som “PISA-sjokket”. Ifølge Sjøberg (2014) ble medier og politikere opphengt i resultatene, og det førte med seg at hele den norske skolen ble revurdert.

Sjøberg (2014) forklarer at resultatene ikke direkte var dårlige. Han stiller heller spørsmål til om måten undersøkelsen ble gjennomført på virkelig klarer å fange opp alt som var målet med undersøkelsen. Oppgavene til de 70 landene som deltar er identiske, og derfor finnes det en antagelse om at det er store kulturforskjeller til hvordan deltakerne forholder seg til PISA-

testen. Testen forholder seg altså ikke til de forskjellige landenes læreplaner og kulturer. En konsekvens av dette, ser vi for oss kan være at testen ikke ivaretar elevenes kultur og det sosiolingvistiske aspektet. Resultatene kan derfor bli preget av uklarhet fra elevenes side. For eksempel kan selve handlingen i lesetesten være ukjent for flere elever.

3.3.2. Stortingsmelding nr. 30 og Rammeverket for grunnleggende ferdigheter

Med bakgrunn i resultatene fra internasjonal testing (nevnt ovenfor) trekker st.meld. nr. 30 (2003-2004:15-22) konklusjonen at mange av elevene ikke klarer å tilegne seg tilstrekkelige grunnleggende ferdigheter i løpet av utdanningsforløpet. Det skrives at dette kan være en konsekvens av flere aspekter ved utdanningen/undervisningen. Forskning har vist at under Læreplanen 97 var det mye aktivitet i klasserommene, men det var lite systematisk oppfølging. Utvikling av ferdigheter som lesing, skriving, regning, sosial kompetanse og utvikling av læringsstrategier var manglende. Stortingsmeldingen stiller videre spørsmål til om dette fremmer overflatelæring og ikke dybdelæring.

Grunnleggende ferdigheter blir i St.meld. nr. 30 (2003-2004) introdusert som et tiltak. Det overordnede målet med ferdighetene er å utvikle og tilegne seg kunnskap i fag, og er grunnlaget for å kommunisere og samhandle med andre i samfunnsmessige sammenhenger, som i utdanning og arbeidsliv (St.meld. nr. 30 (2003-2004):9).

På den ene siden argumenteres det for ferdighetenes utvikling av konkret kunnskap og ferdigheter innenfor fag. På den andre siden skal ferdighetene også bidra til å utvikle bevissthet og kunnskaper rundt demokrati og likeverd, og på den måten skape allmenndannelse hos elevene. Disse to sidene ved grunnleggende ferdigheter gjør at de er komplekse; de skal fungere utviklende både på et individuelt ferdighetsnivå, og i tillegg på et mangfoldsnivå som er givende for samfunnet. Vi mener dette er noe som kan bli et dilemma når det skal utføres i praksis. Hvordan sikrer lærerne både det individuelle aspektet i tillegg til mangfoldet?

3.4. Innsikt

I dette kapitlet har vi sett på bakgrunnen for de grunnleggende ferdighetene. Prosessen som førte til endringene i norsk skole mener vi er mer kompleks enn hva styringsdokumentene

tilsier. Politiske instanser, både nasjonalt og internasjonalt, har innflytelse på valg som blir innført. Stortingsmeldingen legger ikke skjul på at resultater fra tester som PISA, har hatt stor påvirkning på skolepolitikken. Sjøberg (2014) kommer også inn på dette, men med et kritisk blick. Han skaper en diskusjon rundt nytteverdien av resultatene og stiller spørsmål til hvor det blir av de “gamle verdiene” i norsk skole.

Vi tenker at testingen “erobrer” mye av skolepolitikken, og synes det er interessant hvordan oppmerksomheten rundt dette i senere tid har vært økende. Både fra politikere, skoleledere og ikke minst media. Vi forstår at dette vil sette et press på lærere og vil ha en stor påvirkning på læreres undervisningspraksis. Lesing, regning og delvis skriving er store testområder. Derfor kan vi forestille oss hvorfor de muntlige ferdighetene kommer i skyggen av de andre. Det er ingen testing av muntlige ferdigheter, og den har heller ikke fått oppmerksomhet lik de andre grunnleggende ferdighetene. En konsekvens vi kan dra fra dette er at lærerne ikke likestiller ferdigheten med de andre, slik intensjonen fra læreplanens side er. Muntlige ferdigheter blir ikke sett på som like viktig. Det er derfor vi ser for oss at lærerne kanskje ikke tenker så mye over denne ferdigheten, “den testes jo ikke uansett”. I tillegg vil enda en konsekvens av null testing være manglende kartleggingsgrunnlag. Det er ingen testing, derfor er det heller ingen som vet hvor elevene ligger an i forhold til det muntlige.

4. Tidligere forskning

4.1. Hensikt

I startfasen forsøkte vi å finne tidligere forskning på området grunnleggende ferdigheter og muntlige ferdigheter, for å se hva som kan bygges videre på eller underbygges med vår forskning. Hensikten med dette kapitlet vil være å utdype dette.

4.2. Grunnleggende ferdigheter

Ved å bruke søkeordet “grunnleggende ferdigheter” på søkemonitoren Oria.no, fikk vi opp 453 treff totalt. Ut fra dette resultatet tolker vi at grunnleggende ferdigheter har høyt fokus både nasjonalt og internasjonalt. Mange av disse treffene handler om “hvordan bør vi gjøre det”-pedagogikk, hvor enkeltpersoner eller eksperter har en mening på området. Vi fikk opp 158 avhandlinger, og vi ser at mange handler om hvordan man kan undervise i en av ferdighetene i et fag.

På området grunnleggende ferdigheter har vi valgt ut to masteroppgaver som vi mener er relevant i forhold til forskningsspørsmålet vårt. Lindhagen (2011) forsker på hvordan implementeringen av grunnleggende ferdigheter i kompetansemålene har hatt betydning for det faglige arbeidet i skolen. Hun lurer på hvordan skoleeiere, rektorer og lærere forstår grunnleggende ferdigheter. For å finne ut av dette har hun intervjuet lærere og rektorer på tre forskjellige barneskoler. Funnene viser at skolelederne og lærerne forstår grunnleggende ferdigheter som noe de alltid har drevet på med. Rektorene mener de har mer kunnskap på området enn hva lærerne uttrykker om egen kompetanse, men det ser ut til at rektorene ikke lykkes med overføringen av kunnskap. Det virker til at elevenes ferdigheter kommer av seg selv, uten å bli tenkt så mye over i lærerkollegiet. Lindhagen mistenker derfor at ferdighetene ikke er fullt forstått hos lærerne. Hun konkluderer med at implementeringen av de grunnleggende ferdighetene har hatt liten betydning for det faglige arbeidet på skolene.

Thuv (2012) ser på hvordan rektorer og lærere arbeider med de grunnleggende ferdighetene på to forskjellige skoler, og hvordan man kan forstå deres praksis. For å svare på forskningsspørsmålet har hun utført intervju av rektorene og gruppeintervju av lærere på videregående skole. Hennes funn tilsier at begge skolene er oppmerksomme på de

grunnleggende ferdighetene, men likevel var det lite fokus på området. Lærerne er mer opptatt av fagspesifikke kompetansemål, enn av å arbeide med ferdighetene. Tolkningen av ferdighetene er også ulikt forstått på de forskjellige skolene hun har undersøkt. En av skolene arbeider med ferdighetene i kollegiet og har utviklet en felles referanseramme tilknyttet grunnleggende ferdigheter, mens på den andre skolen ser de ikke ut til å ha så mye fokus på dette. Det er altså forskjellig profesjonskultur på skolene. Videre er det også uklart for aktørene hva betydningen av ferdighetene muntlig og digitale ferdigheter er (Thuv, 2012). Når det blir spurt om hvordan det arbeides med muntlige ferdigheter snakker lærerne om forberedelse til muntlig eksamen og fokus på presentasjoner i undervisningen.

Disse to oppgavene er skrevet henholdsvis i 2011 og 2012. Slik vi har sett tidligere er det flere som har pekt på at det fins ulike tolkninger rundt grunnleggende ferdigheter. Dette var også grunnen til Rammeverkets utforming i 2012. Vår forskning er således nyere (etter revidert utgave av Kunnskapsløftet), og vi vil finne ut om skolene nå er mer bevisst på ferdighetene.

4.3. Muntlige ferdigheter

Ved å søke på “muntlige ferdigheter” i Oria.no får vi totalt opp 82 treff. Altså et betydelig mindre treff enn ved å søke på “grunnleggende ferdigheter”. I likhet med “grunnleggende ferdigheter”-søket, ser vi flere “hvordan bør vi gjøre det”-pedagogikk uten nødvendigvis å være evidensbasert. Flere av avhandlingene har fokus på hvordan man som lærer kan arbeide med muntlige ferdigheter i et spesielt fag eller tema. Vi er mer interessert i problematikken rundt muntlige ferdigheter og hvordan det blir utført og tatt i betraktning i praksis. Relatert til dette har vi valgt ut en artikkel av Svenkerud, Klette og Hertzberg (2012) og en masteroppgave skrevet av Mjøen (2013).

4.3.1. Muntlighet i undervisning og undervisning i muntlighet

Frøydis Hertzberg er professor i norskdidaktikk ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning på UiO. Hun er sentral innenfor forskning på skrivepedagogikk, muntlighet i undervisningen, retorikk og lesing. I samarbeid med Sigrun Svenkerud og Kirsti Klette, har Hertzberg skrevet en artikkel om opplæring i muntlighet, med bakgrunn i et forskningsprosjekt. Vi mener denne artikkelen setter lys over tidligere forskning på muntlige

ferdigheter, og er interessant med tanke på vårt forskningsspørsmål, der vi spør hvordan de muntlige ferdighetene blir forstått i forskning, teori og praksis. De skiller mellom to kategorier; *muntlighet i undervisning* og *undervisning i muntlighet*. Det finnes en mengde studier som har forsket på klassesamtaler med fokus på dens verdi som læringsverktøy og interaksjonsmønstre innenfor samtalen. Denne typen forskning faller inn under den første kategorien; muntlighet blir brukt som redskap for læring av fagstoff (Svenkerud, Klette & Hertzberg, 2012). Forskningen i denne artikkelen har fokus på den andre kategorien, hvor hensikten med undervisningen først og fremst handler om trening i muntlighet.

Både lesing og skriving har fått et stort fokus i skolen. Blant annet på grunn av PISA og introduksjonen av prosessorientert skriving, som ble populært på 80-tallet. Muntlige ferdigheter har ikke blitt dedikert den samme oppmerksomheten: “(...) didaktisk arbeid med muntlighet er et felt med stort utviklingspotensial.” (Svenkerud, Klette & Hertzberg, 2012:37). Forfatterne ser blant annet at kartleggingsstudier av hvordan det arbeides med muntlige ferdigheter eksisterer i liten grad. I tillegg kommer de inn på at skolens diskurs kanskje ikke passer for alle, da elevene har ulik språkkultur for muntlighet og sjangerbeherskelse.

Funnene i studien er basert på flere timer med videoopptak i 9.-trinn på seks forskjellige skoler. Datamaterialet gav inntrykk av en kultur hvor det muntlige perspektivet i stor grad blir knyttet til et fokus på framføringer og forberedelser til framføring. Forfatterne kobler dette til hvordan eksamensformen på ungdoms- og videregående skole blir gjennomført, da det dreier seg ofte om et forberedt muntlig fremlegg. I tillegg ser de et problem med hvordan og hvor vurderingen og tilbakemeldingen vektlegges. Ofte er kommentaren kort, ukritisk og med lite rom for utvikling (Svenkerud, Klette & Hertzberg, 2012:44). Både forberedelsene og tilbakemeldingene fra læreren legger større vekt på selve retorikken, enn innholdet.

4.3.2. Forventninger

Vi har sett på en masteroppgave med et litt annet perspektiv enn artikkelen til Svenkerud, Klette og Hertzberg (2012). Mjøen (2013) har sett på hvilke forventninger lærere har til elevenes muntlige ferdigheter innenfor norskfaget og hva lærerne legger i begrepet. Metoden hennes har vært intervjuer av lærere på ungdoms- og videregående skole. Av studien kom det

fram at lærerne har ulike oppfatninger rundt begrepet muntlige ferdigheter og det tenkes lite rundt denne tematikken (Mjøen, 2013:98). Mjøen har også beskrevet at lærerne, ved spørsmål om deres tanker om muntlighet, snakker mest om presentasjoner og fremlegg. Forventningene fra lærernes side har vært lave, og tilbakemeldingen har ikke vært grunnlagt i kriterier eller læreplanens kompetansemål. Mjøen (2013) beskriver at det virker som flere av lærerne forventer at elevene skal være utrygge under framføringene, og målet blir å få dem tryggere i situasjonen. Samtidig forventer de at elevene reflekterer rundt tema i framføringen, noe Mjøen (2013) mener blir problematisk hvis elevene i utgangspunktet ikke føler seg trygge i denne settingen.

4.4. Innsikt

I læreplanen Kunnskapsløftet likestilles muntlighet med skriftlighet gjennom blant annet de grunnleggende ferdighetene. Likevel tilsier forskning at vi i vår kultur og tradisjon hatt mye fokus på skriftlighet (Svenkerud, Klette & Hertzberg, 2012). Dette har medført at fokus rundt muntlige ferdigheter ikke har blitt like stort.

I dette kapitlet har vi sett på tidligere forskning rundt grunnleggende ferdigheter og videre mer spesifikt om muntlige ferdigheter. Vi ser at vår forskning i denne oppgaven vil bygge videre på og støtte under dette. Ovenfor ser vi at forskningen for det meste har vært utført på ungdoms- og videregående skole. Vår utdanning er rettet mot 1. til 7. trinn, og det er her våre erfaringer og vår bakgrunn ligger. Den tidligere forskningen tilsier at lærerne forbinder muntlige ferdigheter med presentasjoner. Svenkerud, Klette og Hertzberg (2012) mener dette har grunnlag i eksamensformen på ungdoms- og videregående skole, som utføres som et muntlig fremlegg. Vi mener derfor det vil være interessant å se om lærerne på barneskolen uttrykker andre tanker og arbeidsmetoder i skolen enn hva lærerne har uttrykt i forskningen vi har diskutert i dette kapitlet.

5. Teori

5.1. Hensikt

I dette kapitlet har vi til hensikt å belyse begreper og fenomener knyttet til teoretisk vitenskap. Vi vil spesielt se på sosiolingvistiske- og sosiokulturelle teorier, som setter språket som en viktig byggestein for læring, og hvordan kulturell bakgrunn spiller inn.

Muntlige ferdigheter kobles opp mot samfunnet som stadig er i endring, samfunnsdeltakelse, demokrati og fellesskap. Vi stiller spørsmål til hva dette betyr. Hvordan kan muntlige ferdigheter være et viktig aspekt ved demokratisk utvikling?

Ved å gå nærmere inn i styringsdokumentene slik vi har gjort i kapittel 2 og 3, har vi sett at muntlige ferdigheter omfatter mer enn bare presentasjoner og fremlegg. Derfor ønsker vi å gå dypere inn på dette; den muntlige ferdighetens formål, innhold og betydning av sentrale begreper. Begrepene vi har tatt opp i denne sammenheng er *samtale*, *fortelling* og *å lytte*. Disse kompetansene og metodene vil bli koblet opp til utvikling av demokrati og fellesskap.

5.2. Teoretiske begreper og perspektiver

I dette kapitlet ser vi det som hensiktsmessig å trekke linjer mellom sosiokulturell teori og sosiolingvistiske aspekt. Fremveksten av sosiokulturell læringsteori har satt språket fram som en av de viktigste kildene til læring. I forbindelse med vår interesse i den muntlige ferdigheten er det derfor relevant å trekke inn denne teorien. Tidligere har vi diskutert Svenkerud, Klette og Hertzberg (2012) sin artikkel angående dette. Disse forfatterne trekker fram både sosiokulturell læringsperspektiv, som i sin forskning fokuserer på læringsutbytte av en muntlig metode i klasserommet, og et sosiolingvistisk perspektiv, som er mer opptatt av hvordan forskjeller mellom elever avspeiler forskjeller mellom hjem og skole. Vi ønsker derfor å se på begge disse teoriene, for å få en forståelse av den muntlige ferdigheten i sammenheng, og det vil også være bakgrunnen for diskusjon i kapittel 9.

5.2.1. Sosiokulturell læringsteori

Vygotskij har vært en viktig talsmann for utviklingen av skolen de senere årene, og mange andre teoretikere og pedagoger har rettet seg inn under det sosiokulturelle perspektivet på

læring. Vi ser at muntlige ferdigheter kan knyttes tett opp til sosiokulturell teori. Når selve utviklingen av tankene våre knyttes opp til språket og samhandling med andre, vil det si at dette er noe som er viktig å fokusere på i skolen.

Vygotskij ble født sent på 1800-tallet og er en av de store innenfor utviklingen av psykologiteori og pedagogikk. Hans perspektiver blir ofte sett på og satt under sosiokulturelle teoriperspektiver på kunnskap og læring (Dysthe, 2001). Sosiokulturelle perspektiver er, ifølge Dysthe (2001:33), en kobling av innsikter fra flere teoretikere som Dewey, Vygotskij og Mead. Det innebærer å ha et konstruktivistisk syn på læring, hvor læringen og utviklingen skjer gjennom samhandling i en kontekst. En av seks elementer Dysthe lister opp som grunnleggende innenfor sosiokulturelle læringsteorier, er språket som sentral del av læringsprosessen. Her blir Vygotskij en viktig frontfigur. Han var opptatt av å forstå hvordan menneskets bevissthet utvikles (Dysthe & Igland, 2001:76). I denne forbindelsen kommer han inn på viktige tema innenfor utvikling og læring, der språket og sosial samhandling har fått stor betydning. Blant annet knytter han en vesentlig del av den menneskelige tenkingen opp til språket vårt. Han forklarer om en språkprosess der barn snakker med seg selv (egosentrisk tale) videre til indre tale (tenking). Dette er et viktig steg i språkets internaliseringsprosess, hvor man går fra ytre tale til indre tale.

Altså knytter Vygotskij språket vi hører rundt oss og som vi selv benytter, til en prosess som fører til utvikling av indre tenking. Språket blir, med sosiokulturell læringsteori og Vygotskij, sett på som en viktig byggestein for å utvikle den indre tankeprosessen. Vi ser derfor hvordan sosiokulturell læringsteori kan knyttes opp mot den muntlige ferdigheten. Å presisere hva som utvikler det muntlige språket, vil være fundamentalt som bakgrunn for læring og utvikling av tankene.

5.2.2. Sosiolingvistikk

Det sosiokulturelle perspektivet handler generelt om læring og språket i samhandling med andre. Vi ønsker i tillegg å løfte fram det sosiolingvistiske aspektet, som peker på at ikke alle har like forutsetninger.

5.2.2.1. Bourdieu - Kulturell kapital

I forbindelse med hjemmet som arena for utvikling, mener vi det blir relevant å trekke inn Pierre Bourdieus sosiolingvistiske teorier om samfunnet. Bourdieu var opptatt av å beskrive maktforholdet mellom aktørene i samfunnet, og er sentral innenfor pedagogikken. *Kapital* er begrepet han brukte for å beskrive individers plass i klassesystemet og sjansen for å lykkes i samfunnet. Han trekker fram tre typer kapital; økonomisk kapital, kulturell kapital og sosial kapital (Bourdieu, 1986:243-245). Den økonomiske kapitalen går ut på hva individene eier, eksempelvis penger og landområder. Kulturell kapital dreier seg om hvordan individet forstår samfunnet rundt seg, og er subjektivt og noe man tilegner seg mer eller mindre ubevisst (ibid.). Det handler om individets kunnskap, språkerfaring, oppvekst og utdanning. Altså handler det om prosesser som vil være med på å utforme individets forståelse og utvikling i samfunnet. Bourdieu trekker altså fram *språkerfaring* som en viktig faktor for subjektets forståelse av samfunnet. Vi forstår det slik at språkkultur i hjemmet (og på skolen) vil være essensielt i forhold til hvordan elevene oppfatter verden rundt seg.

Når Bourdieu snakker om kulturell kapital, er han spesielt interessert i klasseskiller. Han ble født i 1930 i Frankrike og på denne tiden var klasseskille et tema som tok mye oppmerksomhet. Dette er fortsatt en realitet. En debatt som har oppstått i senere tid er foreldrenes utdanningsbakgrunn og hvordan dette påvirker elevenes læringspotensial og muligheter i skolen. Elever som har foreldre med høyere utdanning, oppnår i snitt 11 grunnskolepoeng mer enn elever som ikke har foreldre med høyere utdanning (Lieungh, 2016). Høyere utdanning defineres her som utdanning utover grunnskolenivå.

Av dette stiller vi spørsmål til om alle barn i skolen har like muligheter for å tilegne seg for eksempel muntlige ferdigheter, og hvilket fokus muntlige ferdigheter har fra forskjellige ståsted og kulturer. Vil elever som har foreldre uten høyere utdanning lære hvordan de skal opptre og sortere informasjon når de skal presentere? Eller tar læreren det for gitt at de kan dette?

5.2.2.2. Bourdieu - Habitus og skolens kulturelle makt

I sin tekst, *La Reproduction*, kommer Bourdieu inn på skolens rolle som maktinstans (Esmark, 2006). Bourdieu mener her at skolen pålegger elevene en bestemt kultur, såkalt *habitus*, hvor de dominerende klassene i samfunnet får størst verdi. Års- og leseplaner,

skoledidaktikk og vurderingskriterier blir ikke alltid bestemt av den overordnede politiske institusjon, men skapes i utdanningssystemets eget univers (Esmark, 2006:81). Hva som ligger til grunn for skolens dominerende kultur, framstår som skjult.

Begrepet *habitus* kan brukes i forklaringen til den kulturen (tillærte tanker og ideer) og tradisjonen skolen innehar. Bourdieu bruker begrepet for å analysere individenes posisjon i samfunnet.

Bourdieu peker spesielt på språkets kultur i skolen, og de øvre klassenes “intuisjon” om å lykkes i skolen (Esmark, 2006). Det akademiske- og intellektuelle språket blir nærmest sett på som “en gave” til elevene fra øvre middelklasse og høyere, og ikke noe som alle elever har mulighet til å lære seg. I tillegg finner Bourdieu skjulte koder for hva som skal til for å lykkes med for eksempel den muntlige eksamen i skolen. Dannede studenter kan briljere på eksamen, fordi eleven intuitivt innehar det akademiske språk. Bourdieu har forsket på og funnet ut at andre faktorer, enn selve læreplanen og kriteriene, spiller inn på bedømmelsen; klær, kroppsholdning, omgangskrets og andre signaler. Dette mener Bourdieu er faktorer som er underkommunisert i skolen.

For å rette opp i dette, mener Bourdieu skolen burde innføre noe han kaller *Rasjonell pedagogikk*, hvor det tas høyde for at alle har muligheter for å tilegne seg de kompetansene skolesystemet stiller krav til (Esmark, 2006). Den rasjonelle pedagogikken er hans visjon for pedagogikken, og den skal i størst mulig grad nøytraliserer effekten av den kulturelle arven. Bourdieu peker spesielt på å rette opp i utydelighetene og de skjulte kodene som finnes i skolens kulturarv. Dette må, ifølge han, gjøres ved å inneha en eksplisitt pedagogikk. Reglene, prinsippene og de skjulte kodene må bli tydeliggjort, og på den måten vil også elevene fra andre kulturbakgrunner ha mulighet til å lykkes i skolen.

Vi mener Bourdieu setter maktforholdet i skolen på spissen, og flere har kritisert Bourdieu for akkurat dette (Esmark, 2006:82). Likevel mener vi han har noen viktige poeng, og får oppmerksomhet rundt et viktig tema. I utdanningen vår har vi diskutert foreldrenes utdanningsbakgrunn opp mot elevenes grad av suksess i skolen, og vi vet at tema fortsatt er aktuelt.

I forhold til vår oppgave finner vi hans uttalelser om *språkets kulturelle arv* og *skolens habitus* spesielt interessant. Muntlig eksamen og mulighetene for å lykkes her er kanskje ikke bare basert på kompetansemål og tydelige vurderingskriterier. Kulturen i skolen har skapt skjulte koder for hva som skal til, og dette må tydeliggjøres for at alle skal ha like muligheter.

5.2.3. Demokrati

I Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004) blir det beskrevet at elevene skal bli demokratiske medborgere i samfunnet gjennom de grunnleggende ferdighetene. Hvordan skal de muntlige ferdighetene forberede elevene på det demokratiske samfunnet?

Solhaug og Børhaug (2012) har i boken, *Skolen i demokratiet, demokratiet i skolen*, forklart at oppdraget til samfunnet ofte kommer fra politiske intensjoner. De har sett på flere stortingsmeldinger som forteller hva slags rolle skolen har i demokratiet. Rollen blir også formulert i Opplæringsloven og i læreplaner. Det samfunnsmessige oppdraget kom på 2000-tallet, der skolen skulle utdanne demokratiske medborgere. Fra dette kom Stortingsmelding nr. 30, *Kultur for læring* (2003-2004), hvorav de fem grunnleggende ferdighetene blir beskrevet. Det blir forklart at alle trenger disse ferdighetene for å være aktive deltakere i den demokratiske utviklingen.

5.2.3.1. Demokrati og samtale

I kapittel 2.3.2 har vi sett på den muntlige ferdigheten og hvordan den omfatter mer enn å stå framfor en forsamling å presentere noe. Det å lytte, uttrykke standpunkter og vise respekt for andres, diskutere og argumentere kan forbindes til den muntlige ferdigheten og vil være et utgangspunkt for den demokratiske utviklingen. Samtalen mener vi er et fundament og en arena for å lære disse verdiene. Vi vil gå inn i teorien for å se mer spesifikt hvordan språket kan kobles opp til demokratiet.

Vi ser at teorien benytter begrepet *dialog*, og vi mener dette representerer hva vi legger i begrepet *samtale* i vår oppgave. Derfor velger vi å fortsette å benytte begrepet *samtale* gjennomgående i oppgaven. Bakhtin, i likhet med Vygotskij, legger et syn til grunn om den sosiale interaksjonens betydning (Dysthe, 2001:57). Spesielt er Bakhtin opptatt av samtale som basis for den mellommenneskelige forståelsen og menneskets tilværelse (ibid.). Han mener en kun kan få en helhetlig versjon av sannheten hvis man supplerer det med en annens

syn, og det er altså ikke noe som oppstår på egen hånd. Sannheten oppstår mellom mennesker og deres sannhetssøkende samtaler. Flere teoretikere har argumentert for samtalens viktige posisjon i samfunnet. I denne sammenhengen blir demokratisk oppdragelse et tema. Habermas kommer inn på denne tematikken, hvor han har en forståelse av at samtalen og å reflektere sammen, kan føre til enighet (Dysthe, 2001:53). Samtalen er her saksorientert og vektlegger argumentasjon. Ifølge Habermas har vi alle et felles demokratisk utgangspunkt, og enighet skjer ved hjelp av samtale.

5.2.3.2. *Demokrati i læreplanen*

Bakke og Kverndokken (2014) mener elevene blir, gjennom dialogbasert undervisning, oppfattet som medprodusenter av kunnskap, og ikke bare reproduksjon av læreren/læreboka. Dette kobles opp til demokratisk utvikling og *demokratisk medborgerskap*, som vi finner i St.meld. nr. 30, *kultur for læring*, hvor de muntlige ferdighetene blir beskrevet:

“Muntlige ferdigheter er en forutsetning for dialog og samhandling. (...) Slike ferdigheter er også nødvendige for å kunne delta aktivt i den demokratiske utviklingen av samfunnet, for eksempel gjennom diskusjoner om bruk av petroleumsfondet eller framtidens pensjonsordninger”

(St.meld. nr. 30 (2003-2004):31).

Også i læreplanene for fag, kompetansemålene og Rammeverket for grunnleggende ferdigheter finner vi eksempel på at interaksjon og diskusjon med andre, blir vektlagt. Verb som går igjen er blant annet *argumentere, diskutere, fortelle, beskrive, reflektere, drøfte* og *videreutvikle innspill*. Et eksempel på et kompetansemål fra læreplanen i samfunnsfag 5.-7. trinn, viser koblingen mellom diskusjon, argumentasjon og demokrati: “diskutere samfunnsfaglege tema med respekt for andre sitt syn, bruke relevante fagomgrep og skilje mellom meninger og fakta” (Utdanningsdirektoratet, 2013c).

5.3. Normative perspektiver ved den muntlige ferdigheten

Av definisjonen til begrepet muntlige ferdigheter i kapittel 2, så vi at det er flere aspekter ved ferdigheten som vektlegges i læreplanen. Flere pedagoger har uttrykt et normativt, didaktisk perspektiv for hvordan lærere kan undervise i ferdigheten i praksis, og hvorfor det er viktig å

fokusere på aspekter som muntlige fortellinger og samtaler. Børresen, Grimnes og Svenkerud (2012) skiller, i sin bok *Muntlig kompetanse*, mellom fire muntlige kompetanser og tre muntlige sjangre. Basert på vår diskusjon i kapittel 2.3.2. har vi valgt å ta utgangspunkt i kompetansen *å lytte* og sjangrene *samtale*, *muntlig fortelling* og *framføring*.

5.3.1. Å lytte

I kapittel 2 kom vi fram til at elevene lytter mer enn de taler i klasserommet. Lytting handler om å få og å vise respekt for andre. Når man har rett til å snakke i klasserommet er det lett å glemme at man også har en rett til å bli lyttet til med respekt. Tidligere i dette kapitlet har vi nevnt samtale som utgangspunkt for utvikling av demokrati. Vi vil også trekke fram kompetansen å lytte, da vi mener dette også har et demokratisk aspekt, ved at elevene må vise hverandre gjensidig respekt.

Børresen, Grimnes og Svenkerud (2012) beskriver hvordan man kan trene opp lyttekompetansen direkte eller indirekte. Først og fremst foregår mye av lytteundervisningen indirekte, ved at læreren er en modell for hvordan man skal lytte. Vi kobler dette opp til skolens habitus og skjulte koder, da det ikke snakkes direkte om hvordan man kan trene opp lytteferdighetene, men det er heller noe læreren forventer at elevene automatisk tilegner seg. Direkte lyttetrening handler om å eksplisitt diskutere og trene på lyttekompetansen (Børresen, Grimnes & Svenkerud, 2012:85). Læreren kan gi elevene treningsoppgaver som å lete etter en hovedidé eller skille fakta fra meninger. Børresen, Grimnes og Svenkerud (2012) beskriver at elevene kan få i oppgave å lytte empatisk, kritisk eller etter spesifikk informasjon. Elevene kan ”lytte med forskjellige ører”.

Framføringer er altså ikke en enveisaktivitet. Vi mener elevene må lære dette direkte, både med tanke på det sosiolingvistiske aspektet og anbefalinger fra normativ teori. Lytteteknikker som å nikke, vise interesse, blikkontakt og å være stille i tillegg til respons og respekt er med på å forme utfallet, læringen og utviklingen av presentasjonssituasjonen.

5.3.2. Muntlige fortellinger

I den norske skole ser vi en tradisjon der muntlige ferdigheter forbindes med muntlige fremlegg (kapittel 9.2). Muntlige ferdigheter er mer enn dette, og Karsrud (2010) tar opp

hvordan lærere kan bruke muntlig fortelling som en del av undervisningen. Hun tar opp viktigheten rundt hvorfor fortellingen kan være et verktøy for elevene for eksempelvis å få økt motivasjon, bygge opp fantasien, utvikle empati og identifisering.

Å bruke muntlig fortelling øver elevene opp i det å skape indre bilder (Karsrud 2010:24). Det å kunne skape indre bilder ved å lytte forklarer Vygotskij som viktig da det bygger opp to viktige egenskaper; Det å kunne gjenskape eller være reproduktiv, gjør at mennesker kan bevare de erfaringene de gjør seg, og dra nytte av det senere. Den andre egenskapen er skapelseevnen, som gjør mennesker i stand til å ha en visjon eller danne et bilde av hvordan framtiden vil være (ibid.).

Fortelling kan være med på å få elever til å identifisere seg med karakterene i fortellingene. Dette mener Vygotskij skjer fordi de følelsene som skjer i fortellingene kan treffe elevene dypt, og det er denne følelsen som skaper en forbindelse mellom fantasien og den virkelige verden (Karsrud, 2010:25-26). Det å identifiserer seg med karakterer med heroiske evner, kan skape en tillit og barnet blir dermed kapabel til å takle verden, slik den er. I forbindelse med at barnet identifiserer seg med helten, dens prøvelser og seirer, kan barnet utvikle sin evne til empati. I denne utviklingen foregår det en dannelse av mønstre for medlidenhet og mot. Selv om fortellinger kan sette sterke følelser i gang hos lytterne, gir det en mulighet for distansering. Det at fortelling har en slik egenskap, åpner det opp for tilnærming av nærmest alle såre og vanskelige tema (ibid.).

Det er et normalt problem at noen elever inntar en taus rolle i klassen, og det kan medføre manglende ytringsevne og selvoppfatning. Muntlig fortelling og gjenfortelling kan være til hjelp for å utvikle muntlige ferdigheter, slik som å lytte og evnen til å fortelle med mottakerbevissthet. Det er ikke alle elever som evner å fortelle fritt, og Karsrud (2010:73-74) mener, ved hjelp av stillasbygging av dette, kan elever tilegne seg de nødvendige redskapene til å være deltakende bidragsyttere i klasserommet.

Andersen (2011) argumenterer også for hvorfor fortellinger og skjønnlitteratur er viktig i skolen. Han kommer fram til tre fundamentale f-er; felleskap, følelser og fantasi. De fleste fortellinger har et sted og et samfunn, som man enten kan relatere seg til eller være fjernt. Ved å bruke fortellinger vil barn bli kjent med forskjellige typer samfunn og kulturer, og på den

måten får de muligheten til å se verden fra en annen synsvinkel (Andersen, 2011:11). Andersen mener imaginasjonsevnen derfor er grunnleggende for å leve i en hver form for fellesskap. Å kunne leve seg inn i andres følelsesliv, relatere seg til hovedpersonene vil også, ifølge Andersen, være med på å utvikle fellesskap enten til familien, kjærlighetsforhold eller samfunnet. Med bakgrunn i dette mener vi det å fokusere på fortellinger i klasserommet også kan underbygge fellesskapet i samfunnet og utvikle demokratisk medborgerskap.

5.3.3. Samtaler

Børresen, Grimnes og Svenkerud (2012) nevner, basert på forskning, at det er lite utforskende samtaler i skolen. De fleste samtaler i klasserommet har en IRF-struktur, hvor læreren initierer til et spørsmål, ofte faktaspørsmål. Eleven gir en respons, og får deretter en vurdering (feedback) fra lærer. I forhold til definisjonen av muntlige ferdigheter, tenker vi at samtaler som styrker intensjonen med den muntlige ferdigheten må være av en annen karakter. Elevene skal kommunisere med hverandre i forskjellige kontekster, med respekt for hverandre. De skal blant annet argumentere, diskutere, fortelle, gi innspill og lytte. I forbindelse med en litterær samtale, beskriver Tønnesen (2011) hvordan lærerens spørsmålsstilling kan bidra til å øke elevenes refleksjoner i samtalen. Vi mener dette har en overføringsverdi til andre klasseromsamtaler. Læreren må tenke over hvordan spørsmålene stilles, for å få ønskelig respons. Åpne, *autentiske* spørsmål kjennetegnes ved at selv ikke læreren har fasitsvaret (Tønnesen, 2011). Det gir rom for diskusjon og en kultur der det åpnes for flere perspektiv.

For å lære seg ulike teknikker er det ikke sikkert klasseromsamtalen er den beste metoden. Elev- og gruppesamtaler kan være like nytteverdige. Disse samtalerne kan også gi elevene en trygghet i å dele deres tanker og ideer. Matre (2009) skriver hvordan man kan gjøre små barn til bedre samtalepartnere. Mye av dette handler, ifølge Matre, om å snakke med barn om hvordan man stiller spørsmål, hvordan man lytter og om retorikk. Skal elevene lære å argumentere, vil det være hensiktsmessig for dem å lære hva dette innebærer og hvordan man gjør det, for så å få prøve det ut selv.

5.3.4. Framføringer

Slik vi har sett ut ifra forskning er framføringer den formen for muntlige aktivitet som får størst plass i skolen. Vi har allerede vært inne på framføringer og presentasjoner i skolen, men vil utdype dette kort, særlig hva pedagoger mener er beste praksis.

Ofte er framføringen et faglig foredrag, hvor elevene har en monolog, der resten av klassen er publikum. I denne forbindelsen trekker vi inn det sosiolingvistiske aspektet, ved at skolen har utarbeidet en kultur som har en skjult form i hvordan elevene skal lykkes med framføringene. Derfor ser vi det, i likhet med å tilegne seg lytteferdigheter, som viktig å ha en direkte og eksplisitt undervisning med framføringer. Her kan begreper fra retorikken være til hjelp når elevene diskuterer hvordan man planlegger, gjennomfører og vurderer framføringer (Børresen, Grimnes & Svenkerud, 2012). Hvordan virker man troverdig i sin sak? Hvordan kan man overbevise publikum? Hvordan kan elevene tilpasse seg konteksten og publikum? Hvordan skal man finne og trekke ut relevant informasjon og systematisere innholdet til den framføringen eleven skal holde?

5.4. Innsikt

I dette kapitlet har vi sett på det sosiokulturelle læringsaspektet, hvordan språket og dens utvikling er en viktig byggestein for elever. Vi ser at det er en tett forbindelse mellom muntlige ferdigheter og sosiokulturell læringsteori. Vygotskij ser prosessen fra indre til ytre tale som essensielt, noe som peker på hvordan muntlige ferdigheter i undervisning kan være en stillasbygger, og spiller dermed en viktig rolle i læreplanen og dermed i skolen.

Den sosiolingvistiske siden av teorien stiller spørsmål til om alle elevene har like muligheter og forutsetninger for skolens diskurs. Bourdieu kritiserer skolen for å være for utydelig, og mener den har en tradisjon og kultur som medfører skjulte koder for hva som skal til for å lykkes. Vi setter dette perspektivet opp mot muntlige ferdigheter og kulturen for fremlegg, slik tidligere forskning tilsier at skolen har. Vil alle elevene ha like forutsetninger for å lære teknikkene rundt den muntlige ferdigheten, slik den framstilles i skolen i dag? Bourdieu mener skolen er mer tilrettelagt den øvre middelklasse, som vil være mer “anlagt” skolens kultur.

Vi har trukket inn det demokratiske aspektet, da ferdighetene i læreplanen blir beskrevet som en vei mot utvikling av demokrati. Hvordan kan muntlige ferdigheter, slik som det å kunne tale, samtale, diskutere, argumentere og uttrykke egne meninger og respektere andres, være med på å utvikle elevene til det demokratiske medborgerskap? Vi har sett at lyttekompetansen, muntlige fortellinger og samtalen, i en bred forstand av begrepet, vil spille en stor rolle her.

6. Metode

6.1. Hensikt

I dette kapitlet vil vi presentere vår forskningsstrategi og begrunnelser i forhold til dette. De første fasene av prosjektet handler om å utarbeide en problemstilling og et design/strategi med utgangspunkt i problemstillingen (Thagaard, 2013). Strategien vil fungere som en plan for hvordan undersøkelsen legges opp; hva skal fokuseres på, utvalg av informanter, hvor skal forskningen utføres og hvordan skal den utføres. Vår hovedmetode er intervju, som suppleres med observasjoner i praksis. Disse metodene vil vi beskrive. I den forbindelse vil vi også komme inn på utvalg av informanter.

Analysering av det innsamlede datamaterialet og dets meningsinnhold vil bli særlig vektlagt i de senere stadiene av forskningsprosessen. Tolkningen vil også foregå gjennomgående i prosjektet, og må også sees i sammenheng med forståelsen forskeren har med seg i forkant av prosjektet (Thagaard, 2013:37). Vi har sett på de fortolkende vitenskapsteoretiske retningene fenomenologi og hermeneutikk.

6.2. Vitenskapsfilosofi

6.2.1. Fenomenologi

Thagaard (2013:40) forklarer at et fenomenologisk vitenskapssyn har en interesse for fenomenverden og er opptatt av hvordan de personene man studerer opplever dette fenomenet. Fenomenologien tar utgangspunkt i den subjektive opplevelsen, og resten av den ytre verden kommer litt i bakgrunnen. Underbyggende for dette vitenskapssynet ligger en antakelse om at sannheten og realiteten i det man forsker på, er slik menneskene oppfatter den. Forskeren vil beskrive trekk som går igjen, eller mønstre som kan sees i det de forskjellige informantene gir uttrykk for. Målet med forskningsstrategien er derfor å få en større innsikt i andres verden, og forskeren vil ofte ta utgangspunkt i egne erfaringer og refleksjoner.

Datainnsamlingen i den fenomenologiske retningen skjer gjerne gjennom dybdeintervjuer (Christoffersen & Johannesen, 2012:99-100). Man søker personer som har erfaring med fenomenet og ønsker gjennom dette å oppnå en forståelse og en mening. Under selve

datainnsamlingen vil forskeren gjøre seg noen tolkninger og det blir det viktig at han prøver å forstå hvordan han kommer fram til disse tolkningene. Hvilke erfaringer tar vi med oss inn i forskningsprosessen som gjør at vi tolker dette slik?

6.2.2. Hermeneutikk

Ut fra det overnevnte kan vi se at fenomenologien bygger på en fortolkende verdi. Det samme gjør også hermeneutikken. Her er forskeren ute etter å fortolke menneskers handlinger (Thagaard, 2013:41). Sannheten finnes ikke på lik måte som i fenomenologien, men eksisterer på flere nivåer og kan tolkes forskjellig av forskjellige personer. Hermeneutikken legger større vekt på helheten, enn hva fenomenologien gjør. Det en forsker på, er kun en del av helheten og må alltid sees i lys av den.

Forskerens egne tolkninger er viktig i hermeneutikken (Thagaard, 2013:42). All forståelse som skjer gjennom prosessen vil bygge på en forforståelse hos forskeren. Hvordan fortolkningen blir tatt imot, avhenger av hvordan forskeren har argumentert for at akkurat dette er den rette fortolkningen. Forskerens fortolknings innenfor hermeneutikken kan deles inn i tre grader (ibid.). I den første graden fortolker deltakerne sin livssituasjon på lik linje med forskeren, og kommunikasjon med deltakerne er bakgrunnen for forskerens fortolkning. I den andre graden tolker forskeren deltakernes allerede fortolkede virkelighet. Her vil fortolkningen spinne videre ved at forskeren legger til teoretiske begreper og egne analyseringer basert på erfaring og refleksjon. I en tredjegradsfortolkning er forskeren ute etter å finne handlingenes underliggende betydning, basert på teoretiske perspektiver. Man vil finne handlingenes egentlige intensjoner og sannheter.

Vi kjenner oss igjen i det fenomenologiske vitenskapssynet. Fenomenet vi interesserer oss for er grunnleggende og muntlige ferdigheter, og ønsker å finne ut hvordan lærerne forstår disse fenomenene. Sannheten, eller svaret på forskningsspørsmålet, vil finnes i de uttrykk lærerne gir i en kombinasjon med en hva som står i styringsdokumentene. Med hermeneutikken har vi en større mulighet for å fortolke meningen med fenomenet og det som lærerne sier, basert på teoretiske perspektiver og egne erfaringer vi bringer med oss i prosjektet.

I hovedsak vil vi basere vår forskning på hermeneutikken, da helheten, som læreplanen og de politiske og internasjonale prosessene vi diskuterte i kapittel 3, vil ha betydning for hvordan

vi fortolker datamaterialet fra intervjuene. Vi vil ta med oss inspirasjon fra fenomenologien, hvor vi ønsker å finne ut hva lærerne tenker om et fenomen.

6.3. Samfunnsvitenskapelig forskning

Det kan skilles mellom tre forskjellige typer forskning; naturvitenskap, humaniora og samfunnsvitenskapelig (Christoffersen & Johannesen, 2012:17). Samfunnsvitenskapelig metode beskrives ved at en ønsker å hente informasjon om den sosiale virkeligheten og finne ut hva det forteller oss om samfunnsmessige forhold. Forskeren ønsker å se på prosesser som har med mennesker å gjøre, og særlig menneskelig samhandling. Skolen vil være en slik samfunnsvitenskapelig institusjon.

Kjennetegn på samfunnsvitenskapelig metode er åpenhet, systematikk, grundighet og dokumentasjon (Christoffersen & Johannesen, 2012). Fortolkning, reliabilitet og validitet er begreper som har fått særlig stor betydning med tanke på forskningsprosessen og den kvalitative tilnærmingen. Har prosjektet vårt en overføringsverdi? For å sikre troverdighet og validitet blir systematikken og grundigheten i kvalitativ metode viktig.

6.3.1. Kvalitative studier

Et skille i samfunnsforskning, er skillet mellom kvantitativ og kvalitativ tilnærming. I vårt prosjekt har vi hatt et ønske om å finne mer ut av en bestemt gruppe menneskers (yrke) tilnærming og tanker rundt et fenomen. På bakgrunn av forskningsspørsmålet og interesseområdet har vi valgt en kvalitativ tilnærming, framfor en kvantitativ.

Kvalitative metoder er mer fleksible og relasjonene til forskningsobjektene vil være mindre formell (Christoffersen & Johannesen, 2013:17). En kvalitativ tilnærming gir forskeren en mulighet til å oppnå en dypere forståelse av sosiale fenomener (Thagaard, 2013). Vi ønsket å komme nærmere informantene, enn hva vi ville gjort gjennom for eksempel et spørreskjema. Ved å bruke intervjuer ville vi få mer utdypede svar og mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål. På den måten kunne vi fordype oss i et tema, og få en forståelse av hvordan fenomenet ble forstått og tatt i betraktning av lærerne.

6.4. Kvalitativt intervju som metode

I masteroppgaven så vi det som hensiktsmessig å benytte oss av metoden kvalitativt intervju for å svare på vårt forskningsspørsmål. Vi måtte på forhånd bestemme oss for hva vi ville få ut av et kvalitativt intervju og hvilke personer i skolen vi så for oss kunne besvare det vi forsket på. I denne prosessen så vi det som essensielt å lage velformulerte spørsmål slik at spørsmålene vi stilte faktisk gav oss en større innsikt og kunne bli en del av besvarelsen til vårt forskningsspørsmål.

Christoffersen og Johannesen (2012) forklarer at kvalitativt intervju er den metoden som er mest brukt til å samle inn kvalitativt datamaterialet på. Denne metoden gjør at det er mulig å hente inn beskrivelser som både er fyldige og detaljerte, og den er også fleksibel, da den kan brukes i mange sammenhenger. Forskere kan i et slikt intervju få innblikk i hva som har skjedd i fortiden, noe som eksempelvis ikke er mulig i metoden observasjon. Det er også vanskelig å få vite noe om hvilke tanker og følelser informanten besitter i en observasjonssituasjon, noe et kvalitativt intervju kan gi et mer tilstrekkelig svar på (Christoffersen & Johannesen, 2012:77). Dette er begrunnelsen for at vi har valgt kvalitative intervju som hovedmetode i vår forskningsprosess. Vi ønsker å utnytte oss av fleksibiliteten og muligheten til å få detaljerte beskrivelser av lærernes tanker og følelser rundt grunnleggende ferdigheter.

6.4.1. Strukturert og semistrukturert intervju

Christoffersen og Johannesen (2012:78-79) forklarer hvordan et kvalitativt intervju kan være strukturert på flere forskjellige måter. Den strukturen vi valgte å bruke var strukturert intervju, med noen innslag av et mer semistrukturert intervju. I et strukturert intervju har forskerne på forhånd bestemt temaet, spørsmålene og hvilken rekkefølge de skal forekomme (Christoffersen & Johannesen, 2012:78-79). I denne formen for intervju er spørsmålene som regel åpne, der det er rom for at intervjuobjektet kan få svare fritt, eller med egne ord. I et semistrukturert intervju har forskerne en intervjuguide som er selve utgangspunktet for intervjuet (ibid.). Temaer, spørsmål og rekkefølgen kommer “i andre rekke” og vil variere mer enn i et strukturert intervju. Våre intervju mener vi har en “mildere” form for strukturert intervju. Derfor ser vi på våre intervju som en blanding mellom semistrukturert og strukturert, da vi i intervjuene stilte flere oppfølgingsspørsmål. På den måten kunne samtalen ledes videre

på en naturlig måte, samtidig som vi fikk tydelige svar og mer utdypning på det vi var interessert i å høre mer om.

Vi så på det som en fordel at alle informantene fikk samme spørsmål, slik at det i etterkant ble lettere å systematisere og eventuelt sammenligne det innsamlede datamaterialet. Lærerne ønsket også å få tilsendt intervjuguiden (vedlegg 1) på forhånd, slik at de kunne forberede seg.

6.4.2. Prosessen

Sollid (2013:127) tar opp hvordan prosessen i et forskningsintervju er. I gjennomføringen må forskerne ta noen metodiske valg og prosessen kan bli sett på som en spiralliknende bevegelse. Forskeren må bevege seg fram og tilbake mellom teori og den innsamlede empirien, og mellom forskningsspørsmål og data. I planleggingsfasen må forskeren gjøre valg og begrunnelser; formulere gode spørsmål ut fra interesseområde, hvem og hvor mange skal intervjues, kontakte eventuelle informanter og gjøre avtaler. Det er også viktig å skaffe utstyr, for eksempel båndopptaker, og ta i betraktning etiske spørsmål og konsekvenser som kan oppstå i forhold til dette.

I planleggingsfasen av intervjuene, sto utforming av spørsmål sentralt. Før vi utformet selve spørsmålene, gikk vi inn i styringsdokumentene og teorien for å finne ut hva vi syntes var interessant. Dermed satt vi igjen med flere tanker om grunnleggende ferdigheter og noterte oss kritiske spørsmål og spørsmål vi syntes var interessante.

6.4.2.1. *Prøveintervju*

Etter vi hadde utformet noen spørsmål som vi mente fanget opp våre interesser, ønsket vi å teste disse ut. Vi tok kontakt med en person som kunne være en “testperson” for våre utformede spørsmål. Både fordi vi har lite erfaring med intervju fra før og fordi det kunne sette oss inn i en prosess hvor vi ville reflektere om spørsmålene vi stilte gav svar på vårt forskningsspørsmål. Dermed ble vi opptatt av å se hvordan spørsmålene ble tatt imot av testinformanten.

Testpersonen er en kontaktlærer på barnetrinnet og en bekjent av oss. Et eksempel på et spørsmål vi stilte under prøveintervjuet var: “bruker du kompetansemålene under planlegging

av undervisning for at elevene skal utvikle sine muntlige ferdigheter?”. Dette syntes intervjuobjektet var vanskelig å svare på, og vi følte også at samtalen stagnerte ved lignende spørsmål. Vi var i tvil om spørsmålene virket testende på deres kompetanse i forhold til grunnleggende ferdigheter, noe vi ikke var ute etter.

Prøveintervjuet førte til refleksjon og ledet oss videre i en mer passende retning i forhold til forskningsspørsmålet vårt. Testpersonen gav tilbakemelding på at det var gode spørsmål og hun følte seg ikke testet. Likevel reflekterte vi i etterkant hvordan spørsmålene vi hadde stilt og de svarene vi hadde fått fra prøveintervjuet, ikke var i samsvar med det vi faktisk var ute etter. Dermed førte prøveintervjuet oss inn i en ny prosess med utforming av spørsmål, hvor vi fokuserte på hvilke type svar vi var interesserte i. Spørsmålene ble formet for å åpne for tanker og refleksjoner. Vi var interesserte i å holde samtalen naturlig og åpen for at lærerne kunne snakke mer fritt.

Vi ville at datamaterialet fra intervjuene skulle si oss noe om hvordan lærere tenker rundt grunnleggende ferdigheter og spesielt muntlige ferdigheter. Derfor satte vi opp kategorier over hvilke svar vi ønsket å få fra lærerne; deres tanker om grunnleggende ferdigheter, tanker om muntlige ferdigheter, overgangen fra L97 til LK06, deres meninger om ferdighetenes påvirkning på skolen og til slutt hva de tenker om “grunnleggende ferdigheter i alle fag”.

6.5. Utvalg

I et kvalitativt studie er det nødvendig å bestemme et utvalg av en enhet. Det vanligste er et representativt utvalg og det viktigste med dette er å velge ut individene som, på best mulig måte, kan avspeile det en forsker har satt i fokus (Wadel, 2014:108). Hvis det skal bli forsket på en populasjon, bør det representative utvalget bestå av grupper av mennesker som representerer alle av deres relative andel av den totale befolkningen. Med tanke på utvalg er det også viktig for en forsker å få tilgang til dette utvalget han ønsker å undersøke. Hvis det er vanskelig å få denne adgangen, hvis for eksempel de som blir spurt ikke er interessert i å delta, er det en fordel å ha tidligere bekjente som en “døråpner” (Thagaard 2013:66).

I vårt studie mener vi utvalget vi har gjort går innenfor både et *tilgjengelighetsutvalg* og en *marginalgruppe*. Tilgjengelighetsutvalg blir forklart av Thagaard (2013) som en gruppe der

utvalget er mer tilfeldig. Innenfor dette utvalget er det å bruke bekjente med på å sikre at forskeren har deltakere som er villige til å delta i studien.

En marginalgruppe er, ifølge Mellin-Olsen (1996), et utvalgt av en gruppe med individer som kan ha en spesiell verdi for forskningen. Her kan man velge ut individer der forskeren vet på forhånd at de har en ekspertise innenfor feltet som skal undersøkes.

De personene vi valgte ut til å være med på vårt studie, har vi forklart både er tilgjengelighetsutvalg og marginalgruppe. Begrunnelsen til dette er at vi hadde vanskeligheter med å få tak villige informanter, altså adgang til feltet, og fikk et mindre ønskelig antall individer i gruppen. Vi tok kontakt med tidligere bekjentskap, dette for å sikre oss informanter til det kvalitative studiet vi utførte. I tillegg hadde vi en forestilling om at en av informantene hadde kunnskap til feltet vi har forsket på, som vi mener passer innenfor beskrivelsen til en marginalgruppe.

6.6. Observasjon

Under innsamling av datamaterialet tenkte vi metoden observasjon kunne gi en støtte til det kvalitative intervjuet. Vi hadde et ønske om å finne ut hvordan det som skjedde i praksis var i samsvar med det som foregikk i undervisningen.

I observasjon er det, ifølge Christoffersen og Johannessen (2012:62-63), fem sentrale begrep: Observatøren, observasjon, feltet, setting og analyseenheten. Disse fem begrepene danner hele grunnlaget til en observasjon. Det er ikke alltid observasjon er passende, men hvis forskeren er ute etter å få direkte tilgang på det han skal undersøke, vil det være det. I flere tilfeller er det kun observasjon som kan gi en tilstrekkelig, eller valid informasjon ved å få et førstehåndsblikk på en situasjon.

Christoffersen og Johannessen (2012) forklarer at når en forsker drar ut i feltet, vil han bringe med seg sine antakelser og teoretiske bakgrunn. Dette er med på å styre observasjonen, samt lede inn i et fokusområde. Den bakgrunnen og teori observatøren har med seg, er med på å hjelpe å forstå fenomenet og hendelsene som observeres. Det som oppleves ute i feltet, er med på å utvide denne kunnskapen, og avskaffe eller bekrefte tidligere antakelser.

6.6.1. Vår utførelse av observasjon

Observasjon er ofte en systematisk prosess hvor forskeren på forhånd har klart for seg hva han ser etter, og hvilke mønstre han skal følge. Noen ganger er det hensiktsmessig med systematiske notater, med grafer eller mønstre. For vår del så vi ikke dette som nødvendig. Observasjon er vår tilleggsmetode. Vi hadde en klar plan over hva vi ønsket å se. Hva gjør læreren for å skape muntlig aktivitet i klasserommet og hva legger hun vekt på? Hvordan blir aktiviteten gjennomført og vurdert? Er det forskjell på det som skjer i praksis og det læreren sier i intervjuet? Utover dette hadde vi ikke klare observasjonsmønstre. Egne notater fra observasjon ble i etterkant diskutert.

I observasjonene vi utførte prøvde vi å ikke påvirke den naturlige settingen og samhandlingene i klasserommet. Vi var *observerende deltakere* (Christoffersen & Johannessen, 2012:69). På forhånd hadde vi gitt lærerne et ønske om å observere en undervisningsøkt der det foregikk muntlig interaksjon. Slik at vi fikk oppleve hvordan en ”ordinær” time ville ha foregått, der muntlige ferdigheter hadde en naturlig plass.

På en av skolene ble vi mer *deltakende observatører*, der forskeren blir en del av det observerte miljøet (Christoffersen & Johannessen, 2012:69). Dette ved å gå rundt til elevene som hadde hatt en ordlek. Vi ønsket å høre deres forklaringer av betydningen til de sammensatte ordene de hadde laget, og for å få det til måtte vi involvere oss i deres samtaler. Dette for å få et større innblikk i elevenes samtaler, og hvordan de brukte det muntlige språket for å forklare.

6.7. Analyse av datamaterialet

Analysen av datamaterialet skjer i stor grad i de senere stadiene i forskningsprosessen. Thagaard (2013) peker imidlertid også på at forskerens fortolkninger vil forekomme under hele prosessen, fra man starter å interessere seg for et tema og leser teori. I tillegg vil forskerens bakgrunn og erfaringer også spille inn på hvordan man tolker datamaterialet. Analyse og tolkning blir begreper som spinner inn i hverandre i analyseprosessen (Thagaard, 2013: 37). Dette fordi det, ifølge Thagaard, vil være umulig å beskrive et hendelsesforløp uten å legge en mening i det. Vi vil derfor alltid tolke det vi leser, når vi deler opp intervjuene i deler, koder og kategorier.

6.7.1. Tema- og personsentrert analyse

Thagaard (2013) skiller mellom forskjellige typer analytiske tilnærminger. Vi vil se på *personsentrerte*- og *temasentrerte* tilnærminger. For å finne ut hvilken som er mest hensiktsmessig, må man tenke over hvordan man ønsker å presentere datamaterialet; legge vekt på sentrale temaer, eller analysen av personer. En temasentrert analytisk tilnærming retter søkelyset mot sentrale temaer og vil analysere informasjonen deltakerne gir ut fra disse temaene. Personsentrerte analytiske tilnærminger retter seg, slik navnet tilsier, mot analysen av personer.

Gjennom prosessen har vi vært usikre på hvilken type tilnærming vi har benyttet. Før vi startet analyseprosessen var vi enige om at vi ville fokusere på en personsentrert tilnærming, siden vi følte dette ville gi oss en dypere *helhetlig* forståelse av individenes meninger (Thagaard, 2013). Underveis i prosessen oppdaget vi likevel at vi delte lærernes utsagn inn i temaer, og kunne lete etter utsagn fra lærerne som passet med tema. Derfor konkluderer vi med at vi henter inspirasjon både fra personsentrert- og temasentrert tilnærming.

Uavhengig av hvilken analytisk tilnærming man tar utgangspunkt i, skriver Thagaard (2013:157-180) hvordan det er formålstjenlig å utføre analysen på en systematisk måte. Denne systematikken deles inn i flere steg, som omtrent vil være det samme uavhengig typen tilnærming. Disse stegene vil vi i det følgende vil se nærmere på.

6.7.1.1. Koding

Det første steget handler om å lage *koder* i datamaterialet (Thagaard, 2013:158-159). Før man kan ta for seg dette, må forskeren bli grundig kjent med datamaterialet som skal kodes. Det første vi gjorde i vår analyseprosess, var derfor å lese nøye gjennom de transkriberte intervjuene og gjorde oss egne notater underveis.

Etter å ha satt oss grundig inn i de transkriberte intervjuene, laget vi koder i margin på transkripsjonene. Disse kodene kunne være begreper, uttrykk eller tanker. Meningen er at kodene skal kunne si noe om hva et utsnitt av data gir uttrykk for (Thagaard, 2013:158). Dette gjorde vi hver for oss, og diskuterte i fellesskap etterpå. Dette mener vi har ført til en dypere og mer valid forståelse, da vi har fått inn to perspektiver, i stedet for ett.

6.7.1.2. Kategorier

Neste steg i prosessen innebærer å organisere kodene og de utsnitt av data inn i *kategorier* (Thagaard, 2013:159-161). Kategoriene vil være tema som har vært sentrale i prosjektet, både med direkte kobling til forskningsspørsmålet og temaer som ble utviklet i løpet av analyseprosessen. Thagaard skriver hvordan forskeren i denne delen av analyseprosessen vil reflektere over flere viktige aspekter samtidig. Forskeren må reflektere over datamaterialet på en måte som gjør at han kan klassifisere det og i tillegg tilegne kategoriene passende navn/begreper. Det er viktig å være fleksibel for å ha mulighet til å endre kategoriene eller utsnittenes plassering i kategoriene. Om forskeren har en slik fleksibel holdning vil kategoriene endres etterhvert som forskeren foretar ny innsikt underveis i analysen.

I denne delen av prosessen klippet vi ut alle utsnittene av data, med kodene, for så å plassere dem i forskjellige kategorier. Vi forsøkte å kategorisere datamaterialet på forskjellige måter, for å finne utfallet som passet oss og forskningen best. Kategoriene har også blitt endret etter vi følte vi var ferdige, da vi i samtaler med hverandre etterhvert oppnådde ny innsikt rundt datamaterialet i kombinasjon med litteratur.

Det er i denne delen av prosessen vi begynte å bli usikre på om vi tok utgangspunkt i en personsentrert- eller temasentrert tilnærming. Vi tenkte i utgangspunktet at vi ikke hadde temaer, men var mer interessert i å høre individenes helhetlige mening. I ettertid har vi diskutert om vi likevel hadde temaer i forkant av intervjuene også. Disse temaene ble en del av kategoriene, og ble etterhvert hva vi baserte analysen på.

6.7.1.3. Inndeling i teksten

Kategoriene ble i neste steg utgangspunktet for hvordan vi skulle dele opp diskusjon/tolkningen i teksten (kapittel 9). Her ville også litteratur og stortingsdokumenter ha en stemme, i tillegg til kategoriene og vår tolkning. Resultatet ble tre *overskrifter* som tok utgangspunkt i forskningsspørsmålet, og som omfanget de fleste kategoriene. Også disse overskriftene ble stadig endret, da vi under arbeidet med overskriftene, i lys av teori og litteratur, gjorde oss nye tolkninger som førte til andre inndelinger.

Analyseprosessen er altså en systematisk og omfangsrik prosess. Den inneholder flere steg, og forskeren gjør seg nye tolkninger og får ny innsikt i hvert av stegene. Derfor ble det viktig

for oss å ofte gå tilbake til de originale transkriberte intervjuene, for å sikre at våre tolkninger faktisk var basert på hva lærerne sa. Ved så mange steg mener vi det kan være lett å overse noe, eller noe viktig som blir “liggende igjen” i forrige steg og ikke videreført til neste.

6.8. Innsikt

Med bakgrunn i et hermeneutisk vitenskapssyn, vil vi under datainnsamlingen være opptatt av hvordan lærerne forstår fenomenet muntlige ferdigheter og hvordan dette kan settes i sammenheng og en helhet med teori og egne fortolkninger. Vi vil forsøke å finne mønster i intervjuene og se om noe går igjen hos informantene, og om noe er forskjellig. Intervjuene er gjennomført på en strukturert-, semistrukturert måte, med åpne spørsmål som gir rom for utdypelse.

7. Forskningsetikk

7.1. Hensikt

Etiske overveielser er noe forskeren må tenke på helt fra han går i gang med å forme problemstilling og planlegge prosjektet (Thagaard, 2013:67). Dette for å framheve det moralske prinsippet om respekt for andre. Deltakerne i prosjektet har rett til å beholde sin anonymitet, sitt privatliv og skal ha informasjon om forskningen og eventuelle konsekvenser av å delta. Under planleggingen av studien er det derfor viktig å tenke over etiske utfordringer og spørsmål som kan forekomme i forskningsprosessen.

I dette kapitlet vil vi ta for oss forskningsetiske temaer. Denne tematikken henger tett sammen med valg i forhold til metodene (Leseth & Tellmann, 2014:188). Den overordnede etiske forpliktelsen forskeren har er å være sannhetssøkende, og sannheten påvirkes av konteksten datainnsamlingen har gått ut av. Derfor vil alle valg forskeren gjør i forskningsprosessen være med på å påvirke resultatet, og det er således viktig å synliggjøre prosessen for leseren. Synliggjøring av valg vil være avgjørende for å ha mulighet til å diskutere studiens gyldighet. I det følgende vil vi derfor tydeliggjøre disse valgene, og diskutere vår forsknings gyldighet. Valg vi har gjort i metodekapitlet henger tett sammen med validitet og reliabilitet, noe vi vil komme inn på. I tillegg vil vi se på tilgang til feltet, som også henger sammen med utvalgt og informantenes ivaretagelse.

7.2. Tilgang

Leseth og Tellmann (2014:66-74) beskriver hvordan tilgang i stor grad handler om forskningsetiske spørsmål i tillegg til den faktiske tilgangen forskeren har til feltet. Forskeren må behandle innsamlede data og informasjonen han får tilgang til gjennom studien, med varsomhet. Det handler om å sikre individene, som deltar i studien, sin konfidensialitet.

I forkant av intervjuene hadde vi gjort oss noen forventninger og hypoteser. Disse er basert på vår utdanning, bakgrunn og det vi hadde lest av tidligere forskning og teori. Tidligere, i innledningen, har vi nevnt at vi i utdanningen vår ikke har hørt eller diskutert de muntlige ferdighetene i stor grad. Derfor forventet vi ikke at muntlige ferdigheter skulle være fokusert på i samme grad som lesing og skriving. Vi hadde likevel en tanke om at lærerne var bevisste

på hvorfor muntlige ferdigheter er viktig og hvordan integreringen skal være i undervisningen.

Vi hadde bekjentskap til begge lærerne fra før, da de har vært praksislærere for enten begge eller én av oss. En av lærerne hadde hatt muntlige fortellerverksted med elevene da vi hadde vært på skolen, og dette var grunnen til at vi tok spesielt kontakt med henne. Våre forventninger i forkant av dette intervjuet var derfor at hun hadde gode kunnskaper på området muntlige ferdigheter og hadde et bevisst forhold til dette. Den andre læreren var vi mer usikker på, da hun ble mer tilfeldig valgt på grunn av lite tilgang til feltet.

7.2.1. Informantenes ivaretagelse

7.2.1.1. *Informert samtykke*

I forskning er det et krav om *fritt informert samtykke*, som innebærer at forskningsobjektene er informert om studiens formål og eventuelle fordeler/ulempes ved å delta i studien (Leseth & Tellmann, 2014:67). Det skal ikke være en påleggelse å være med i studien, dette skal være noe som deltakerne selv fritt bestemmer ut fra informasjon om forskningen.

Lærerne som deltok i våre intervjuer ble informert om undersøkelsen gjennom et informasjonsskriv (vedlegg 2). Her ble det opplyst om hva vi forsket på, hva vi var interessert i å vite fra dem, og hvilke metoder vi ville gjennomføre (intervju og observasjon). Vi informerte om at deres personopplysninger ikke ville bli offentliggjort på noen måte, og utsagn fra intervjuene ville anonymiseres i oppgaven. I forhold til oppgavens forskningsspørsmål så vi det ikke nødvendig å samle inn direkte personopplysninger som adresse, personnummer, sivilstatus etc. Navn på lærer og elever og navn på skole ville også bli anonymisert.

7.2.1.2. *Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste*

Vi så det som nødvendig å få tillatelse fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD), da vi forsker på individer og på den måten henter inn opplysninger som kan spores tilbake. Blant annet kan utsagn i intervjuene, eller beskrivelse av skolen gjenkjennes. Det samme gjelder stemme fra intervjuene, selv om dette ikke skal publiseres eller offentliggjøres på

noen måte. Vi sendte derfor inn en søknad med informasjon om studien, og fikk tillatelse til å utføre datainnsamlingen og studien.

7.2.1.3. Konfidensialitet av datamaterialet / behandling av innsamlet data

Datamaterialet som ble samlet inn under intervjuene og observasjonene er vi pålagt å behandle med varsomhet, for å sikre deltakernes konfidensialitet. Vi brukte lydopptak under intervjuene som ble tatt opp med egen lydopptaker og ikke ved bruk av egen mobiltelefon. Dette for å forsikre at ingen andre enn oss hadde tilgang til opptakene, og at vi hadde alt på en sikker plass. Intervjuene ble transkribert umiddelbart i etterkant. På den måten kunne vi raskest mulig slette opptaket og kun bruke vår egen transkripsjon. Dette kan selvsagt også ha påvirket studien, da noe kan ha gått tapt idet vi hørte på lydopptaket og til vi leste over transkripsjonen i ukene som fulgte. Stemning, tonefall, pauser, stillhet og trykk er blant annet faktorer som kan ha gått tapt på veien. Vi har likevel prøvd å transkribere intervjuene slik vi oppfattet disse faktorene.

Notatene våre under observasjonene inneholdt ikke noen navn, eller beskrivelser av elever/lærere. Dette var opplysninger som ikke var nødvendige for oss, for å kunne svare på problemstillingen. Notatene inneholdt imidlertid situasjonsbeskrivelser, sitater og hendelser i klasserommet. Det var lærerens valg og prosessene i klasserommet vi var mest interessert i.

På en annen side må vi være påpasselig at ikke dette kravet om konfidensialitet blir tolket i alt for streng grad. Leseth og Tellmann (2014:68) nevner hvordan deres erfaringer er at studenter har en tendens til å tolke kravene for strengt strengt. Dermed blir datamaterialet ”over-anonymisert”, og viktig informasjon i materialet risikerer å gå tapt som en konsekvens av dette. Vi vil derfor prøve å gjøre beskrivelsen av empirien og våre refleksjoner og tolkninger av sitater detaljert og fyldig, og samtidig bevare individenes konfidensialitet. Her tror vi det vil være viktig å skille mellom typer informasjon, og å kunne identifisere gråsonene. Personopplysninger og direkte informasjon som kan kobles til skolen og lærerne vil vi unngå. Hva lærerne sier i intervjuet om det vi er interessert i, vil vi derimot prøve å være detaljerte om.

7.3. Formell og uformell tilgang

Typen tilgang til feltet vil også kunne være med på å påvirke resultatene og funnene i studien (Leseth & Tellmann, 2014:72; Thagaard, 2013:66). Noen miljøer vil være mer reservert til å ta i mot forskere enn andre (Thagaard, 2013:66). I noen tilfeller vil det være relevant å forsøke å få bedre kontakt med deltakerne, og motivere dem til deltakelse, før en går i gang med selve forskningen. Ved en slik uformell tilgang til feltet i forkant, vil det tilsynelatende skape tillit mellom forsker og deltaker noe som vil påvirke utfallet av for eksempel intervjuene.

Denne tematikken kjente vi på i vår forskningsprosess. I utgangspunktet ønsket vi å prate med lærere som mente de hadde fokus på muntlige ferdigheter. Vi tok derfor kontakt med skoler og rektorer for å høre om vi kunne få en samtale med noen lærere som hadde fokus på dette. Selve prosessen med å få kontakt med skolene opplevde vi som problematisk. Flere skoler uttrykte direkte at vi var uønsket, grunnet allerede høyt trykk fra studenter, noe som i og for seg er forståelig.

På grunn av dette følte vi et behov for å endre strategi. Vi måtte gå til lærere og skoler vi kjente fra tidligere praksisperioder, for å høre om de ville hjelpe oss. Derfor fikk vi muligens ikke de kontaktene og deltakerne med den kompetansen vi i utgangspunktet ønsket. I ettertid har vi sett at dette kanskje var til fordel for prosjektet. Vi hadde allerede opparbeidet uformell kontakt med disse lærerne, kjente dem fra før og tillitsforholdet mellom oss vil vi derfor si var sterkt. Det er ikke sikkert at samtalene med lærerne hadde føltes like mye som en ”gjensidig uformell samtale”, om vi hadde fått tilgang til lærere vi ikke hadde kjennskap til fra før.

7.3.1. Uformelt og formelt intervju

Leseth og Tellmann (2014:68) skriver om hvordan formell informasjon om studien kan, i enkelte tilfeller, gjøre noen deltakere mer skeptisk til å delta. Dette merket vi i ett av de tre intervjuene. Deltakeren sa nei til lydopptak og vi følte at stemningen ble mer reservert enn hva den hadde vært noen dager før da vi avtalte intervjuet. For denne deltakeren hadde det kanskje vært en tryggere situasjon å ha ”en uformell samtale”. Stemningen ble med en gang mer formell etter deltakeren hadde skrevet under på infoskrivet vårt. Dette kan ha påvirket datainnsamlingen fra dette intervjuet, og det kan hende deltakeren hadde reagert og svart annerledes i en annen kontekst.

De to andre deltakerne til intervjuene merket vi ikke noe til dette. De hadde, i motsetning til overnevnte deltaker, fått sendt infoskrivet og intervjuguiden på mail i forkant av intervjuet. På den måten kan de, tilsynelatende, ha hatt mulighet til å forberede seg til intervjuet på en annen måte enn den siste deltakeren. Under disse intervjuene hadde vi en følelse av en gjensidig samtale, og flyten i samtalen ble mer naturlig.

7.4. Forskningens konfidensialitet

I det følgende vil vi diskutere forskningens konfidensialitet. I den forbindelse ser vi det relevant å benytte begrepene *reliabilitet* og *validitet*. Det finnes mange begreper for samme tematikk; gyldighet, pålitelighet, holdbarhet, relevans. Vi velger å benytte begrepene *reliabilitet* og *validitet*, da det er dette vi finner flest eksempler av i teorien.

7.4.1. Reliabilitet

Seale skiller mellom to typer *reliabilitet*; ekstern og intern (Thagaard, 2013:202). Ekstern *reliabilitet* handler i utgangspunktet om forskningens repliserbarhet. Er det mulig for en annen å utføre de samme metodene og få samme funn? I kvalitativ forskning er dette et tema som ikke kan diskuteres i samme grad som ved kvantitativ forskning. Den kvalitative forskningen har en egenart ved at det forskes på relasjonene mellom mennesker, og det vil således ikke være relevant å forsøke å få samme resultat igjen, da konteksten alltid vil være avhengig. Ved spørsmålet om repliserbarhet vil funnene i studien være uavhengig av relasjonene mellom menneskene, noe kvalitativ forskning ikke er. Relasjonen mellom forsker og de som studeres kan være avgjørende i kvalitativ forskning.

Intern *reliabilitet* vil være relevant også for kvalitativ forskning (Thagaard, 2014:202). Thagaard (2014) forklarer hvordan det dreier seg om å ha samsvar mellom forskningsspørsmål, teori, metoder, empiri, analyse av datamateriale og funn. Derfor er det viktig å synliggjøre forskningsprosessen, slik at hvert trinn kan vurderes. Aspekter som påvirker den interne *reliabiliteten* er for eksempel forskerens nærhet/distanse til deltakerne, antall forskere som er med å vurdere prosessen, hvor nøye forskeren reflekterer over valg og funn. Vi har gjort noen refleksjoner over hvordan vi har forsøkt å sikre høyest mulig *reliabilitet* i forskningsprosessen. Under vil vi nevne disse.

7.4.1.1. *Reliabilitet i vår forskningsprosess*

Tidligere i dette kapitlet nevner vi at vi hadde kjennskap til alle tre deltakerne av intervjuene. Dette mener vi påvirker reliabiliteten i positiv retning. Deltakerne vil mest sannsynlig føle seg tryggere til å si sine meninger og gå i dybden, enn om vi ikke kjente til deltakerne. Usikkerheten til den tredje deltakeren vil, på en annen side, være en begrunnelse til lavere reliabilitet. Deltakeren virket usikker i situasjonen, og uttrykte seg kanskje ikke slik han ville ha gjort om han følte seg tryggere på oss og forskningssituasjonen. Dette har vi tatt i betraktning under analysen av datamaterialet.

Prøveintervjuet vi utførte gav oss innsikt i hva det egentlig var vi ville forske på. Vi oppdaget at spørsmålene våre ikke var utformet slik at vi ville få svar på det vi var interesserte i. Refleksjonene våre i etterkant av dette førte til at vi endret nesten alle spørsmålene i intervjuguiden. Etter første intervju diskuterte vi også hvordan spørsmålene var, hvilke svar vi fikk og hvilke svar vi ønsket å få.

Under hver analysedel av datamaterialet gikk vi tilbake til selve transkripsjonen av intervjuene, for å være sikker på at våre tolkninger var begrunnet i hva lærerne faktisk hadde sagt under intervjuene. Etter vi mente vi var ferdige med analysen, gikk vi på nytt inn i teorien for å lete etter ytterligere sammenhenger, for så å endre analysen enda en gang. Enda en faktor som har spilt inn, mener vi er å være to forskere. Vi har sammen diskutert oss fram til tolkninger, funn og refleksjoner, og har på den måten fått to perspektiver med i tolkningen i stedet for ett.

7.4.2. *Validitet og overføringsverdi*

I likhet med skillet mellom ekstern og intern reliabilitet, kan forskningen, ifølge Seale, også skille mellom ekstern og intern *validitet* (Thagaard, 2014:205). Intern validitet handler om konsekvens og sammenheng i studien (ibid.). Har studien en sammenheng mellom forskningsspørsmål og det som faktisk forskes på og funn som blir gjort? Forskeren må derfor alltid begrunne sine valg i forhold til både teori og empiri. Begrunnelser for konklusjoner må også tydeliggjøres. Ved å få en innsikt i begrunnelsene har leseren en større mulighet til å diskutere studiens validitet. For å sikre større validitet kan forskeren for eksempel be noen om å gi analysen og tolkningene et kritisk blikk (Thagaard, 2014:205). På den måten kan

forskeren kanskje se hvordan kategorisering, konklusjoner og funn kan bli sett fra noen andres synspunkt. Vi mener vi har fått større innsikt av å være to.

Ekstern validitet handler om studiens overføringsverdi. Et spørsmål som blir framtrødende er om tolkninger som er gjort i studiet kan være valide i andre sammenhenger. Som nevnt er dette et kvalitativt studie, hvor det således er vanskelig å konstatere funn som konsekvente utover vår forskningssituasjon. Vi ønsket i utgangspunktet å intervju et par lærere til, for å kunne si noe om flere læreres forståelse rundt de muntlige ferdighetene. Dette så seg vanskelig, men vi føler likevel at vi har fått den informasjonen vi hadde behov for. Vi har tatt utgangspunkt i tidligere forskning og underbygget denne, noe som har sikret oss en større validitet og overføringsverdi. I tillegg har vi gjort noen særegne funn i vår forskning, som vi i liten grad kan konstatere er slik i alle sammenhenger. Vi ønsker derfor å poengtere at muntlige ferdigheter er lite forsket på, og det finnes mye å bygge videre på. Dette vil vi komme tilbake til i avslutningen av oppgaven.

7.5. Innsikt

I dette kapitlet har vi diskutert etiske overveielser i vår forskning, samt forskningens konfidensialitet. Deltakerne i prosjektet har et fritt informert samtykke. All informasjon er blitt bevart på en sikker måte, og studien har fått godkjennelse fra NSD.

Diskusjonen om studien har høy reliabilitet har vi knyttet opp mot at vi er to forskere med to forskjellige perspektiver, hatt god kjennskap til informantene, nøye vurdering av våre tolkninger og prøveintervjuet som gav oss ny innsikt. Forskningens validitet har vært vanskelig å vurdere, da dette er kvalitativ forskning som er sted-, person- og tidsavhengig. Vi har bygd vår forskning på teori og tidligere forskning, noe vi mener har sikret oss høyere validitet og reliabilitet. Valg vi har gjort i prosessen har vi forsøkt å begrunne, slik at leseren kan vurdere studiens gyldighet.

8. Empiri

8.1. Hensikt

I dette kapitlet vil vi presentere empirien vi fikk under datainnsamlingen av intervjuene. Dette er for at leseren skal få en oversikt over hva lærerne sa uten påvirkning fra våre tolkninger. Vi vil ta for oss hvert av våre spørsmål og forsøke å ta ut essensen av hva lærerne svarte. Derfor er det en mulighet for at lærernes utsagn kan ha blitt tolket i denne prosessen. Vi er bevisst på dette, og har forsøkt så godt som mulig å presentere utsagn slik de faktisk framstod, og vi vil derfor forsøke å bruke deres begreper i vår presentasjon.

Intervjuene ble utført mer som en samtale enn et strukturert intervju, derfor kommer flere av de emnene lærerne prater om opp igjen under flere av spørsmålene. Dette vil også komme til syne i vår presentasjon under.

For ordens skyld har vi valgt å gjøre overskriftene i kapitlet basert på spørsmålene i intervjuguiden (Vedlegg 1).

8.2. Kontekst

De to lærerne (heretter lærer 1 og lærer 2) arbeider på to forskjellige barneskoler. Begge har vært lærer i skolen i lengre tid, og startet arbeidet under Læreplanen 97. Nå er begge kontaktlærere, lærer 1 på mellomtrinnet og lærer 2 på småskolen. Det er også her de har mest jobberfaring og begge har fagene norsk og kunst og håndverk. I tillegg har lærer 1 engelsk og lærer 2 har matematikk og naturfag. Begge underviser likevel i flere fag enn de har utdanning i, blant annet temafag som samfunnsfag og naturfag.

8.3. Dine tanker om grunnleggende ferdigheter

Lærer 1

Hun synes det er viktig å ha fokus på de grunnleggende ferdighetene, og synes det er fint at det har blitt en bevisstgjøring. I tillegg ser hun det som positivt at alle lærerne i alle fag blir ansvarliggjort, og på den måten kan man kvalitetssikre at elevene lærer. Hun forklarer at ferdighetene ikke er like tydelig i alle fag, og de må tilrettelegges etter fagets art.

Lærer 2

Hun forklarer at de kanskje ikke var så fokusert på grunnleggende ferdigheter i starten av LK06, heller mer fokus rundt fagene. I de seneste årene har det vært mer fokus på de grunnleggende ferdighetene lesing og matematikk på deres skole, i samarbeid med flere av skolene i området. Det er ikke lenge siden hun hadde tatt et tilleggsstudie og gjennom dette ble hun oppmerksom på Rammeverket (2012) med de grunnleggende ferdighetene. Hun ser det er viktig å tydeliggjøre ferdighetene i planene, slik at man får et fellesfokus, et fellesspråk og felles forståelse.

8.4. Dine tanker om grunnleggende ferdigheter i alle fag

Lærer 1

Hun mener det er bra at alle lærerne blir ansvarliggjort. Spesielt nevner hun at det er bra å ha flere som har fokus på skriveopplæring, slik at læringen kvalitetssikres. Hun mener det er noen fag hvor ferdighetene blir mer brukt, spesielt norsk og engelsk. Ved å sette faget inn i *tema*, mener hun man kan få inn ferdighetene. Altså temabasert undervisning i for eksempel valutaregning eller storyline.

Lærer 2

Det er noen grunnleggende ferdigheter som kommer tydeligere fram i enkelte fag. Hun synes det er viktig å kombinere ferdighetene, i stedet for å tenke så mye fag. Lærere skal, ifølge henne, bruke ferdighetene som redskaper for å forstå faget. Man kan for eksempel bruke muntlige ferdigheter til å lære seg regneferdigheter bedre. For det er når man kan forklare noe, at man virkelig har forstått det.

8.5. Ditt forhold til muntlige ferdigheter

Lærer 1

Muntlige ferdigheter er, ifølge henne, en viktig ferdighet hvor man fokuserer på å tørre å ta ordet, stå framfor en forsamling og gi en presentasjon. I fag som norsk, engelsk og temafag har man mye muntlige fremlegg. Hun mener det er viktig å ha nøye gjennomgåtte kriterier og sjekklister som stillas for det muntlige fremlegget. I tillegg til kriteriene er det viktig for læreren å gi et framovertips med i vurderingen. Hun mener at det er viktig å jobbe praktisk i kunst og håndverk, og derfor blir ikke den muntlige ferdigheten like framtreddende. Man kan

jobbe med ferdighetene i de estetiske fagene også, hvis man gjør det temabasert. Da kan man ha muntlige fremlegg også i kunst og håndverk.

Hun forklarer at de ikke har store møter om muntlige ferdigheter, men har muntlighet som et satsningsområde gjennom en husforteller på skolen. De muntlige- og de digitale ferdighetene mener hun forsvinner litt i forhold til de andre ferdighetene. Det blir ivaretatt hos den enkelte lærer, men det er ikke noe som fokuseres på i fellesskap.

Lærer 2

Hun har en oppfatning om at det kanskje er noen “ikke-akkurat-misforståelser” rundt de muntlige ferdighetene. Fortrinnsvis trekker hun fram at det er et stort presentasjonsfokus på skolene, spesielt ungdomsskolen. For henne er det heller viktig at ungene får delta på sine premisser, og lærer seg ulike teknikker for muntlige ferdigheter. Da blir de små samtalene, læringsvennsamtalene, det å skape trygghet også er viktig. For at det ikke kun blir de samme elevene som tar ordet, mener hun man må variere arbeidsmåtene. Dermed øker også elevaktiviteten.

8.6. Hvordan var det i overgangen fra L97 til LK06, med tanke på de grunnleggende ferdighetene?

Lærer 1

I L97 jobbet hun på ungdomsskolen. Hun mener at det var et klart fokus på både muntlige og skriftlige ferdigheter, i likhet med den praksisen som er i dag. Likevel har det blitt en større bevisstgjøring på at ferdighetene blir jobbet med, noe hun mener er fint. Hun forklarer at ferdighetene ikke er like tydelige i alle fag.

Lærer 2

Lærer 2 mener det kanskje ikke var like tydelig i planene før, som nå. Vi har et fellesspråk, og et fellesfokus nå. Under L97 mener hun at det var større fokus på fagene. De har diskutert dette litt i kollegiet, hvor de har kommet fram til at de kanskje ikke gjør så mye forskjellig nå som i L97. Det som er forskjellig er at de har et fellesspråk, noe hun mener er viktig og bra at vi har for å være mer bevisst. Hun kommer også inn på Rammeverket i denne forbindelsen, som hun mener er fin og oversiktlig, hvor ferdighetene og ferdighetsnivåene blir definert.

8.7. På hvilken måte mener du de grunnleggende ferdighetene har påvirket skolen?

Lærer 1

Hun mener det har ført til en større bevisstgjøring både på skolen og for elevene, og gjør det lettere å vurdere og tenke en utvikling i faget. Negative sider ved innføringen er at det skal inn til en hver tid overalt, mener hun. Det blir nesten slik at man må konstruere noe for at det skal stå på papiret. Ferdighetene passer ikke like godt inn i alle fag. Ifølge henne tar ikke de grunnleggende ferdighetene vare på det kreative. I denne forbindelsen nevner hun ordet *PISA-styrt*.

Lærer 2

Hun mener de grunnleggende ferdighetene har gjort en forskjell i undervisningen etter at de ble innført. Det har blitt et annet fokus enn det har vært før. For hvert fag står det tydelig hvordan man skal jobbe med ferdighetene. Ferdighetene har ulikt styrkeforhold, men de kommer faktisk foran fagene. Hun savner litt kreativiteten og de estetiske fagene. I den forbindelsen nevner hun testing, som nasjonale prøver, og sier at det er ingen fag som inneholder så mye regning naturlig som de estetiske fagene. De ustrukturerte samtalene finner man også mange av i de estetiske fagene. Altså skulle hun ønske et tillegg til de grunnleggende ferdighetene.

8.8. Innsikt

I dette kapitlet har vi kort sammenfattet intervjuene, slik at leser kan få et innblikk i hva lærerne har svart før vi presenterer vår tolkning og diskusjon.

9. Tolkning og diskusjon

9.1. Hensikt

I dette kapitlet vil vi diskutere sentrale temaer. Diskusjonen/tolkningen vil ha utgangspunkt i flere stemmer. Både kategoriinndelingen av intervjuene (se kapittel 6.7), litteratur, tidligere forskning og styringsdokumenter vil alle ha sin stemme i dette kapitlet, i tillegg til vår egen. På bakgrunn av dette har vi kommet fram til tre overskrifter;

- Kultur for fremlegg
- Ferdighetenes påvirkning på undervisning og fag
- Teststyrt skole?

Med de tre kategoriene skal vi ta for oss hvilken plass de grunnleggende ferdighetene, i hovedsak muntlige ferdigheter, har i skolen. For at leseren skal få et innblikk i intervjuene før vi går i gang med tolkning og diskusjon, vil vi presentere intervjuene, observasjonene og konteksten. Vi vil framheve at det følgende vil være subjektivt, basert på våre tolkninger, vår bakgrunn og våre erfaringer.

9.2. Kultur for fremlegg

9.2.1. Tilbakeblikk til kapittel 2,4 og 5

Vi har tidligere vært inne på definisjonen til muntlige ferdigheter slik det blir framstilt i læreplanen Kunnskapsløftet. I kapittel 2 kom vi fram til flere aspekter ved den muntlige ferdigheten slik den blir framstilt i definisjonen:

“Muntlige ferdigheter innebærer å skape mening gjennom å lytte, tale og samtale. Det betyr å mestre ulike språklige handlinger og å samordne verbale og andre delferdigheter. Det betyr videre å kunne lytte til andre og gi respons og være bevisst på mottakeren når en taler selv.”

(Utdanningsdirektoratet, 2012:8)

Ut fra definisjonen har vi sett at den muntlige ferdigheten er mer enn å stå framfor en forsamling å presentere. Aspektene å lytte, muntlige fortellinger og samtaler er også noe som får plass i læreplanen. Dette har vi sett nærmere på i kapittel 5. Vi ser at muntlige ferdigheter

er en kompleks ferdighet hvor elevene skal mestre ulike aspekter ved språket. Det blir verdsatt både å kunne uttrykke seg på forskjellige måter i forskjellige kontekster, og det å kunne lytte og vurdere andres innspill og tale. Begrepet muntlige ferdigheter har også blitt endret fra å hete “å kunne uttrykke seg muntlig”. Bare denne forskjellen forklarer hvordan synet på muntlighet i skolen har endret seg. Det er ikke lengre nok å vite hvordan man skal uttrykke seg. Den reseptive delen av språket, som det å lytte og vurdere, har også blitt gitt en sentral del.

Svenkerud, Klette og Hertzberg (2012) kommer inn på hvorfor det er viktig å fokusere på muntlighet i klasserommet. De kommer blant annet inn på to vesentlige årsaker. Den sterke innflytelsen fra sosiokulturelle teorier, har gjort språket til en av de viktigste redskapene til læring. Språket er også blitt viktig for å forstå de kulturelle forskjellene og holdningene, som gjør at skolens diskurs ikke passer for alle. Det vil si i et sosiolingvistisk aspekt.

9.2.2. Framføringer i kompetansemålene

Av tidligere forskning vet vi at mye av den muntlige aktiviteten i klasserommet omhandler muntlige fremlegg og presentasjoner. På bakgrunn av dette syntes vi det ville være interessant å se hvordan læreplanen legger vekt på dette. Vi har valgt ut læreplanen i norsk, som i skolen er et stort språkfag som tidligere hadde særlig ansvar for den muntlige ferdigheten. Læreplanen i norsk har tre hovedområder, og ett av disse har tittelen *muntlige kommunikasjon*. Vi ønsket å se hvordan framføringer fikk fokus her:

“Gjennom forberedt muntlig framføring og spontan muntlig samhandling skal eleven utvikle evnen til å kommunisere med andre og uttrykke kunnskap, tanker og ideer med et variert ordforråd i ulike sjangere. Muntlig kommunikasjon omfatter også å tilpasse språk, uttrykksformer og formidlingsmåte til kommunikasjonssituasjonen”.

(Utdanningsdirektoratet, 2013b)

Forberedte muntlige framføringer har altså en sentral rolle også i læreplanen. Disse er, ifølge læreplanen, med på å uttrykke kunnskap og å utvikle kommunikasjonsevnen i ulike sjangre. Vi kan se at *framføring* eller *presentasjon* er nevnt fem ganger i de syv kompetansemålene for 5.-7. trinn, slik vi også har sett i kapittel 2:

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne:

- lytte til og videreutvikle innspill fra andre og skille mellom meninger og fakta
- uttrykke og grunngi egne standpunkter og vise respekt for andres
- bruke sang, musikk og bilder i **framføringer** og **presentasjoner**
- opptre i ulike roller gjennom drama-aktiviteter, **opplesing** og **presentasjon**
- uttrykke seg med et variert ordforråd tilpasset kommunikasjonssituasjonen
- **presentere** et fagstoff tilpasset formål og mottaker, med eller uten digitale verktøy
- vurdere andres muntlige **framføringer** ut fra faglige kriterier

(Utdanningsdirektoratet, 2013b)

Vi ser at presentasjoner og framføringer har fått en plass i både beskrivelsen av hovedområdet og i kompetansemålene. Lærere er derfor pålagt å undervise i akkurat dette. Tidligere forskning tilsier likevel at lærerne ikke bruker kompetansemålene til å vurdere muntlige fremlegg, og er heller ubevisst rundt den muntlige ferdigheten (Mjøen, 2013, Svenkerud, Klette & Hertzberg, 2012). Vi stiller oss kritiske til at framføringer og presentasjoner får en så stor del av den muntlige aktiviteten i klasserommet, da vi har erfart og mener å ha funnet ut at det er flere aspekter ved ferdigheten som er minst like viktig.

9.2.3. Presentasjonsfokus

Vi har sett fra tidligere forskning at det meste av det muntlige aspektet i undervisningen er fremlegg av elevene (Svenkerud, Klette og Hertzberg, 2012).

Ut fra våre intervju, har vi hatt noen interessante diskusjoner rundt dette i etterkant. Etter intervjuet med lærer 1 oppdaget vi at vi snakket om to forskjellige ting. Vi spurte om *muntlige ferdigheter*, mens for henne virket det som at dette var likestilt med *presentasjoner*.

“Det er veldig bra det å kunne tørre å ta ordet, det å tørre å stå framfor en forsamling og presentere noe.” “Det er jo noe mange voksne sliter med i dag, så at du kan jobbe med det som barn og styrke deg der, det vil du ha nytte av hele livet”.

Derfor har vi gjort oss en forståelse av at lærerne vi har pratet med, i likhet med forskningen til Svenkerud, Klette og Hertzberg (2012), har mest fokus på fremlegg i undervisningen. Så lenge man ivaretar de muntlige fremleggene, ivaretar man også den muntlige ferdigheten.

Lærer 2, som arbeider på småtrinnet, har et litt annet syn på dette. Hun ser på presentasjonsfokuset, særlig i ungdomsskolen, som en negativ tendens. I intervjuet uttrykker hun at hun i sin undervisning legger vekt på særlig de små læringssamtalene mellom elevene. For henne er muntlige ferdigheter den daglige kommunikasjonen i klasserommet.

“Veldig mange ting skal presenteres. Det blir sånn presentasjon, presentasjon, presentasjon. Veldig ofte står du der alene (...)”. “Men de derre læringsvennsamtalene i mindre grupper, skape den tryggheten og egentlig få opp... elevaktiviteten”.

9.2.4. Samsvarer intervjuene med våre observasjoner?

For å få et nærmere blikk i vår innsikt rundt lærerne og deres refleksjoner rundt den muntlige ferdigheten, syntes vi det var interessant å kunne observere en økt hvor læreren mente de hadde større muntlig aktivitet i klasserommet. Kan man speile det de sier under intervjuene, med hva som faktisk skjer i klasserommet? Vi observerte i to skoletimer der elevene til lærer 1 var i slutfasen av et leseprosjekt. Elevene hadde lest en bok hver, og etter de hadde lest boken ferdig skulle én og én opp foran gruppen og ha et fremlegg.

Vi observerte denne læreren og klassen hennes i kun én økt med norsk. Derfor kan vi ikke generalisere, derimot kan vi se tendenser til kulturen som tidligere forskning kommer inn på. For eksempel kulturen for fremlegg er sterkt knyttet opp mot muntlige ferdigheter. Læreren forbinder muntlige ferdigheter med det å presentere og ha fokus på presentasjonsteknikk.

Vi mener at våre intervju og observasjoner underbygger tidligere forskning på området. Presentasjon er, for lærerne, det som blir sett på som viktig for forberedelse for arbeidslivet. De to lærerne har således forskjellig syn, hvor en av læreren er bevisst på utfordringene med for stort presentasjonsfokus. Begge lærerne uttrykker derfor på sin måte at det er stort fokus på dette. Tidligere har vi spurt oss om presentasjonsfokuset også gjelder i barneskolen, slik vi har sett at det blir gjort i ungdoms- og videregående skole, ut ifra forskning. Lærerne i intervjuene bekrefter dette, selv om vi ikke kan si at det er slik basert på kun to intervju av to lærere.

9.2.5. Vurdering av fremlegg

Svenkerud, Klette og Hertzberg (2012) og Mjøen (2013) har beskrevet hvordan lærerne har vurdert elevers muntlige ferdigheter, altså elevenes fremlegg. De fant ut at lærerne ofte ikke hadde en systematikk i hvordan de vurderte. Mjøen (2013) beskriver hvordan hun mener lærerne ser ut til å ha “en indre målestokk” for hvordan de skulle vurdere fremleggene. Hun så at lærerne ikke brukte læreplanen eller kompetansemålene som målestokk for tilbakemelding og vurdering.

Svenkerud, Klette og Hertzberg (2012) har, ut fra videoopptak, sett hvordan lærernes tilbakemeldinger er lite konkret og ikke hensiktsmessig. Et kort “fint” eller “veldig bra” kunne, fra lærernes side, oppsummere elevenes presentasjoner (Svenkerud, Klette og Hertzberg, 2012). På grunnlag av dette peker Svenkerud, Klette og Hertzberg (2012) på viktigheten av å gi konstruktive tilbakemeldinger, som både har en positiv og en negativ side. Ved å bruke formativ vurdering har elevene en mulighet til å utvikle seg videre, basert på lærerens konstruktive tilbakemeldinger. Dette er i motsetning til summativ vurdering, som fungerer mer som en sluttvurdering uten en form for hvordan eleven kan utvikle seg (Slemmen, 2011).

Vi har så sammenliknet forskningen Svenkerud, Klette og Hertzberg (2012) har pekt på, med våre funn i intervju og observasjonene. Observasjonen og intervjuet fra lærer 1 viste noe annet enn hva forskerne ovenfor har funnet ut. Det viste seg at læreren som hadde undervisningsøkten med fremlegg hadde, slik vi ser det, forventinger til elevene. Slik uttalte hun seg i intervjuet om sine forventninger og tilbakemeldinger til presentasjon:

“det er viktig at det er akkurat som i skriftlige ferdigheter, hvor du leser opp kriterier og sjekklister (...) Både ha på tavla, når, altså først får dem jo kriterier når dem skal lage det. Også gjentas de på tavla, og mens de har fremlegget, også kan vi evaluere og vurdere. Også sitter jeg også med en sånt skjema, for i muntlige fremlegg så kan det jo fort bli at det bare forsvinner den vurderinga, så det er viktig å skriftliggjøre den også”

Vi observerte at elevene fikk kriterier, både på presentasjonens innhold og presentasjonsteknikk. Disse ble visuelt og verbalt tydeliggjort ved at lærer skrev kriteriene ned på smartboard, som ble nøye gjennomgått før presentasjonene. Flere av elevene hadde laget presentasjonen på Power Point, og etter endt presentasjon prøvde læreren å gi en kort

tilbakemelding på hvordan presentasjonen gikk, ved å hente opp kriteriene. Hun prøvde i tillegg å gi minst ett framovertips, en *formativ vurdering*, som elevene kunne jobbe med til neste gang. Alle elevene fikk en vurdering, som vi mener var konstruktiv. Den inneholdt både en positiv tilbakemelding og et framovertips som eleven kunne gjøre bedre. Hun er tydelig på akkurat hva som forventes, i motsetning til forskning vi har pekt på. Under intervjuet nevnte læreren at hun hadde tydelige kriterier, men hun sa ikke noe om på hvilket grunnlag kriteriene ble laget eller hvordan hun tilpasset disse til hver elev. Igjen vil vi trekke inn skolens habitus og skjulte koder for hva som skal til for å lykkes. Vi må i denne forbindelse peke ut at dette ikke var et tema vi hadde uttrykt på forkant eller som oppfølgingsspørsmål under selve intervjuet. Derfor kan vi ikke si om læreren ikke hadde tenkt over dette, eller om hun lot være nevne det. Observasjonen sa oss likevel at hun tilpasset tilbakemeldingene til en viss grad til den enkelte elev, da alle elevene fikk en positiv tilbakemelding og framovertips på noe de kunne arbeide videre med.

Basert på denne ene observasjonen, kan vi ikke motbevise tidligere forskning. Vi vet ikke hvordan de andre lærerne på skolen utøver sine tilbakemeldinger, eller om de har noen positiv effekt. Vi vet at skolen ikke har fokus på den muntlige ferdigheten (lik de andre grunnleggende ferdighetene), og dermed kan man forestille seg, slik lærer 1 forklarte, at dette ivaretas av den enkelte lærer. Mjøen (2013) bruker begrepet “lærernes egen målestokk”. Kanskje er den muntlige ferdigheten lagt i hendene på skolens habitus og skjulte koder, slik Bourdieu problematiserer (kapittel 5.2.2). Rammeverket har forsøkt å presisere den muntlige ferdigheten på grunn av misoppfatninger, men kanskje den må presiseres ytterligere? Eller ligger utfordringen i en endring av fokus?

9.2.6. Å lytte, muntlige fortellinger og samtaler – blir det glemt?

Lærer 1 hadde klare forventninger til elevene, og kriterier som presentasjonen skulle være fokusert rundt. Hun gav alle elevene tilbakemeldinger basert på kriteriene. Likevel følte vi at det var noe i klasserommet som spolerte lærerens intensjoner. Elevene fikk beskjed om å være stille og følge med under framføringene, og læreren ville helst at elevene også skulle komme med tilbakemeldinger, med bakgrunn i kriteriene, i etterkant av presentasjonen. Vi observerte at det ikke var noen elever som kom med slik tilbakemelding som læreren hadde en intensjon om. Læreren spurte elevene på slutten om eleven hadde fulgt kriteriene. De fleste av elevene

svarte sammen “jaaa”. Våre notater under observasjonen tilsa at elevene satt urolig, noen hvasket under presentasjonene og vi tolket derfor at de kanskje ikke fulgte så mye med.

Vi stiller derfor spørsmål til om elevene i forkant av økta hadde diskutert eller arbeidet med lyttekompetansen. Å lytte handler om, slik vi har sett i kapittel 2 og 5, om å vise respekt for andre og vil alltid være en sentral del av den muntlige kompetansen i en hver sjanger og kontekst. Har man rett til å tale, har man også rett til å bli hørt. Under økta vi observerte hadde ikke læreren fokus på dette, og det kom heller ikke opp under intervjuet.

Muntlige fortellinger har flere fordeler i undervisning, både for fellesskapet, identitetsutvikling og utviklingen av demokrati (Andersen, 2011). Lærer 1 sa i innledningen til intervjuet at hun var husforteller på skolen. Dette nevnte hun imidlertid ikke når vi spurte om hennes forhold til den muntlige ferdigheten, slik vi hadde en hypotese om at hun ville gjøre. Dette måtte vi spesifikt spørre om. Hun har altså fokus på fortellerverksted og muntlige fortellinger i undervisning, men vi forstår at hun ikke har en klar forbindelse mellom dette og muntlige ferdigheter. Bakgrunnen for dette kan vi tolke som at læreren ikke har bevissthet om den muntlige ferdigheten, noe vi vil diskutere nedenfor i dette delkapitlet.

Samtale, slik vi har beskrevet den i bred forstand, ser vi på som en fundamental sjanger for blant annet utvikling av demokrati, noe som vektlegges i Læreplanen og i Rammeverket. Forskning tilsier at det finnes lite utforskende samtaler i klasserommet, og heller samtaler av typen IRF-struktur (se kapittel 5.3.3.). Lærer 1 nevner ikke samtaler i forbindelse med den muntlige ferdigheten. Lærer 2 derimot, har mer fokus på dette. Dette kunne vi også observere i hennes undervisningsøkt, hvor elevene hadde samtaler med hverandre to og to. Den ene eleven skulle stille spørsmål for å finne ut hva slags ord den andre hadde laget. Den andre eleven ble da ekspert og skulle forklare ordets betydning. I observasjonen vår så vi at læreren, i forkant av aktiviteten, diskuterte eksplisitt med elevene om hvordan man kan stille gode og utforskende spørsmål og hvordan man kan svare om man var usikker. Vi ser derfor at en av lærerne er bevisst på bruken av samtaler i undervisning. Som sagt tidligere, kan vi ikke overføre eller generalisere dette, eller si at vi har motbevist tidligere forskning.

9.2.7. Ubevissthet

Både Svenkerud, Klette og Hertzberg (2012) og Mjøen (2013) kom fram til at lærerne ikke tenker bevisst gjennom hva muntlige ferdigheter innebærer. Ubevissthet rundt den muntlige ferdigheten er kanskje grunnen til at den største delen av det muntlige aspektet i klasserommet dreier seg om presentasjoner og fremlegg? Denne forskningen har for det meste blitt gjort på ungdoms- og videregående skole, og vi stilte spørsmål til om det samme også gjelder i barneskolen. Det har vi altså funnet ut at det gjør basert på våre funn.

Hvorfor er lærerne ubevisste i forhold til muntlige ferdigheter? Også i våre intervjuer får vi inntrykk av at lærerne og kollegiet ikke tenker over hva det innebærer. Ingen av de to skolene vi var på har fokus på muntlige ferdigheter, og lærer 1 uttrykker det slik:

“(…)muntlige ferdigheter, de blir ivaretatt, men det er ikke det vi liksom bruker utviklingsmøtet, pedagogisk utviklingsmøtet på. Møtet, på møte på. Nei. Det er det ikke. Det blir ivaretatt hos de enkelte lærerne (...)”. “(...) men vi har jo kanskje ikke sånne store møter om muntlige ferdigheter, kanskje mere sånn som lesing, lesing, regning, altså, skriving (...)”

Av dette forstår vi at det ikke er mye fokus på den muntlige ferdigheten i kollegiet. Lesing, regning og skriving får en større plass. I læreplanen likestilles ferdighetene, men vi hadde en forestilling, på bakgrunn av våre erfaringer, at det ikke ble likestilt i praksis. Dette bekrefter intervjuene våre. Lærernes ubevissthet er kanskje ikke overaskende, siden muntlige ferdigheter ikke får fokus på skolen. Det blir, slik lærer 1 forklarer, ivaretatt *av den enkelte lærer*. Hver lærer innehar en egen målestokk for hvordan de skal utføre og vurdere den muntlige ferdigheten.

9.2.8. Skolens habitus

I kapittel 5 diskuterer vi Bourdieu og skolens habitus. På bakgrunn av tidligere forskning, våre funn og uttalelsene til lærerne i intervjuene ønsker vi å diskutere dette. Med det sosiokulturelle perspektivet, er språket en viktig byggestein for læring i skolen. Likevel kan dette kritiseres ved at det ikke legges vekt på kulturelle forskjeller, miljø og oppvekstvilkår. Slik vi har beskrevet i kapittel 5, peker Bourdieu (2003) på maktforholdet i samfunnet, hvor han mener det er noen som “favoriseres”. Skolen har dannet sin egen kultur, *habitus*, for hvordan og hvem som lykkes. Selve oppskriften er heller uklar. Skolen praktiserer altså,

ifølge Bourdieu, med skjulte koder. De elevene som inngår denne kulturen vil da ha bedre forutsetninger for å lykkes.

Vi kan verken se at læreplanen eller St.meld. nr. 30, *Kultur for læring* (2003-2004) gjør seg oppmerksom på det kulturelle aspektet ved skolen eller læring. Undervisningen skal tilpasses den enkelte elev, men vi vet at i praksis er det ikke like enkelt. Det presiseres sjeldent hvordan dette skal gjøres, hva som skal til for å tilpasse undervisningen eller hvordan det blir gjort i praksis. Skolene har en kultur for fremlegg som nesten blir entydig med muntlige ferdigheter. Vi mener dette har blitt skolens habitus i forhold til muntlige ferdigheter. Lærerne er ubevisste på den muntlige ferdigheten, har sin egen målestokk for vurdering og det er lite fokus på ferdigheten i kollegiet eller på møter. Fremlegg den største delen av det muntlige i klasserommet. Vil alle elevene ha like gode forutsetninger og muligheter for skolens praktisering av diskurs?

Tidligere forskning har sett på at det har vært en ubevissthet rundt fremlegg og dens tilpasning i undervisning. Det eneste vi har funnet i våre intervjuer, som omhandler elevenes forutsetninger, er et sitat fra lærer 2.

“Jeg må legge opp til strukturerte og ustrukturerte arbeidsmåter, sånn at jeg sikrer at, at de lærer seg ulike teknikker og at de tør å snakke”.

Hun kommer inn på viktigheten av å lære seg muntlige ferdigheter i ulike sammenhenger og å bruke forskjellige arbeidsmetoder for å sikre at alle elevene lærer. Læreren sier noe om ulikheter, men ikke hva de betyr eller hvor de kommer fra. Blir det sosiolingvistiske aspektet underkommunisert i skolen? Nedtoner norske lærere bevisstheten rundt forskjeller blant elever, fordi det eksisterer en generell diskurs om at alle i Norge er like? Likeverd i Norge mener vi står sterkt, men man må være forsiktig med å argumentere for at alle *er* like og har likt grunnlag og forutsetninger, spesielt i skolen. Professor Unn-Doris K. Bæck kommer inn på denne tematikken og forklarer at elevene vi møter i den norske skole består av flere mangfoldige grupper (Lieungh, 2016). En av faktorene til at alle elevene har ulike forutsetninger for å lykkes, er at skolen er mer tilpasset noen få av disse gruppene. Skolen, er ifølge Unn-Doris K. Bæck, bedre tilpasset barn av middelklassen, enn barn av arbeiderklassen. Når elevene møter skolen, er de påvirket av det de har med seg hjemmefra. Dette spiller seg ut i hvordan de presterer og deres motivasjon (Ibid.).

9.2.9. Oppsummering av delkapitlet

Svenkerud, Klette og Hertzberg (2012) oppdaget i sin forskning at største delen av det muntlige aspektet i klasserommet var nettopp framføringer. Fra vår forskning kan vi ikke uttale oss om det også gjelder på de skolene vi har vært på. Basert på intervjuene kan vi ikke konkludere med at lærerne ikke har fokus på samtaler, fortellinger og reseptive ferdigheter, for det sier de at de har. Likevel vi ser den samme tendensen til at den muntlige ferdigheten forbindes med presentasjoner og framføringer.

Ubevisstheten rundt den muntlige ferdigheten speiles kanskje også i hvor lærerne legger trykket; på presentasjoner og framføringer. Vi har sett at det er mange andre aspekter ved den muntlige ferdigheten som er minst like viktig. Hvis de ikke besitter kunnskap eller redskaper for den den muntlige ferdigheten, kan det være vanskelig å vite hvordan de kan arbeide med det i klasserommet.

9.3. Ferdighetenes påvirkning på undervisning og fag

I tillegg til de muntlige ferdighetene fra det teoretiske perspektivet og hva forskning tilsier, har vi vært interessert i hvordan ferdigheten kommer til uttrykk i forskjellige fag, og på hvilken måte de får oppmerksomhet. De grunnleggende ferdighetene ble innført med Kunnskapsløftet 2006, og har siden blitt endret i blant annet uttrykksmåte og kompetansemål i fag. Ferdighetene er altså under stadig utvikling, hvor det overordnede målet er å gjøre elevene rustet til samfunnet. Vi har i vår oppgave stilt spørsmål til om ferdighetene har ført med seg endringer og påvirkninger i skolen? Eller gjør lærerne som de alltid har gjort? Er ferdighetene bare enda noe nytt som kommer fra politikerne?

9.3.1. Fra fagfokus til bevisstgjøring

I intervjuene var vi interessert i å få vite om lærernes tanker rundt hvordan praksis var under Læreplanen 97, i forhold til hvordan praksis er nå, etter at de grunnleggende ferdighetene ble innført. Lærer 2 forklarte at det tidligere var et større fagfokus, og mener de grunnleggende ferdighetene har ført med seg en større forståelse og bevisstgjøring. Hun mener dette er en positiv retning, hvor fagfokuset har gått litt bort etter innføringen av de grunnleggende ferdighetene:

“kanskje i 2008, noe sånt. Noen år etter at kunnskapsløftet kom. Og da var det fag. Veldig fokus på fagene” (...)“At vi ikke tenker så mye fag, men tenker det som viktige redskaper for å forstå fagene”

Hun mener forståelsene av ferdighetene har, for henne, hatt en utvikling i årene etter implementeringen. Læreplanen 97 hadde et fagfokus, som også ble fortsatt i årene etter 2006. Hennes utviklende forståelse ligger mye i Rammeverket som ble gitt ut i 2012, som kollegiet på skolen har diskutert omgående. I kollegiet til lærer 2 har de også diskutert hvorvidt de mener de fortsatt gjør det samme som de gjorde før implementeringen av ferdighetene:

“Og hun (kollegaen) føler, hun tenker litt at det der har vi nå drevet på med bestandig. Men kanskje ikke at det var så tydelig i planene på samme måten.”

Lærer 1 underbygger også dette sitatet, som vi mener handler om bevisstgjøring. Hun kommer i den sammenheng også inn på ansvarliggjøring av alle lærere. Ikke bare norsklæreren skal være leselærer.

“Det er fint å ansvarliggjøre alle, og på den måten også kan kvalitetssikre at elevene lærer“. (...) *“Jeg vil tro at det er en større bevisstgjøring på det og at vi i fellesskap har, i planene at man alltid har et større fokus på det”.*

9.3.2. Grunnleggende- og muntlige ferdigheter i praktisk-estetiske fag

De grunnleggende ferdighetene skal være en del av alle fagene på skolen, inkludert de praktisk-estetiske fagene. Læreplanen for kunst og håndverk (2006) beskriver hva som ligger i de grunnleggende ferdighetene for faget. Nyeste versjon er fra 2006, og har ikke blitt revidert siden, slik vi kan se det. De muntlige ferdighetene blir blant annet fortsatt beskrevet som “å kunne uttrykke seg muntlig”, som er den tidligere versjonen av begrepet. Det betyr at faget kunst og håndverk ikke er endel av den nye reviderte utgaven av LK06 i 2013. Å kunne uttrykke seg muntlig i kunst og håndverk handler i hovedsak om å kunne beskrive, analysere og vurdere eget og andre sitt arbeid.

Etter intervjuene ba vi lærerne om å få observere en økt i undervisning, der de mente de hadde høy muntlig aktivitet. Begge lærerne valgte en norskøkt. Dette er kanskje ikke rart, da norskøkten tidligere hadde et særlig ansvar for den muntlige ferdigheten, og språkfagene mener vi fortsatt står sterkt i å utvikle denne. Under intervjuene fikk vi også en følelse av at lærerne mente det var vanskelig å arbeide med muntlige ferdigheter i kunst og håndverk:

Lærer 1

“I kunst og håndverk er det ikke så ofte, for der er det jo, jeg synes at de må få jobbe praktisk i det faget. Men si at de har teori om en kunstner, en epoke, så kan man jo lage et lite muntlig fremlegg om det, men fagets art, og det vil jeg tenke også gym og mat og helse, ja, der har dem jo óg teori”

Dette sitatet kan også kobles opp til hvordan læreren mente ferdighetene “absolutt skulle inn overalt”, noe som har medført at hun føler hun må konstruere noe slik at det kan stå på papiret. Vet lærerne hva det vil si å bruke de muntlig ferdighetene som en del av undervisningen i kunst og håndverk? Eller er det skolen som legger fokus på “vanlig” lese- og skriveopplæring også i de praktisk-estetiske fagene?

9.3.2.1. Degradering

Intervjuene av lærerne, som begge har det estetiske faget kunst og håndverk i sin fagkrets, gav oss et inntrykk av at ferdighetene ikke ble tatt i betraktning i dette faget.

Lærer 1:

“Det som kan være er jo at de skal til en hver tid inn over alt. Og det er jo ikke alle fag at jeg synes det passer like godt, og i planer, hvordan har du tenkt å bruke de ferdighetene i arbeid, i det temaet, eller ja, må konstruere noe liksom, bare for at det skal stå der. Men som sagt i praktisk-estetiske fag synes jeg har en egenart som man må ikke glemme”.

Lærer 2:

“Men jeg savner faktisk og ferdighet i forhold til det kunstneriske. Jeg syntes at det, jeg som er formingsmenneske. Jeg savner litt at det skulle vært en ferdighet til der man faktisk får brukt kreativiteten, hendene. Altså og da ser vi jo at fagene musikk, kunst og håndverk, delvis kroppsøving, men de her praktisk-estetiske fagene har faktisk blitt litt degradert” (...) “Det er

jo ingen fag som har så mye regning i seg naturlig (om fagene musikk og kunst og håndverk)”

Lærerne mener altså at ferdighetene kanskje har ført til en degradering av de praktisk-estetiske fagene. De mener faget har en egenart, som ikke kommer like godt til syne med de fem ferdighetene vi har i dag. Ved at disse fem ferdighetene “absolutt må inn overalt”, mener lærerne at de praktisk-estetiske fagene ikke får virke på sine premisser eller blir sett på som like viktig og nødvendig som de andre fagene.

På bakgrunn av uttalelsene rundt de praktisk-estetiske fagene under intervjuene, fikk vi en følelse av at de grunnleggende ferdighetene kanskje var noe som ikke blir tenkt så mye over i disse fagene. Lærerne har tenkt over at det er noe som mangler i forhold til de grunnleggende ferdighetene, og begge mener det burde være en ferdighet som går direkte inn på det estetiske og kreative. En av lærerne nevnte at for å jobbe med grunnleggende ferdigheter i disse fagene, er det mest hensiktsmessig å enten ha temabasert undervisning, eller teori i de praktisk-estetiske fagene. Den andre læreren nevnte at det er ingen fag som har så mye regning i seg naturlig, som de praktisk-estetiske fagene. Likevel uttrykker hun at hun føler disse fagene blir degradert.

9.3.2.2. Samtale med Universitetslærer

Utsagnene over har ført til at vi følte et behov for å ha en samtale med en som har gode kunnskaper i et praktisk-estetisk fag, og samtidig har kompetanse og erfaring med de grunnleggende ferdighetene. Vi valgte derfor å stille noen spørsmål til en kunst og håndverklærer på Universitetet i Tromsø, som også har jobbet siden tidlig 90-tallet med faget ute i skolen. I dag arbeider han med faget på lærerutdanningen. Han har i tillegg sittet i læreplangruppa, som hadde i oppgave å formulere setninger i forhold til de grunnleggende ferdighetene og kompetansemål i kunst og håndverk.

Han nevner det ble et problem i forhold til faget kunst og håndverk, da de grunnleggende ferdighetene ble innført. Han hadde en opplevelse av at skriving og lesing bokstavelig talt skulle inn i faget, uten å tenke på fagets premisser. Ofte føler han at man, ved å ha de grunnleggende ferdighetene i læreplanen, ønsker å benytte faget som metode for å lære å lese eller regne. Å lese i kunst og håndverk kan, ifølge han, for eksempel være å lese en arkitekturtegning eller forstå estetiske virkemidler i et bilde.

Læreplangruppa han satt i definerte setninger og kompetansemål mer presist enn hvordan det er i dag. Utdanningsdirektoratet valgte, ifølge han, en mer åpen løsning på disse formulerte setningene. Han mener det er positivt at de er åpne og lærerne således kan velge mye selv. Utfordringen ved dette er at lærerne som skal bruke læreplanen og kompetansemålene må være kompetente. Vi tolker det slik at han mener det er mye “lettvinne” løsninger for undervisningen i kunst og håndverk. Det vil si flere vikarer, uten utdanning, blir satt inn i faget for å lede timer over lengre perioder. Derfor blir det mange misforståelser, og viktige elementer i faget kan ofte bli utelatt. Av egen erfaring fra arbeid og praksis i skolen, tror vi det ikke er samme kultur i språk- og teoretiske fag, som for eksempel norsk.

9.4. Teststyrt skole?

Basert på intervjuene og diskusjonene i kapittel 3 (bakgrunn), har vi gjort oss noen tanker. Vi har tolket intervjuene ovenfor, men vi velger også å tolke tausheten. Begge lærerne kommer litt inn på PISA eller testing, men utdyper ikke dette særlig.

“Så det kunne kanskje vært, det er jo litt sånn, jeg skal ikke si PISA-styrt, men, de her grunnleggende ferdighetene er, de tar ikke vare på det kreative, nei.”

“(...) for også litt på budsjettene litt rundt omkring på skolene tror jeg. For vi skal jo lese, altså nasjonale prøver sjekker deg opp i leseferdighetene... regning. Delvis skrivning, vi driver å sjekker dem veldig opp. Også er det jo den kreativiteten, altså kunst og håndverk eller gym... det er jo ingen fag som har så mye regning i seg naturlig, eller musikken.”

Dette synes vi er interessant, og vi stiller oss spørsmål til hvem og hva som egentlig styrer skolen. I kapittel 3 kommer vi inn på Sjøberg (2014) og hans forhold til PISA. Han mener vi har gått fra den ene grøften til den andre, ved at vi har gått fra ingen testing av elevene til stor vektleggelse av testing. Både politikere, media og skolen retter seg inn etter resultater fra nasjonale prøver, PISA og andre internasjonale tester. Prøvene og resultatene av dem får stor plass i politikernes taler og begrunnelser til reformer. Dette så vi også i St.meld. nr. 30, *Kultur for læring*, (2003-2004), hvor begrunnelsene for innholdet i Kunnskapsløftet blir gjort. Her står det blant annet at resultatene fra PISA i 2001 (det såkalte PISA-sjokket), er en av grunnene til innføringen av de grunnleggende ferdighetene. Det menes at norske elever

mangler de grunnleggende ferdighetene, og dette kom til syne i resultatene, som i Stortingsmeldingen blir beskrevet som “lavere enn resultatene fra land vi liker å sammenligne oss med”.

Sjøberg (2014) nevner også at de norske resultatene nødvendigvis ikke er så dårlige som politikerne og media skal ha det til. Norge ønsker gjerne være helt på toppen. “Det er typisk norsk å være god” Gro Harlem Brundtland (nyttårstalen, 01.01.1992). Hva tilsvarer det å være på toppen av lista til PISA, og hva skal egentlig til for å nå toppsjiktet? Igjen vil vi komme inn på Bourdieus begrep *kulturell kapital*. Ikke alle vil ha like forutsetninger og bakgrunn for å oppnå best mulig resultater fra tester, særlig ikke når testen er identiske i alle land som deltar. Én plass vil den kulturelle kapitalen spille inn på resultatene.

“PISA is unique because it develops tests which are not directly linked to the school curriculum. The tests are designed to assess to what extent students at the end of compulsory education, can apply their knowledge to real-life situations and be equipped for full participation in society”.“(...)In addition, given PISA is an ongoing triennial survey, countries and economies participating in successive surveys can compare their students' performance over time and assess the impact of education policy decisions”.

(Program for International Student Assessment (PISA), u.å.)

Meningen med undersøkelsen er altså å teste hvordan elevene kan bruke kunnskap fra skolen til situasjoner i sammenheng med det virkelige liv. På den måten være forberedt på å fungere optimalt i samfunnet. I tillegg skrives det at PISA-testen ikke kobles direkte opp mot skolens læreplaner, men resultatene likevel skal/kan være med på forme utdanningspolitikken. Målet med PISA-undersøkelsen kan sammenlignes med målet til de grunnleggende ferdighetene. Vi har i tidligere kapitler beskrevet hvordan de grunnleggende ferdighetene skal være grunnleggende forutsetning for læring og utvikling i skole- og samfunnsliv. I tillegg skal de utvikle det demokratiske fellesskapet. I PISA-testene beskrives det at de prøver å ta hensyn til de forskjellige lands kultur, ved å ha visse spørsmål før testen blir utført. Disse vil bli tatt i betraktning under vurdering av resultatene. Vi stiller oss likevel kritiske til hvordan en to-timers prøve virkelig kan måle alt dette, slik Sjøberg (2014) også har stilt seg kritisk til. Med den kulturelle kapitalen i bakhodet, mener vi det er betenkelig hvordan alt dette skal fanges opp i alle land, uansett kultur og miljø.

9.4.1. Muntlige ferdigheter

Vi har nå diskutert hvordan politikerne, media og skolene blir styrt av internasjonal testing, med PISA som hovedfaktor. I denne oppgaven har vi vært spesielt interessert i de muntlige ferdighetene, som i læreplanen likestilles med de andre grunnleggende ferdighetene. Likevel uttrykker lærerne at denne ferdigheten tilsidesettes. Dette samsvarer med vår oppfatning gjennom studiet, det vi har sett av tidligere forskning på området, refleksjonene vi har gjort og den nye innsikten vi har fått i arbeidet med denne masteroppgaven. Ingen av de to skolene vi har besøkt har eller har hatt muntlige ferdigheter som fokusområde. En av lærerne uttrykker at de har fokus på de muntlige ferdighetene, men kun i kombinasjon med de andre grunnleggende ferdighetene. De hadde hatt fokus på regning som grunnleggende ferdighet, og hun mener man kan bruke de andre ferdighetene til å oppnå dette. Den andre læreren har ansvar som forteller på skolen, men forklarer likevel at muntlige ferdigheter ikke er noe de diskuterer på møter.

Våre funn tilsier derfor at den muntlige ferdigheten er i skyggen av de andre. Vi har sett hvordan PISA får en stor påvirkning på skolen og på valg som blir gjort i skolepolitikken. I Norge blir elevene testet i lesing, regning og naturfag. I den senere tid, etter skrivesenteret og NORM-prosjektet (Developing national standards for the assessment of writing. A tool for teaching and learning), har det også vært fokus på å få en vurderingskultur for skriving. Den muntlige ferdigheten blir ikke testet, verken gjennom PISA eller andre internasjonale eller nasjonale tester. Har den derfor også blitt nedprioritert i skolene?

En konsekvens av dette er at kartleggingsverktøy og resultater av kartlegginger av den muntlige ferdigheten eksisterer i liten grad. Vi ser på dette som en form for "ond sirkel". Ingen testing av muntlighet fører til ingen kartlegging, som igjen fører til læreres ubevissthet rundt den muntlige ferdigheten. Det igjen har ført til at det muntlige aspektet i klasserommet i stor grad består av fremlegg og presentasjoner.

Vi ser i tillegg at den muntlige ferdigheten ikke har fått tildelt et eget senter, slik de andre ferdighetene har fått. Den ene læreren vi pratet med syntes det manglet redskaper og ressurser til hvordan man kan utøve og styrke den muntlige ferdigheten hos elevene. I den forbindelse nevnte hun ulike nettsider, som lesesenteret og skrivesenteret.

9.4.2. Framtidens skole

De grunnleggende ferdighetene ble innført sammen med Kunnskapsløftet 2006, begrunnet med blant annet “dårlige” resultater på PISA-testen. Norske elever trenger grunnleggende ferdigheter for å kunne fungere i det demokratiske samfunnet. I 2013 ble det oppnevnt et utvalg for å vurdere grunnopplæringen slik den er i dag, opp mot hvordan samfunnet vil komme til å se ut i fremtiden (NOU 2015: nr. 8). Utvalget fikk navnet Ludvigsen-utvalget, ledet av professor Sten Ludvigsen, og kom med sin hovedutredning ved Norges offentlige utredninger 2015, nr 8.

Vi har valgt å ta med utredningen, *Framtidens skole*, i denne oppgaven fordi det setter lys over hvordan utvalget ser på blant annet de grunnleggende ferdighetene i fremtiden. Utredningen setter fokus på at elevene skal fungere optimalt i framtidens samfunn, noe som også var målet med de grunnleggende ferdighetene. Likevel ble de grunnleggende ferdighetene misoppfattet, og begrepet ferdigheter trengte å bli revurdert. Utvalget bestemte seg for å bruke begrepet *kompetanse* i stedet for ferdigheter, da de mener dette får fram at ferdighetene er i stadig utvikling (NOU 2015: nr.8:34).

Utvalget har forsøkt å beskrive hvordan samfunnet vil utvikle seg i et perspektiv på 20-30 år. De ser utviklingstrekkene i samfunnet som noe som vil være i stor utviklingstakt. Samfunnet vil bli mer komplekst og ha større mangfold. Ut fra dette setter de fokus på fire kompetanseområder som vil være nyttige i fremtiden. Disse kompetansene er:

- fagspesifikk kompetanse
- kompetanse i å lære
- kompetanse i å kommunisere, samhandle og delta
- kompetanse i å utforske og skape

(NOU 2015: nr. 8:22)

Ferdighetene å kunne lese, skrive og muntlige ferdigheter blir særlig integrert i kompetansen *å kommunisere, samhandle og delta*. Her nevner de den muntlige ferdigheten som spesielt viktig. Ved å sette disse ferdighetene under samme kompetanse, mener de det kommer fram at ferdighetene bør sees i sammenheng og ikke skilt fra hverandre. I tillegg skriver de hvordan de grunnleggende ferdighetene til en viss grad har blitt misforstått, ved at man ikke ser dem ut

fra fagets premisser. Dette mener de bør implementeres og videreutvikles. Å lese i estetiske fag vil være noe annet enn å lese i språkfag.

I NOU nr. 8 kan vi ikke se at de muntlige ferdighetenes utydelige plass i praksis, i forhold til de andre ferdighetene, blir nevnt. Vil det å endre begrepet fra muntlige ferdigheter, til et fellesbegrep for kommunikasjon, samhandle og delta få det muntlige aspektet tydeligere fram? Vil skolene legge mer vekt på det muntlige aspektet på møter og i undervisning selv om det fortsatt ikke finnes testgrunnlag for dette?

Det settes fokus på at kompetansene er viktige for å utvikle demokratisk deltagelse, hvor samhandling og muntlighet settes spesielt i spissen (NOU, 2015:nr. 8:10). Vi har i denne oppgaven sett i forskning og teori hvordan den muntlige ferdigheten er med på å utvikle akkurat den demokratiske deltagelsen i samfunnet. Vi har funnet ut at de muntlige ferdighetene kanskje er manglende og underforstått i skolen, og lærerne er ubevisste om hvordan de underviser i ferdigheten. De muntlige ferdighetene mener vi derfor må komme mer i fokus i framtiden, blant annet for at elever skal utvikle demokratisk medborgerskap.

Ludvigsen-utvalget mener det ligger et stort utviklingspotensial i ferdighetene slik de er i dag. Vi synes det er uklart hva de faktisk mener med dette. Vår mening er også at ferdighetene, spesielt de muntlige, har et utviklingspotensial, men kanskje på et litt annet grunnlag enn Ludvigsen-utvalget? Vi stiller spørsmål til om kompetanseområdet "å kommunisere, samhandle og delta", vi føre til at det muntlige aspektet i skolen blir mer satt i fokus. Vi er samtidig nysgjerrige på hvordan dette blir håndtert av politikerne, og om dette blir tatt i betraktning under implementering av neste læreplan.

9.5. Innsikt

I dette kapitlet har vi forsøkt å diskutere empirien fra intervjuene og observasjonene opp mot teori og egne refleksjoner. Vi har en forståelse av at skolen har skapt en kultur for fremlegg, hvor de muntlige ferdighetene i hovedsak dreier seg om fremlegg og presentasjoner. Dette peker både lærerne fra intervjuene og tidligere forskning mot. De muntlige ferdighetene innebærer mye mer enn å stå framfor en forsamling og formidle noe. Ferdigheten mener vi således har blitt misforstått på mange aspekter. Lik begrepet grunnleggende ferdigheter, som også har blitt misforstått på flere områder. Blant annet uttrykker lærerne og

universitetslæreren at ferdighetene ikke blir sett på fagenes premisser, noe som i negativ forstand påvirker de estetiske fagene. De praktisk-estetiske fagene har tilsynelatende blitt nedprioritert i skolen, noe de grunnleggende ferdighetene og testingen i utdanningssektoren har forsterket.

På mange måter kan det virke som PISA og andre internasjonale tester har stor påvirkningskraft. Oppsikten rundt de "dårlige" resultatene av undersøkelsene har fått flere konsekvenser slik vi ser det. De praktisk-estetiske fagene blir nedprioritert, og de muntlige ferdighetene kommer i skyggen av de andre ferdighetene. Vi ser viktigheten av å bruke resultatene fra tester for å vurdere dagens praksis, og dermed ha mulighet til å utvikle og forbedre undervisningen, i den grad dette lar seg gjøre. På en annen side ser vi hvordan media og politikere bruker resultatene som hovedbegrunnelse til implementering og avgjørelser som blir tatt i utdanningspolitikken. Det kulturelle aspektet og forskjellene mellom land har her fått liten oppmerksomhet.

10. Funn

Vi vil nå forsøke å gi en kortfattet oppsummering på våre funn opp mot vårt forskningsspørsmål med underspørsmål.

“Hvordan forstås begrepet muntlige ferdigheter i teori og forskning, og hva legger lærerne i begrepet?”

- “Mener lærerne de grunnleggende ferdighetene og muntlige ferdigheter har ført med seg endringer i undervisningen, i så fall hvilke?”
- “Hvordan omsettes de muntlige ferdighetene i forskjellige fag, og på hvilken måte får de oppmerksomhet?”

Vi startet med å se på teori om ferdigheten og hva tidligere forskning har funnet ut. Våre intervjuer og observasjon mener vi har supplert og underbygget dette. Her er våre funn, helt kort:

- Muntlige ferdigheter er et underforstått begrep i skolen. Både tidligere forskning og våre funn indikerer dette. Dette mener vi er en konsekvens av testfokus. Habitus og skjulte koder i skolen fører til en ubevissthet rundt ferdighetenes praksis og diskurs. Ubevisstheten rundt ferdigheten fører igjen til at den i stor grad dreier seg om presentasjoner og fremlegg. Lyttekompetansen, samtaler og fortellinger forsvinner.
- Den muntlige ferdigheten, og grunnleggende ferdigheter generelt, føler lærerne ikke har en like stor og tilrettelagt plass i de praktisk-estetiske fagene som i teori- og språkfag.
- Lærerne mener ikke at de grunnleggende ferdighetene har ført med seg store endringer i undervisning, men føler seg mer bevisst på arbeid med ferdigheter i alle fag.

10.1. Videre forskning

Vi har gjennom oppgaven sett et manglende forskningsfelt rundt område muntlige ferdigheter, i sammenligning med ferdighetene som lesing, skriving og regning. Derfor ser vi at det ligger et stort forskningspotensiale innenfor denne tematikken. Vår studie har vært av

kvalitativ art, hvor vi har gått i dybden av to læreres meninger. Derfor vil det være vanskelig å kunne overføre eller generalisere våre funn. Vår forankring og underbygning av tidligere forskning har således forsterket dette.

Vi har gjort noen funn som kunne vært interessant å gå i dybden på. Ubevissthet rundt ferdigheten har ført til at fokus rundt viktige kompetanser, som å lytte og å samtale, nærmest forsvinner i det muntlige aspektet. Lærernes forståelse rundt dette har vi ikke fokusert på, men ser at det kan være interessant, da det virker fraværende. Et annet aspekt som virker utydelig, er muntlige ferdigheter i praktisk-estetiske fag. Dette syntes vi det har vært vanskelig å svare på, og det virker som lærerne har en forståelse av at ferdigheten ikke er integrert i disse fagene.

En annen interessant vinkel vil være hvordan skolen som organisasjon forstår, setter fokus på og bruker ferdighetene. Den muntlige ferdigheten og tror vi ikke får tilegnet like stor plass på møter, som for eksempel lesing, regning og skriving. Hvordan speiles dette i undervisning?

Litteraturliste

- Andersen, P. T. (2011). Hva skal vi med skjønnlitteratur i skolen? *Norsklæreren*, 2 (35), ss. 15-22.
- Bakke, J. O., & Kverndokken, K. (2014). Muntlig bruk av språket. I B. K. Jansson, & H. Traavik (Red.), *Norsk boka 2*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Børresen, B., Grimnes, L., & Svenkerud, S. (2012). *Muntlig kompetanse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bourdieu, P. (1986). The Forms of Capital. I J. G. Richardson, *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. Connecticut: Greenwood Press.
- Christoffersen, L., & Johannesen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Dysthe, O. (2001). Sosiokulturelle teoriperspektiver på kunnskap og læring. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspill og læring*. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Dysthe, O., & Igland, M.-A. (2001). Vygotskij og sosiokulturell teori. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspill og læring*. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Esmark, K. (2006). Bourdieus Uddannelsessociologi. I A. Prieur, & C. Sestoft (Red.), *Pierre Bourdieu - en introduktion*. Hans Reitzels Forlag.
- Karsrud, F. T. (2010). *Muntlig fortelling i norskfaget*. Latvia: Cappelen Damm AS.
- Leseth, A. B., & Tellmann, S. M. (2014). *Hvordan lese kvalitativ forskning?* Oslo: Cappelen Damm AS.
- Lieungh, E. (2016, 4 28). *Klassene i klasserommet*. Hentet 5 10, 2016 fra NRK.no: <http://www.nrk.no/finnmark/xl/klassene-i-klasserommet-1.12918041>
- Lindhagen, H. (2011). *Grunnleggende ferdigheter - målrettet arbeid i skolen?* Hentet 4 26, 2016 fra <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/32454/MasteroppgavenxHeidixLindhagenx16.5.2011.pdf?sequence=3&isAllowed=y>
- Matre, S. (2009). Gruppesamtaler. I J. Smith (Red.), *Norskdidaktikk - ei grunnbok* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Mellin-Olsen, S. (1996). *Samtale som forskningsmetode - tekster om kvalitativ forskningsmetode som del av pedagogisk virksomhet*. Bergen: Caspar Forlag.
- Mjøen, A.-K. (2013). *Vurdering av muntlige ferdigheter som didaktisk utfordring i norskfaget*. Hentet 4 26, 2016 fra <https://bibsys->

almaprimo.hosted.exlibrisgroup.com/primo_library/libweb/action/search.do?fn=search&ct=search&initialSearch=true&mode=Basic&tab=default_tab&indx=1&dum=true&srt=rank&vid=UBTO&frbg=&tb=t&vl%28freeText0%29=mj%C3%B8en+muntlige+ferdigheter&scp.scps=scope%3A%28SC_OPEN_ACCESS%29%2Cscope%3A%28%22UBTO%22%29%2Cprimo_central_multiple_fe

NOU 2015:8. *Fremtidens skole - fornyelse av fag og kompetanser.*

Røvik, K. A. (2014). Reformideer og deres tornefulle vei inn i skolefeltet. I K. A. Røvik, T. V. Eilertsen, & E. M. Furu (Red.), *Reformideer i norsk skole - spredning, oversettelse og implementering.* Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Sjøberg, S. (2014). Pisafisering av norsk skole. En suksesshistorie fra OECD. I K. A. Røvik, T. V. Eilertsen, & E. M. Furu (Red.), *Reformideer i norsk skole - spredning, oversettelse og implementering.* Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Skinningsrud, T. (2012). *Fra reformasjonen til mellomkrigstiden - framvekst av det norske utdanningssystemet.* Hentet 4 26, 2016 fra munin.uit.no:

<http://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/5208/thesis.pdf?sequence=2>

Solhaug, T., & Børhaug, K. (2012). *Skolen i demokratiet - demokratiet i skolen.* Oslo: Universitetsforlaget.

Sollid, H. (2013). Intervju som forskningsmetode i klasseromsforskning. I M. Brekke, & T. Tiller (Red.), *Læreren som forsker - innføring i forskningsarbeid i skolen.* Oslo: Universitetsforlaget.

St.meld. nr. 30 (2003-2004). *Kultur for læring.*

Svenkerud, S., Klette, K., & Hertzberg, F. (2012, 01). Opplæring i muntlige ferdigheter. (H. Sæverot, Red.) *Nordic studies in education*, 32, ss. 35-49.

Tønnesen, E. S. (2011). Bøker for hver enkelt og for fellesskapet - loggskrivning og høytlesing. I M. Lillesvangstu, E. S. Tønnesen, & H. Dahll-Larssøn (Red.), *nn i teksten - ut i livet. Nøkler til leseglede og litterær kompetanse.* Bergen: Fagbokforlaget.

Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse - en innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

Thuv, E. (2012). *Grunnleggende ferdigheter i praksis - en kvalitativ analyse av grunnleggende ferdigheter i praksis på to skoler.* Hentet 4 26, 2016 fra <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/34819/Masterx31.10x.pdf?sequence=1>

- Utdanningsdirektoratet. (2013b). *Læreplan i norsk - kompetansemål*. Hentet 5 10, 2016 fra udir.no: <http://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Kompetansemaal?arst=372029323&kmsn=461102025>
- Utdanningsdirektoratet. (2012). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*. Hentet 5 10, 2016 fra Udir.no: http://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/lareplangrupper/rammeverk_grf_2012.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2013c). *udir.no*. Hentet 5 10, 2016 fra Læreplanen i samfunnsfag - kompetansemål: <http://www.udir.no/kl06/SAF1-03/Kompetansemaal?arst=372029323&kmsn=-632498266>
- Utdanningsdirektoratet. (2014). *Veiledning i lokalt arbeid med læreplaner*. Hentet 5 10, 2016 fra udir.no: <http://www.udir.no/Lareplaner/Veiledninger-til-lareplaner/Veiledning-i-lokalt-arbeid-med-lareplaner/>
- Utdanningsdirektoratet. (2013a). *Veiledning til grunnleggende ferdigheter*. Hentet 5 10, 2016 fra udir.no: <http://www.udir.no/Upload/larerplaner/veiledning/grf.pdf>
- Wadel, C. (2014). *Feltarbeid i egen kultur*. Oslo: Cappelen Damm AS.

Vedlegg 1: Intervjuguide

1. Fortell litt om din utdanning og arbeidssituasjon (alderstrinn, fag...)
2. Det er mye nytt som kommer fra politikere og inn i skolen. Grunnleggende ferdigheter var nytt da det kom med Kunnskapsløftet. Kan du fortelle om dine tanker rundt grunnleggende ferdigheter.
3. Noe av intensjonen med grunnleggende ferdigheter var at alle fag skal ha fokus på disse, og ikke bare noen av fagene. Hva tenker du om dette?
 1. mener du det er forskjellige arbeidsmåter i forskjellige fag, med tanke på ferdighetene?
4. Vi er spesielt interessert i muntlige ferdigheter, hvilket forhold har du til dette?
Hvordan arbeider du og elevene dine med muntlige ferdigheter?
 1. Arbeides det med muntlige ferdigheter på skolen? I så fall, hvordan?
(kollegiet, team, lokal læreplan)
5. Hvordan var det i overgangen fra L97 og til K06, hvor de grunnleggende ferdighetene ble implementert?
 1. Er grunnleggende ferdigheter noe nytt?
6. På hvilken måte mener du grunnleggende ferdigheter har påvirket skolen?
 1. Påvirkning på: elevene? Lærerne?
 2. Er det: Muligheter? Begrensninger?
 3. opplever du at det har ført til en forskjell på undervisningen?

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

”Muntlige ferdigheter”

Bakgrunn og formål

Vi er studenter fra Universitetet i Tromsø, institutt for lærerutdanning og pedagogikk.

Formålet med vår masteroppgave er å undersøke hva muntlige ferdigheter er (sammenlignet med de andre grunnleggende ferdighetene), hvordan det er beskrevet i læreplanen og deretter hvordan lærere tenker om og bruker dette i praksis. Hvordan påvirker grunnleggende ferdigheter skolen, lærere og undervisning?

På bakgrunn av dette ønsker vi å intervju flere lærere som jobber i barneskolen. Vi har valgt deg som intervjuobjekt på grunn av din utdanning og arbeidssituasjon.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Metodene vi vil bruke for å samle inn data vil i hovedsak være intervju, men vi vil gjerne observere undervisning knyttet til intervjuobjektet i tillegg, for å støtte under intervjuene.

Intervjuet vil vare i ca. en halvtime, og eventuell observasjon i minst en skoletime.

Spørsmålene vil omhandle intervjuobjektens kunnskaper/tanker/refleksjoner/bruk av muntlige ferdigheter i skolesammenheng. Vi vil bruke lydopptak av intervjuet, samt notere underveis, for å få så korrekt framstilling av datamaterialet som mulig. Notater vil også forekomme under observasjon.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det vil ikke være nødvendig for oss å samle inn direkte personopplysninger som navn, adresse, personnummer etc.

Personopplysninger kan likevel indirekte forekomme gjennom intervjuene eller ved stemmegjenkjenning av lydopptaket. Det vil kun være prosjektgruppa (vi to studentene og veileder) som vil ha tilgang til datamaterialet.

Lydopptak/notater/transkripsjon vil bli lagret under vår brukerkonto gjennom UiT, og vil være beskyttet med passord.

Deltakerne i studien vil ikke være mulig å gjenkjenne i publikasjon av masteroppgaven.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 18.05.2016. Etter dette vil lydopptaket bli slettet.

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 tatt ut av undersøkelsene.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Stine Sørvig / Lene Storø tlf. 481 09 545 / 412 05 007. Vår veileder er Jette Steensen tlf. 776 60 661.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta på:

Intervju

Observasjon av undervisning

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

