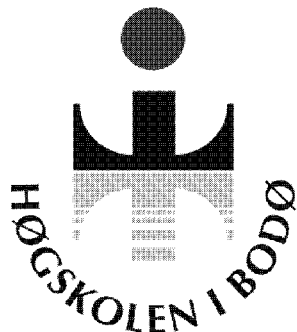


Høgskolen i Bodø



... sånn muntlige høytlesingsfag...

**En casestudie av arbeid med muntlige tekster i skolen etter
*Kunnskapsløftet***

ST305L Masteroppgave i tilpassa opplæring med fordypning i norsk

60 stp.

Anne-Trine Kristiansen

Profesjonshøgskolen, Institutt for lærerutdanning og kulturfag

Høgskolen i Bodø, mai 2010

ISBN: 978-82-7314-621-2

ISSN: 1890-4998

Oppg.nr: 14/2010

**Når en har funnet ut hva en vil si, gjenstår det viktigste:
å finne ut hvordan en vil si det
Cicero (106-43 f.Kr.)**

Sammendrag

Med bakgrunn i *Evaluering av Reform 97*, der en fant at arbeid med muntlighet i skolen var lite planlagt med mangelfull veiledning, ønsket jeg å finne ut hvordan situasjonen er i dag hos noen femteklasser. Hvilke refleksjoner lærerne gjør seg rundt sitt arbeid med muntlige tekster og ferdigheter har vært hovedfokus, og problemstillinga blei formulert i forskningsspørsmålet:

Hvordan arbeides det med muntlige tekster i skolen etter *Kunnskapsløftet*?

For å kunne svare på forskningsspørsmålet har det vært vesentlig å finne ut om arbeidet med muntlighet fortsatt er lite systematisk og preget av utilstrekkelig veiledning. Elevens læring og utvikling påvirkes av hvilke muntlige tekster det arbeides med i skolen, og ikke minst på hvilken måte arbeidet foregår. Blant annet kriterier knyttet til arbeidet i tillegg til vurdering av det – underveis og i etterkant – ser ut til å ha betydning for elevens læringsutbytte.

Et vitenskapsfilosofisk perspektiv i tråd med en vid hermeneutisk forståelse har gitt prosjektet retning i forhold til hvordan kunnskap kan konstrueres i menneskelige relasjoner. Case studie design – nærmere bestemt sammensatt single-case design – har uttrykt prosjektets plan, der de kvalitative metodene intervju og observasjon har vært sentrale. Intervju var primær metode, mens observasjon var sekundær. Et overordna mål har vært å gjennomføre prosjektet slik at menneskelige faktorer blei ivaretatt uten at undersøkelsens troverdighet gikk til spille. Med blant annet metodene jeg valgte, hvordan jeg deltok i klasserom, utvalgte samtaletemaer og spørsmål – forberedt i samtaleveiviser ut fra aktuell teori – i tillegg til utvalgets sammensetning har jeg forsøkt å sikre undersøkelsens reliabilitet og validitet.

Undersøkelsen kan tyde på at det jobbes en del med presentasjonstekster, men at andre muntlige teksttyper har mindre plass i undervisninga. Fortsatt ser det ut til at arbeid med muntlighet både er ustrukturert og mangelfullt veiledet i tillegg til at istedenfor at muntlighet er gjenstand for undervisning, er muntlighet redskap for undervisninga.

Summary

Based on the *Evaluation of Reform 97*, which found that learning activities in schools concerning verbal communication and speech genres was little planned and insufficient guided, I wanted to find out how the situation is today in some fifth grades. How teachers reflect about their work with texts and oral skills has been the main focus, and the problem was formulated in the research question:

Since *Kunnskapsløftet* how is learning activities concerning verbal communication conducted in the school?

In order to answer the research question it has been essential to find out if these learning activities still are little systematic and characterized by insufficient guidance. Pupils learning and growth is influenced by which speech genre the school choose to lay special emphasize on in learning activities, as well as the manner in which these activities are realised. Among other criteria related to evaluation of this work also seems to have an impact on pupils knowledge.

A science philosophical perspective in line with a broad hermeneutical understanding has given the project direction in relation to how knowledge can be constructed in human relations. Case study design - specifically the embedded single case design - has expressed the project plan, where qualitative methods such as interview and observation have been central. Interview was the primary method, while the observation was secondary. An overarching goal has been to implement the project so that human factors were taken care of without the survey's credibility went to waste. Including the methods I chose, how I took part in the classrooms, selected conversation topics and issues - prepared in conversation guide based on the relevant theory - in addition to the subjects of the study's composition, I have tried to ensure the study's reliability and validity.

The survey suggests that efforts are made towards teaching about presentations, but there is less focus in other speech genres. Still, it seems like teaching in speech genres and verbal communication is both unstructured and inadequately supervised. In addition verbal communication is used as a tool for teaching instead of being the object of teaching.

Førord

Endelig! Til tross for at dette har vært ei fantastisk reise, som har gitt et uvurderlig bidrag til egen vekst og kompetanseheving, er det godt å se at reisa nå går mot slutten. Mest av alt fordi det kjennes godt både å kunne se seg litt tilbake, men også for å ta et skritt til siden å la oppgaven synke innover seg. Det er en god følelse å erkjenne at prosjektets ring er sluttet!

På sett og vis kunne en sikkert hevde at dette må ha vært ei ensom reise, men slik har jeg aldri opplevd det. I løpet av masterstudiet har jeg møtt på og blitt kjent med mange flotte folk, som har delt av sin kunnskap med meg og ikke minst engasjert seg i prosjekt på forskjellig vis. Det har vært lærere som villig stilte opp som informanter og slapp meg inn i sine klasserom. Uten dem kunne ikke undersøkelsen ha vært gjennomført. Veilederen min, Marit Krogtoft, som alltid har hatt ei åpen dør når spørsmål og behov for en stødig, utfordrende og erfaren samtalepartner har meldt seg. Hun har gjennom hele reisa gitt meg nødvendig tro på både mine egne ferdigheter og prosjektet i selv. Mine gode studievenner og lærerkollegaer, Mona Nilsen Strand og Lill-Karin Pedersen, har bidratt til mange nye tanker og refleksjoner gjennom motiverende faglige samtaler jeg ikke ville vært foruten. Tusen takk!

Bodø, 21. mai 2010

Anne-Trine Kristiansen

Innhold

1 Innledning	8
1.1 Bakgrunn for temavalg	8
1.1.1 Eleven og muntlige ferdigheter	9
1.1.2 Norskfagets dannelsesoppdrag	10
1.1.3 Norsk muntlig	12
1.2 Presentasjon av problemstilling	13
1.2.1 Problemstilling	13
1.2.2 Presisering av problemstilling	14
1.3 Formål og veien videre	15
2 Politiske føringer	17
2.2 Arbeid med muntlighet i lys av Kunnskapsløftet	17
2.2.1 Muntlighetens plass i Kunnskapsløftet	17
2.2.2 Muntlige ferdigheter i Kunnskapsløftet	18
2.2.3 Muntlige tekster i Kunnskapsløftet	19
2.3 Tilpassa opplæring	20
2.3.1 Hva er tilpassa opplæring?	21
2.3.2 Hvordan tilpasse arbeid med muntlighet?	23
2.4 Vurdering	24
2.4.1 Vurdering av elevens ferdigheter	24
2.4.2 Vurdering av elevens muntlige ferdigheter	24
3 Muntlighet	27
3.1 Muntlige tekster	27
3.1.1 Hva skiller og forener muntlige og skriftlige tekster?	27
3.1.2 Kommunikasjonssituasjonen	28
3.1.3 Muntlige sjangre	30
3.2 Muntlige ferdigheter	32
3.2.1 Sjanger et metaspråklig redskap for mening og forståelse	32
3.2.2 Primære og sekundære talesjangre	35
3.2.3 Kodeskifte	35
3.2.4 Lytting – kodeskifte fra taler til lytter	36
3.3 Arbeid med muntlighet	37
3.3.1 Sjangeropplæring i et språkutviklingsperspektiv	37
3.3.2 Implisitt eller eksplisitt sjangeropplæring?	38
3.4 Retorisk kommunikasjon	40
3.4.1 Kairos – den retoriske konteksten	40
3.4.2 Logos, patos og etos – talerens oppgave	40
4 Vitenskapsfilosofiske betraktninger	43
4.1 Et hermeneutisk perspektiv	43
4.2 Den hermeneutiske sirkel	44
4.3 Førforståelse	45
4.4 Horisontsammensmelting	45
5 Design og forskingsmetoder	47
5.1 Design	47
5.1.1 Case studie design	47
5.2 Forskingsmetoder	49
5.2.1 Å telle eller ikke å telle	49
5.2.2 Planlegging	50
5.2.3 Hvordan skal det letes?	51

5.2.4 Intervju eller samtale?	52
5.2.5 Intervjuguide eller samtaleveiviser?	54
5.2.6 Hvor skal det letes?	54
5.2.7 Samtalen – vinn eller forsvinn!	57
5.2.8 Iakttakende deltakelse og deltakende observasjon.....	58
5.2.9 Hjelpemidler – befrielse eller dilemma?	59
5.3 Er prosjektet troverdig og gyldig?.....	61
5.3.1 Reliabilitet	61
5.3.2 Bekrefibarhet og generaliseringsstyrke	63
5.3.3 Validitet	63
5.4 Tolking og analyse	64
5.4.1 Tolking.....	64
5.4.2 Analyse	65
5.4.3 Informert samtykke og konfidensialitet	65
5.5 Oppsummering metode og vitenskapsfilosofi.....	66
6 Jeg fant, jeg fant! Arbeid med muntlig på 5. klassetrinn	68
6.1 Framføringer.....	68
6.1.1 Dagens nyhet og presentasjon av veggavis	69
6.1.2 Framføringer og tilpassa opplæring	70
6.1.3 Vurdering av elevenes framføringer	72
6.2 Diskusjoner.....	73
6.2.1 Klasesamtaler	73
6.2.2 Vurdering og tilpassa opplæring i sammenheng med klasesamtalen.....	74
6.3 Verkstedaktiviteter	75
6.3.1 Matematikklaboratorium og stasjonsarbeid i norsk	75
6.3.2 Verkstedaktiviteter og tilpassa opplæring.....	76
6.3.3 Vurdering av elevens verkstedaktiviteter	77
6.4 Metakognisjon.....	78
6.4.1 Morgenstund har kanskje gull i munn.....	78
6.4.2 Lærerne går meta	79
6.5 Hva er muntlig?	80
6.5.1 Muntlig, lesing, læreverk og sånt	80
6.5.2 Muntlig som middel til tilpassa opplæring.....	81
7 Drøfting	83
7.1 Framføringer.....	85
7.1.1 Dagens nyhet og presentasjon av veggavis	86
7.1.2 Kommunikasjonssituasjonen og presentasjonstekstene	86
7.1.3 Framføringer – sekundære talesjangre og kodeskifte.....	90
7.1.4 Vurdering av arbeid med presentasjonstekster	91
7.1.5 Tilpassa arbeid med presentasjonstekster.....	94
7.2 Diskusjoner og verkstedaktiviteter.....	96
7.2.1 Klasesamtaler	97
7.2.2 Matematikklaboratorium og stasjonsarbeid i norsk	99
7.3 Metakognisjon.....	100
7.3.1 Har morgenstund gull i munn?	101
7.3.2 Lærerne går meta	102
7.4 Er lesing muntlig?	102
8 Oppsummering og konklusjon.....	105
8.1 Har arbeid med muntlighet blitt mer strukturert?.....	105
8.2 Har veiledning av arbeid med muntlighet blitt bedre?	106

8.3 Metodekritikk	107
8.4 Sluttord	108
Litteraturliste.....	110
Tabeller og illustrasjoner.....	117
Vedlegg	117

1 Innledning

Denne masteroppgaven – med søkelys på det mange kanskje assosierer med norsk muntlig – har åtte kapitler. *Innledninga* berører bakgrunn for temavalg, presentasjon og presisering av problemstilling samt betraktninger rundt formålet med undersøkelsen. Kapittel to *Politiske føringer* tar for seg myndighetenes retningslinjer, og i kapittel tre *Muntlighet* beskrives teorigrunnlaget som er lagt for prosjektet. I kapittel fire *Vitenskapsfilosofiske betraktninger* reflekteres det omkring studiens forankringspunkt. Prosjektets overordna plan samt forskningsmetoder som er valgt legges fram i kapittel fem *Design og forskningsmetoder*. Funnene presenteres i kapittel seks *Jeg fant, jeg fant! Arbeid med muntlighet på 5. klassetrinn*, og de belyses opp mot den valgte teorien i det nest siste kapitlet *Drøfting*. Kapittel åtte *Oppsummering og konklusjon* sammenfatter masterprosjektet.

I oppgaven vil *Læreplanverket for Kunnskapsløftet* bli henvist til som *Kunnskapsløftet* eller *LK06*. *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen* omtales konsekvent som *L97*, og 70- og 80-tallets mønsterplaner forkortes til *M74* og *M87*. *Normalplanen av 1939* refereres til som *N39*. I løpet av prosjektet har det dukket opp praktiske utfordringer i kjølvannet av *LK06s* formater. Da jeg startet arbeidet var det en midlertidig papirutgave jeg la til grunn for mine undersøkelser. Etter hvert har planen blitt endret og de fins bare i skjermformat på Utdanningsdirektoratets nettsider, stykkevis og delt og uten sidetall. For å spare tid og krefter har jeg valgt å opprettholde henvisningene til den midlertidige utgaven når den er lik dagens nettgave. Kildehenvisning til internettutgaven er referert i fotnoter med aktuell internettadresse, som selvfølgelig også er oppført i litteraturlista.

1.1 Bakgrunn for temavalg

Aller først vil jeg belyse bakgrunnen for temavalget mitt. Som allerede nevnt retter prosjektet seg mot muntlighet. Det er først og fremst betydninga muntlige ferdigheter har for eleven og for hennes eller hans danning samt livsvilkårene til den muntlige sida av norskfaget i skolen, som har vekket min interesse for temaet. For meg er disse tre aspektene uløselig knyttet til hverandre sett i sammenheng med elevens læring og utvikling.

Etter at norske elevers leseferdigheter ikke svarte til forventningene¹, har det vært lagt ned stor innsats i leseopplæringa. Gode leseferdigheter har uten tvil betydning for hvordan eleven skal klare seg i dagens skriftspråksentrerte samfunn, og forklarer en stor del av årsaken til den breie satsinga. Skal imidlertid eleven erobre skriftspråket på en god måte kan en tenke seg at et solid muntlig språkfundament vil være en vesentlig faktor. Men muntlige ferdigheter er ikke bare uunnværlige for å lære seg å lese og skrive, de har også betydning for hvordan eleven klarer seg videre i livet – de er en nødvendighet i seg selv.

1.1.1 Eleven og muntlige ferdigheter

En kan tenke seg at talen er elevens viktigste uttrykksmiddel, selv i dagens skriftsentrerte kultur. For de fleste realiseres språket via den og medvirker derigjennom til konstruksjon av mening og forståelse, samt muliggjør deltakelse i en kultur. Språket synliggjør tanken for den som tenker den og bidrar til at tanken kan deles med andre og utvikle nye forestillinger og forståelser. Å kommunisere og å vite kan nesten ikke skilles (Bruner 1997:38). Tale og tenkning er vevd sammen, og ifølge Lev S. Vygotskijs (2004:95 og 185) (revolusjonerende vil kanskje enkelte hevde) betraktninger fra begynnelsen av det forrige århundret, bestemmes og avhenger tanken av språket. Hvorvidt hans idé om tenkningens avhengighet av talen viser hele sannheten kan sikkert diskuteres, men den illustrerer likevel ei overordna side: språkets betydning for meningsdannelse og kognitiv utvikling (Bruner 1997:38 og Høigård 2003:19)². I et slikt perspektiv er det omtrent umulig å tenke seg elevens utvikling og læring uten søkelys på talen og språket, som sentral ingrediens i prosessene.

Tilegning og utvikling av språk skjer, ifølge sosiokulturell teori, i et driftig samspill der sosiale og kulturelle faktorer spiller en rolle (Matre 2009 b:42). Klasserommet, medelever, lærer og skolen generelt vil i så måte utgjøre en vesentlig kontekst for elevens språkutvikling – muntlig og skriftlig – og

¹ Se resultatene fra PISA (Programme for International Student Assessment) 2006 (Kjærnsli et. al 2007:21ff, 31f, 136ff, 154f).

² Se også Ytreberg (1995:12f), Bråten (2002 a:22ff og 28ff), Bråten og Thurmann-Moe (2002:124) og Øzerk (2002:98f).

læring generelt. Skolen er tenkt å bidra til elevens utvikling av språk og tale, og en del av denne utviklinga handler om hvordan eleven kan nyttiggjøre seg sine språk- og taleferdigheter. Det kan for eksempel bety at skolen må legge til rette for at eleven skal få førstehåndserfaring i hvordan språk og samspill endrer seg fra tid og sted.

Liv Marit Aksnes (2007:14) påpeker den muntlige kommunikasjonens avhengighet av konteksten fordi en ikke kan trekke seg ut av tid og rom, for eksempel i klasseromssamtaler. Som en del av et fellesskap bidrar en til at kommunikasjonen fungerer ved å registrere, tolke og svare. Muntlige ferdigheter handler derfor ikke bare om mestring av teknikker, men også om innsikt i hva konteksten krever av innhold og uttryksmåte.

For å kommunisere godt må vi være situasjonsbevisste og nærværende. Vi må ta tak i øyeblikket, være til stede med hele oss, årvåkne og lyttende. Muntlighet er fysisk nærvær – kroppslig og sanselig. Vi presenterer oss direkte, i motsetning til i skriftlig kommunikasjon der ordene representerer oss (Aksnes 1999:17).

1.1.2 Norskfagets dannelsesoppdrag

Norskfaget er sentral formidler av verdigrunnlag og menneskesyn skolen er tuftet på. En av flere dimensjoner i så måte er fagets sentrale ståsted rettet mot dannelse (LK06:41). Dannelse kan til forveksling minne om høflighet og god oppdragelse, men blant annet Jon Hellesnes (2004 b:140 og 2005:28) vil nok ta til ordet mot ei slik oppfatning. Han hevder at mens tilpassing er ei sosialisering på plass i samfunnet, som godtas uten spørsmål, er derimot dannelse ei sosialisering som påvirker evnen til å reflektere over tilpassingens rammer. Den utvikler fornuft samt evne til å tenke selvstendig. Hellesnes (2004 a:91) uttaler også at dannelse, dialog og praksis henger tett sammen. I *Dialog og danning* drøfter Inga Bostad (2006) nettopp disse forbindelsene gjennom relasjonen mellom den filosofiske samtalen, dialogen og utvikling av innsikt, dannelse og vekst. Jeg skal ikke gå inn på den filosofiske samtalen her, men tillater meg likevel å peke på noen aspekter fra Bostads drøfting, som også kan ha ei mer generell betydning i skolens virksomhet.

Hun spør blant annet: *Hvordan forbinde teorien om den filosofiske dialogen med den praktiske delen? Hvem er teorien for; er den for lærerne eller*

elevene? Og på hvilken måte skal teoriene praktiseres? (Bostad 2006:15). Videre stilles det spørsmål om vi i forhold til egen og andres atferd og væremåter har forpliktelser, underforstått demokratiske spilleregler (Bostad 2006:15ff). Spørsmålene kan like gjerne stilles i forhold til et hvilket som helst fag eller emne, og viser til basale sider ved en hvilken som helst kontekst der utvikling, dannelse og vekst står i sentrum. Hvordan skal kunnskap utvikles og praktiseres, hvem skal få del i den og hvilke rammer er nødvendige for å realisere utvikling av innsikt, dannelse og vekst for alle?

Hva så med norskfaget? I kjølvannet av arbeidet med *Kunnskapsløftet* berørte en del av debatten norskfagets rolle knyttet til dannelse. Et norskfag uten dannelsesperspektiver er et fag som kun kan veies og måles – et tilpassings- eller ferdighetsfag, blei det hevdet (Hellesnes 2005:27ff og Aase 2005:35ff). Laila Aase og Hellesnes la til grunn at dannelse forutsetter mer enn reproduksjon av kunnskap.

En sosialiseringssprosess som fører til at man forstår, behersker og kan delta i vanlige, oppvurderte kulturformer. Dette innebærer både tenkemåter, handlingspotensial og kunnskaper innenfor et bredt og variert felt (Aase 2005:37).

Aases definisjon innebærer at dannelse er en prosess, med mål om at eleven skal klare seg i livet, eller: (...) *kunne delta i tekstkulturen på en kvalifisert måte* (ibid.). Hellesnes' perspektiv legger til at dannelsesprosessen også farger evnen til kritisk tenkning. Jeg tolker det dit hen at førstehåndserfaring er nødvendig for elevens dannelse. Hun eller han skal ikke bare skal ha lært om, men selv ha deltatt og erfart.

Det er vanskelig å si om norskfaget har endt opp som redskapsfag etter *Kunnskapsløftet*, slik det blei fryktet på forhånd, men et dannelsesperspektiv kan på sett og vis hevdes å være ivaretatt. I hvert fall i læreplandokumentet. Skolens overordna oppdrag er formulert i opplæringslovens formålsparagraf. Der legges det blant annet til grunn at eleven skal utvikle kunnskap, holdninger og ferdigheter for å mestre livet sitt. Opplæringa skal fremme dannelse og eleven skal lære kritisk tenkning. I planens innledning (LK06:3) gjentas oppdraget, og i St.meld. nr. 11 (2008-2009) repeteres denne delen av skolens formål enda en gang: *Eleven skal utvikle grunnleggende kompetanser, ferdigheter og holdninger som kan danne grunnlag for deres egen utvikling i et samfunn som endres raskt* (s. 43). Stortingsmeldinga slår

videre fast at en av skolens mest sentrale oppgaver er å bidra til dannelse via arbeid med fagene og i ulike sammenhenger i skolehverdagen. Gjennom refleksjon og vekselvis individuell og kollektiv læring skjer dannelse (ibid.). Tenkning og språk er altså vevd tett sammen. Det er derfor vanskelig å se for seg elevens dannelsesprosess uten at talen og språket farges og spiller en verdifull rolle i prosessen.

Norskfaget åpner en arena der de får anledning til å finne sine egne stemmer, ytre seg, bli hørt og få svar. Slik representerer faget en demokratisk offentlighet som rustet til deltakelse i samfunnsliv og arbeidsliv (LK06:41).

1.1.3 Norsk muntlig

Etter 10. årstrinn skal eleven ha tre standpunkt karakterer i norsk: to skriftlige og en i norsk muntlig. Videre kan eleven trekkes ut til skriftlig eller muntlig eksamen (LK06:53f). Deling av norskfaget i ei skriftlig og muntlig side, også når eleven skal vurderes er imidlertid ikke ei ny ordning. Livsvilkårene til disse to sidene av faget i hverdagens undervisningssammenheng kan likevel se ut til å være nokså ujevne. Skriftlig norsk har på selvfølgelig vis vært en del av ulike læringsaktiviteter gjennom blant annet lese- og skriveopplæringa så lenge skolen har eksistert. Til tross for at også norsk muntlig har hatt plass i planverk, fra *N39* og fram til dagens *Kunnskapsløft*, kan det se ut til at denne delen av norskfaget har hatt en mer uklar rolle i skolens virksomhet enn den skriftlige.

I 1995 ga Stein Ytreberg (1995:11) uttrykk for at lese- og skriveopplæringa blei mer vektlagt i grunnskolen enn den muntlige. Fem år seinere fikk han medhold fra Ingrid Rygg Haanæs, da hun uttalte at: (...) *en i 1995 bedrev muntlig arbeid uten å få så mye konkret, tekst- og situasjonsspesifikk veiledning* (2004:53). Haanæs så likevel positivt på den muntlige delens muligheter med *L97* og dens hovedområde *lytte og tale*. I 2001 blei 30 skoleklasser over hele landet, fordelt på ulike alderstrinn, gjenstand for observasjoner, som en del av det omfattende prosjektet *Evaluering av Reform 97* (Haug 2003: 27 og Klette 2004: 22). Et viktig funn i undersøkelsen var lite systematisk arbeid med muntlighet i klassene som blei

undersøkt, til tross for at det tilsynelatende ikke skortet på kompetanse hos lærerne (Haug 2003:55³).

Med de to siste læreplanene – *L97* og *LK06* – ser det ut til at den muntlige sida av norskfaget har fått en mer framtredd plass enn tidligere. I *L97* la hovedemnet *lytte og tale* basis for norsk muntlig, og i *LK06* er hovedområdet *muntlige tekster* retningsviser. I *LK06* har det kommet ytterligere et moment: fem grunnleggende ferdigheter i alle fag, og en ferdighet er å kunne uttrykke seg muntlig⁴. Ettersom læreplanen gir muntlighet en sentral plass innafor norskfaget, i tillegg til en mulig økende interesse⁵ for denne sida av faget, skulle en tro at norsk muntlig har fått bedre levevilkår. Spørsmålet er om det, til tross for økt interesse og læreplanplass, har blitt mer systematisk arbeid med muntlighet. Fra Ytrebergs uttalelse i 1995 til evalueringa av *Reform 97* i 2001 kan det se ut til at norsk muntligs situasjon i skolen ikke har bedret seg betraktelig. Kan det være at *L97*s område *lytte og tale* ikke bidro vesentlig til ei bedring slik Haanæs håpte på? Hva så med *Kunnskapsløftet*, har arbeidet med muntlighet i skolen blitt *løftet* til et respektabelt nivå etter *LK06*?

1.2 Presentasjon av problemstilling

I kapittel 1.2 presenteres først forskningsspørsmålet og deretter presiseres problemstillinga gjennom definisjon av begrepene muntlige tekster, muntlige ferdigheter, muntlighet, tekst og kontekst.

1.2.1 Problemstilling

Til tross for sentral læreplanplass de siste 13 årene kan det se ut til at det råder usikkerhet blant lærere rundt hvordan gripe an arbeid med muntlighet i skolen. Dette gjenspeiles blant annet i uklar tekst- og situasjonsspesifikk veiledning av eleven. Elevens muntlige ferdigheter kan ses i sammenheng med hennes eller hans utvikling, læring og dannelse. Kombinasjon av mulig rådvillhet og manglende veiledning fra lærerens side kan således tenkes å

³ Se også Hertzberg (2003:164) samt Penne og Hertzberg 2008:19ff.

⁴ Se kapittel 2.2.1 og 2.2.2

⁵ Se Hertzberg (2003:138)

være uheldig for eleven. Læreren regnes som en betydningsfull faktor for elevens læring (Skogen 2004:17), og derfor ønsker jeg å finne ut hvilke refleksjoner hun eller han gjør seg i forhold til sitt arbeid med muntlighet.

Mitt valg av tema – arbeid med muntlighet – handler om nysgjerrighet på hvordan livsvilkårene til den muntlige sida av først og fremst norskfaget er i skolen i dag. For å avgrense undersøkelsesområdet rettes det søkelys mot 5. årstrinn. Men arbeid med muntlig kobles også til andre fag enn norsk ettersom mellomtrinns læreren ofte underviser på tvers av fag, men og fordi muntlighet er en grunnleggende ferdighet i alle fag. Problemstillinga er formulert i følgende forskingsspørsmål:

Hvordan arbeides det med muntlige tekster i skolen etter *Kunnskapsløftet?*

1.2.2 Presisering av problemstilling

Begrepene muntlighet, tekst og kontekst er nært knyttet til problemstillinga, og krever derfor presisering. I læreplanen benyttes både muntlige ferdigheter og tekster der det refereres til arbeid med muntlighet. Muntlige ferdigheter dreier seg om elevens kompetanse, altså hva eleven skal kunne. Muntlige tekster – som er et hovedområde i læreplanen i norsk – handler primært om hva eleven skal lære, nærmere bestemt hva slags type muntlige tekster som skal læres. Når det snakkes om muntlighet kan en tenke seg at det involverer både muntlige ferdigheter og tekster. Jeg kommer tilbake til kategorisering av hvilke muntlige tekster denne undersøkelsen har søkelys på i kapittel 5.3.3. Imidlertid vil jeg presisere at prosjektet retter seg mot den delen av lærerens virksomhet, som involverer bevisst arbeid med muntlighet. Det vil si der muntlighet er gjenstand for læring.

Begrepet tekst kan ha ei vid eller snever betydning. Læreplanen (LK06:41) går ut fra et utvidet tekstbegrep der en tenker seg tekster som muntlige, skriftlige og sammensatte. Norskfagets hovedområde *muntlige tekster* (LK06:42) retter seg mot hendelser, samtaler og sosiale situasjoner, eller sagt på en annen måte: muntlige tekster dreier seg om ulike typer kommunikasjon.

Derfor vil vi kalle ethvert eksempel på levende språk som spiller en rolle i situasjonskonteksten, for tekst. Den kan være muntlig eller skriftlig, eller i et hvilket som helst annet medium som vi kan tenke oss (Halliday 1998:74).

Begrepet tekst kan også forstås som musikk, skulpturer, bilder, arkitektur – ja, en kan tenke seg det meste som tekst. Skal noe defineres som tekst må det likevel ha en kommunikativ funksjon og være meningsbærende (Brekke 2006:20). I denne oppgaven er tekst tenkt som alt fra muntlige tekster eleven skal erfare og lære til interaksjonen mellom forsker og informant. Dataen fra undersøkelsen er da også å regne for tekst. Jeg har formulert min forståelse av tekst som følger:

En vid forståelse av tekstbegrepet inkluderer all form for språklig meningsutveksling og samhandling, også språkhandlinger enkeltindividet realiserer i sin egen tankevirksomhet.

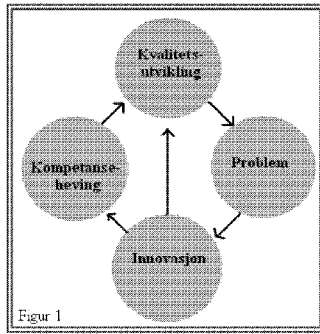
Tekst og kontekst er nærliggende begreper. Kontekst betyr *med teksten*, eller det som omgir den. Ei vid eller snever tolking kan også legges til grunn for kontekst, og sånn sett henger det sammen med hvordan en forstår selve tekstbegrepet. Snevert er kontekst det ei språklig ytring inngår som en del av, for eksempel et avsnitt rundt ei setning. I vid betydning kan hele kommunikasjonssituasjonen være konteksten, også sosiale og kulturelle dimensjoner rundt teksten (Halliday 1998:69ff⁶). Kontekst kan således være undervisningsrammen rundt muntlige tekster. Når det henvises til kontekst i min oppgave er det lagt en vid forståelse til grunn for det.

1.3 Formål og veien videre

Hvilken hensikt har så forskning? I grunnforskning og anvendt forskning søkes det etter ny og original kunnskap, for henholdsvis kunnskapens egen skyld eller for dens praktiske nytteverdi, mens innovasjon implementerer kunnskap i det praktiske liv (Skogen 2006 c:14). Aksjonsforskning kombinerer søken etter kunnskap og iverksettelse av den – ei forening av innovasjonstiltak og evalueringsforskning (Skogen 2006 a:172).

⁶ Se også Høigård 2003:48f og Maagerø 2005:37ff.

Hva så med min undersøkelse? Visjonen for prosjektet har vært at det skal forbedre praksis ved å tilføre ny innsikt bygd på tidligere forskning. En kan tenke seg at prosessen har gitt økt bevissthet og kunnskap om arbeid med muntlighet både hos informant og forsker. Prosjektets resultat kan også være til nytte for flere, for eksempel hvis det publiseres som fagartikkel i tidsskrifter som *Norsklæreren* eller lignende. Studiens nytteverdi har imidlertid sett antydning til dagens lys allerede. Både i kraft av at egen praksis er endret, men og ved at enkelte medstudenters og arbeidskollegaers virksomhet er i ferd med å legges om. Slik sett kan en kanskje tillate seg å se prosjektet, som en del av det Kjell Skogen (2004) karakteriserer som kvalitetsutvikling og kompetanscheving⁷, om enn i mye mindre målestokk.



⁷ Figur 1: Skogens (2004:11) utviklingsløyfe illustrerer relasjon mellom problem og innovasjon samt mulige konsekvenser med hensyn til endringer i praksis og kunnskap.

2 Politiske føringer

Kapittel 2 retter seg mot politiske føringer som ligger i læreplan relatert til arbeid med muntlighet, som hvilken plass arbeidet er ment å ha i opplæringa og hva en kan tenke seg at det skal dreie seg om. I tillegg til kapittel 3 *Muntlighet* vil dette kapitlet legge grunnlag for drøftinga i kapittel 7. Kapitlet starter med refleksjon omkring læreplanens føringer i forhold til arbeid med muntlige tekster og ferdigheter. Deretter plasseres søkelyset mot hvordan arbeid med muntlighet kan ses i relasjon til tilpassa opplæring og vurdering. Blikket vil være rettet spesielt mot norskfaget, men matematikk, naturfag, religion, livssyn og etikk (RLE) og samfunnsfag vil også berøres. Femteklasseeleven er i fokus, ergo er læreplanenes kompetansemål etter sjuende årstrinn mitt utgangspunkt.

2.2 Arbeid med muntlighet i lys av *Kunnskapsløftet*

Først vil jeg gi et kort historisk tilbakeblikk på hvordan muntlighet har kommet til uttrykk i tidligere læreplaner, før jeg viser hva slags plass muntlighet kan tenkes å ha i dagens plan. Videre ser jeg på hvordan *Kunnskapsløftets* intensjon i forhold til både muntlige ferdigheter og tekster kan forstås.

2.2.1 *Muntlighetens plass i Kunnskapsløftet*

Læreplanene fra *N39* og fram til dagens *Kunnskapsløft* har mål, innhold og arbeidsmåter i norskfaget også knyttet til muntlig språkbruk. *N39* la til grunn at eleven skulle lære å snakke greit og tydelig uten grove formmessige feil ved blant annet å få eleven interessert og gjennom øving (*N39:46*). *M74* ga taleopplæringa en sentral plass. Elevens evne til å snakke morsmålet skulle utvikles og muntlig bruk av språket var ett av seks hovedemner i norsk (*M74:96* og *103*). I *M87* var muntlig språkbruk et hovedemne i tillegg til et delemne innafor begynneropplæringa i lesing og skriving (*M87:132ff*). Denne planen la til grunn at evne til å uttrykke seg muntlig *utvides* og *utvikles* ved å *sette ord på* (...) (*M87:134*). *L97* greip tak i den muntlige sida av språkopplæringa via hovedområdet *lytte og tale* (s.115), og sidestilte emnet med de andre hovedområdene i faget i større grad enn tidligere (Hertzberg 2003:137). I *L97* blei det lagt vekt på at eleven skulle erfare ulike sjangre i aktuelle kontekster (*L97:114*).

Når en ser seg tilbake er det ganske tydelig at arbeid med muntlig språkbruk ikke er en nymotens greie, samtidig som en kan se at den muntlige sida av norskfaget har gått fra å være en stebror til å bli et fullverdig søsken med økt fokus og styrket læreplanplass. Særlig har det kommet til uttrykk i de to siste læreplanene – *L97* og *LK06*. Muntlighet er tenkt en sentral plass i dagens norskfag.

Kunnskapsløftet har delt norskfaget i fire hovedområder, deriblant *muntlige tekster* (LK06:42f). Det som omfatter muntlig språkbruk i norsk har med andre ord fått en likestilt plass med de øvrige emnene i *LK06*. Som nevnt er det lagt til en helt ny dimensjon i planen: *grunnleggende ferdigheter i faget*. Fem ferdigheter følger alle fag på alle klassetrinn, blant annet grunnleggende ferdighet i *å uttrykke seg muntlig* (LK06).

Å kunne uttrykke seg muntlig i norsk er å ha evnen til å lytte og tale og kunne vurdere elementene i en sammensatt talesituasjon som er en forutsetning for kommunikasjon med andre både når det gjelder sosialt samvær, arbeidsliv og deltakelse i offentlig liv. Samtaler om tekster har avgjørende betydning for elevens læring og utvikling. Å tale og lytte er grunnleggende menneskelige aktiviteter som i norskfaget blir videreutviklet gjennom systematisk opplæring i ulike muntlige sjangere og aktiviteter ⁸.

2.2.2 Muntlige ferdigheter i Kunnskapsløftet

I fagene matematikk, RLE, naturfag og samfunnsfag finner en muntlige ferdigheter knyttet til blant annet å ta stilling, reflektere, stille spørsmål, forklare, sette ord på, bruke fagterminologi, drøfte, argumentere, presentere, delta i samtaler, fortelle og vurdere (LK06:60, 73, 84 og 120). Sylvi Penne og Frøydis Hertzberg (2008:11) mener at en metaspråklig og kommunikativ dimensjon er godt synlig i *LK06s* kompetansemål både i norsk og øvrige fag hva muntlig angår. Jeg syns det i tillegg understrekes gjennom de muntlige ferdighetene jf. eksemplene ovenfor. Etter Penne og Hertzbergs uttalelse er følgende lagt til i de muntlige ferdighetene i norsk: *Samtaler om tekst har avgjørende betydning for elevens læring og utvikling*⁹. Denne tilføyelsen tolker jeg som ytterligere synliggjøring av den metaspråklige dimensjonen.

⁸ *Kunnskapsløftet – læreplan i norsk*: www.udir.no/grep/Lareplan/?laereplanid=1001576

⁹ *Kunnskapsløftet – læreplan i norsk*: www.udir.no/grep/Lareplan/?laereplanid=1001576

Selv om grunnleggende muntlige ferdigheter er en del av alle fag, ser det likevel ut til å være en forskjell mellom de forannevnte fagene og norsk. Først og fremst fordi norsk har et hovedområde knyttet til arbeid med muntlighet. Der retter en del av målene seg mot basale ferdigheter, blant annet at eleven skal få innsikt i elementære regler for utvalgte samtaletyper. Dernest ser det ut til at vektlegging av mottakerbevissthet er mer framtrødende i norsk: (...) *man tilpasser språk og form til mottaker* (LK06:42). (...) *evne til å lytte og tale (...) vurdere elementene i en sammensatt talesituasjon* (LK06:43).

I de øvrige fagene ses muntlige ferdigheter i sammenheng med aktiviteter innafor fagets egne sjangre og mottakeren er i større grad til stede mellom linjene, for eksempel som i matematikk: (...) *å gjere seg opp ei meinig, stille spørsmål, argumentere og forklare ein tankegang ved hjelp av matematikk* (LK06:60). En kan si at for norskfagets del kan vurdering av sammensatte talesituasjoner dreie seg like godt om en hvilken som helst faglig, sosial eller samfunnsmessig kontekst, som en norskfaglig. Mens å argumentere for noe ved hjelp av matematikk strengt tatt hører hjemme i matematikkfagets verden. Norskfaget har ikke bare et eget hovedområde om muntlige tekster, alle hovedområdene i faget tangerer muntlig språkbruk. Det tydeliggjør både hvilken betydelig plass muntlighet er tenkt å ha i faget, og hvilket overordna ansvar norskfaget har for arbeid med muntlighet.

Dagens læreplan legger til grunn arbeid med muntlige ferdigheter i alle fag – altså er det ikke et arbeid som bare hører hjemme i utvalgte fag. Dermed er ikke norsklæreren aleine lenger om ansvar for elevens språkutvikling. Kanskje det likevel ikke er å gå for langt å hevde at faget har et særskilt ansvar til tross for felles forpliktelse som ligger i de muntlige ferdighetene i alle fag, men det forutsetter trolig et større samarbeid på tvers av fagene enn tidligere.

2.2.3 Muntlige tekster i Kunnskapsløftet

Muntlige tekster er, som nevnt, et eget hovedområde i læreplanen for norsk, som angir kompetansemålene eleven er ment å nå. I planens sammenfatning heter det at det handler om muntlig kommunikasjon, lytte og tale, samt at det er vesentlig å utvikle ulike språklige roller og sjangre i tillegg til forståelse

for hvordan språk og form tilpasses tekstens formål (LK06:42). For å få et overblikk over muntlige kompetansemål i norsk etter sjuende årstrinn kan oversikten fra et delprosjekt knyttet til *Evaluering av Kunnskapsløftet* utført av Nordlandsforskning være til hjelp (Rønning et. al 2008:195f). Oversikten er gjengitt i tabell 1:

Arbeid med sakprega muntlige tekster	presentere et fagstoff muntlig med mottakerbevissthet med eller uten hjelpemidler presentere egne leseerfaringer fra skjønnlitteratur og fagbøker skriftlig og muntlig
Fremføre og leke (diktning)	opptre i ulike språkroller gjennom rollespill og drama, opplesing, intervju og presentasjoner
Uttrykke seg	lytte til andre, uttrykke og grunngi egne standpunkter og vise respekt for andres
Snakke om litteratur	drøfte og vurdere skjønnlitterære tekster med utgangspunkt i egne opplevelser og med forståelse for språk og innhold
Gi respons	gi en begrunnet vurdering av andres muntlige framføringer
Snakke om språkbruk	drøfte hvordan språk kan uttrykke og skape holdninger til enkeltindivider og grupper av mennesker

Tabell 1 Oversikt over muntlige kompetansemål

En kan tenke seg at felles for de muntlige tekstene i *LK06*, som skal legges til grunn for arbeid med muntlighet, er at de skal utfordre eleven og bidra til læring og utvikling. Jeg forstår *Kunnskapsløftet* dit hen at skolen skal legge til rette slik at eleven kan utforske, erfare og bruke varierte muntlige sjangre med vektlegging av mottakerbevissthet, metaspråklige og kommunikative dimensjoner rundt kontekst, tekst og språkbruk.

2.3 Tilpassa opplæring

Kapittel 2.3 retter seg mot tilpassa opplæring. Først vil jeg forsøke å vise hvordan tilpassa opplæring kan forstås generelt. Deretter setter jeg denne forståelsen inn i ei ramme omkring arbeid med muntlighet.

2.3.1 Hva er tilpassa opplæring?

Allerede i N39 (s. 10) kunne en se gryende tegn til det en i dag omtaler som tilpassa opplæring, og fra M87 (s. 26) til L97 (s. 68) gikk det fra å være et grunnleggende prinsipp til et overordna. Tilpassa opplæring har med LK06 sentral plass i læreplan (LK06:10¹⁰), og i opplæringslovens formålsparagraf heter det at opplæringa skal tilpasses elevens forutsetninger og evner (s. 2). Selv om prinsippet har vært framtrødende i skolen i titalls år ser det like fullt ut til å skape forvirring og å bli tolket ulikt. I en statusrapport over studier rettet mot tilpassa opplæring oppsummeres det at utfordringa oppstår når en skal realisere prinsippet som pedagogisk praksis, og at det ikke fins enkle løsninger (Bachmann og Haug 2006:101). Noc av tvilen knyttet til hvordan tilpassa opplæring skal realiseres kan kanskje dreie seg om hvorvidt prinsippet gjelder særskilte elever eller alle. Men der er læreplanen klar: Tilpassa opplæring skal gjelde alle elever og realiseres innafor den ordinære opplæringa¹¹.

Roald Jensen (2007:14) peker på to vesentlige forhold i sammenheng med tilpassa opplæring: 1) Elevens forutsetninger og didaktisk differensiering knyttet til dem og 2) tilpassing til fellesskapet. Didaktisk differensiering kan forstås som: (...) *den undervisningen som enkelte elever eller grupper av elever får er forskjellig fra den undervisning andre elever eller grupper får* (Skaalvik og Fossen 1995:47). Ulike måter å differensiere på kan være: elever skilles ut fra klassen eller får forskjellig opplæring innafor klassen, bruk av ulik tid på tilegning av fagstoff, ulikt nivå på fagstoff og ulik mengde fagstoff (Skaalvik og Fossen 1995:48ff).

Jensens andre faktor – tilpassing til fellesskapet – kan ses i lys av at tilpassa opplæring innafor fellesskapet er grunnleggende (LK06:33). Det kan forstås som at elevens læring skal skje innafor fellesskapets mangfold, og at det må

¹⁰ *Kunnskapsløftet. Prinsipper for opplæringen.* (s. 2 og 4f)
www.utdanningsdirektoratet.no/Artikler/Lareplaner/Prinsipp-for-opplaringa-i-Kunnskapsloftet/

¹¹ *Kunnskapsløftet. Prinsipper for opplæringen.* (s. 5)
www.utdanningsdirektoratet.no/Artikler/Lareplaner/Prinsipp-for-opplaringa-i-Kunnskapsloftet/

ligge til grunn for realisering av tilpassa opplæring (Jensen 2007:146). Ifølge Jensen (2007:81) har styrking av elevers gode samhandlingsmønstre i skolens fellesskap et stort potensial for både å bygge relasjoner og fremme læring. Er imidlertid formål med læringsarbeidet uklart og målsetningene for arbeidet ikke delt av klassefellesskapet kan læring hemmes (Danielsen 1999:65).

Undervisningen må tilpasses ikke bare fag og stoff, men også alderstrinn og utviklingsnivå, den enkelte elev og den sammensatte klasse (LK06:10).

En kan tenke seg at elevens forutsetninger er den mest betydningsfulle faktoren hva tilpassa opplæring angår. Først og fremst fordi opplæringa skal tilpasses eleven og ikke omvendt. I *Prinsipper for opplæringen*¹² står det blant annet at elevens bakgrunn, forutsetninger, interesser og talenter skal møtes med mangfoldige utfordringer, i tillegg til at *kjønn, alder, sosial, geografisk, kulturell eller språklig bakgrunn* ikke skal påvirke elevens mulighet til å utvikle seg faglig og sosialt i et inkluderende læringsmiljø (ibid.). Elevens forutsetninger kan ses som alle de nevnte faktorene til sammen. De synliggjør elevens erfaringer og sier noe om hvem hun eller han er. I denne sammenhengen påvirker disse faktorene læringen.

Elevens forutsetninger kan også illustreres med Vygotskijs (2002:158) *eksisterende utviklingsnivå*, som vil si det eleven allerede mestrer. For det er ut fra sine forutsetninger eleven mestrer her og nå. Har læreren kjennskap til dem kan det legges bedre grunnlag for å tilpasse undervisninga. Kunnskap om elevenes utvikling og kjennskap til det som omgir dem har altså betydning for hvordan veien stokes ut videre. Innsikt i elevens forutsetninger åpner opp en mulighet for at både lærer og medelever seg imellom, kan være støtte og drahjelp mot ny kunnskap og lærdom innafor elevens rekkevidde – eller *den proksimale sonen*¹³ (Vygotskij 2002:159f): *Den eneste gode formen for undervisning er derfor den som går foran utviklingen og trekker den med seg; (...)* (Vygotskij 2004:167).

¹² *Kunnskapsløftet. Prinsipper for opplæringen.* (s. 4f).
www.utdanningsdirektoratet.no/Artikler/Lareplaner/Prinsipp-for-opplaringa-i-Kunnskapsloftet/

¹³ Også kalt den nærmeste utviklingssonen

Et eksempel på hvordan det kan tas høyde for både utfordring, mestring og tilpassing innfor fellesskapet, viser Torlaug Løkensgard Hoel (1999:45) når hun foreslår åpne oppgaver som utfordrer og samtidig sikrer mestring, som strategi for å etablere god klassekultur: ”*Ta utgangspunkt i noko du festa deg spesielt ved i teksten. Kvifor festa du deg ved dette...?(...) Vel ut noko du synest var interessant/spennande (...)*” (ibid.). Hoels oppgaver tar i betraktning elevens eksisterende utviklingsnivå innfor klassefellesskapet.

En god skole og en god klasse skal gi rom nok for alle til å bryne seg og bevegges, og den må vise særlig omtanke og omsorg når noen kjører seg fast eller strever stridt og kan miste motet. (LK06:10).

2.3.2 Hvordan tilpasse arbeid med muntlighet?

Som nevnt er tilpassa opplæring et prinsipp som gjelder alle elever i alle fag – også når det arbeides med muntlige ferdigheter og tekster. Utfordringa er hvordan tilpassa opplæring kan realiseres også i denne sammenhengen. Ei særlig utfordring knytta til arbeid med muntlighet ser ut til å være sjenanse eller engstelse hos noen elever, som kan resultere i taushet. Årsaken til problemene varierer, men for noen er de vanskelig å hankses med, mens hos andre ebber de ut med øvelse (Penne og Hertzberg 2008:31 f og Danielsen 1999:57ff). Differensiering kan være hensiktsmessig i så måte. For eksempel kan eleven gjøre presentasjonen sittende på sin egen plass de første gangene og gradvis nærme seg posisjonen foran klassen, presentasjonenes lengde kan varieres fra elev til elev eller størrelse på debattinnlegg og antall spørsmål som skal besvares kan reguleres.

Penne og Hertzberg (1999:24) foreslår blant annet å tilpasse gjennom å starte det muntlige arbeidet i smågrupper, *ikke én gang, men flere*. Også fastlagte kriterier kan være støtte og bidrag til tilpassa arbeid med muntlighet innfor fellesskapet, ved klare rutiner omkring arbeidsmåter. For eksempel i responsamtaler med strikt struktur og regler sikrer en at alle kommer til orde uten at enkelte dominerer (Hoel 1999:41). En kan likevel tenke seg at det ideelle vil være om eleven får begynne å øve seg, på for eksempel å stå foran klassen å fortelle om noe allerede i første klasse.

2.4 Vurdering

Denne delen gir en kort beskrivelse av hvordan en kan forstå vurdering generelt. Deretter vil jeg gi ei tolking i form av to eksempler på hvordan vurdering kan ses i sammenheng med arbeid med muntlighet. Nærmere bestemt arbeid med presentasjoner og samtaler.

2.4.1 Vurdering av elevens ferdigheter

Vurdering er en selvfølgelig del av skolehverdagen, men den kan arte seg nokså forskjellig både fra lærer til lærer og fra skole til skole. Det mest vanlige er likevel å tenke seg vurdering på to ulike måter: enten at den skjer underveis i læringsarbeidet eller at den gis til slutt når arbeidet er avsluttet. Informasjon som gis om elevens nivå etter at opplæringa er avsluttet, for eksempel standpunktvurdering, regnes som sluttvurdering – eller summativ vurdering¹⁴. Vurdering som gis underveis, og som har et framtidsperspektiv der målet er å fremme læring, utvikling samt gi et grunnlag for tilpassa opplæring, kalles underveisvurdering – eller formativ vurdering (ibid.). Ut fra elevens ståsted kan en tenke seg at underveisvurderinga vil være mest avgjørende for hennes eller hans læring.

Første august 2009 tredde ei ny forskrift om vurdering i kraft, som resultat av blant annet dårlige kår for underveisvurderinga. I den nye forskrifta er denne delen av vurderingsarbeidet ment å stå tydeligere fram, og vektlegges som en klar faktor for læring (ibid.). Forskrifta sier at eleven blant annet skal delta aktivt i egen vurdering og å vite hva som vektlegges når det skal vurderes¹⁵.

2.4.2 Vurdering av elevens muntlige ferdigheter

Hvordan er det så hensiktsmessig å vurdere elevens muntlige ferdigheter? Med utgangspunkt i underveisvurderingens intensjoner kan kanskje følgende eksempel gi oss en pekepinn: En observasjonsstudie i to skoleklasser (Penne

¹⁴ Utdanningsdirektoratet: www.udir.no/Artikler/Presisering-av-forskrifter-om-underveis-og-sluttvurdering/

¹⁵ *Forskrift om endring (...)*: www.lovdata.no/cgi-wifv/ldles?ltdoc=/for/ff-20090701-0964.html

og Hertzberg 2008:28ff) viste hvordan muntlige presentasjoner kan ta ulik form ut fra kriterier lagt på forhånd, eller mangel på sådanne. Den ene klassen fikk fritt spillerom, og den andre hadde instruksjoner knyttet til både presentasjonens form og innhold. Reglene som blei gitt til den ene klassen så ut til å bidra til positiv framgang og læring, mens framføringene i klassen som manglet rammer blei farget i uønsket retning.

Å vurdere arbeid med muntlige tekster, som er flyktige, der elevens språkhandling har nær sammenheng med hvordan hun eller han står fram, kan være vanskelig, men likevel ikke umulig. I det forannevnte eksemplet lå instruksene, som blei gitt den ene skoleklassen, til grunn for både skriftlig og muntlig evaluering (Penne og Hertzberg 2008:32f, 41 og 91). Elevene visste med andre ord hva som kom til å bli vektlagt i vurderinga før de satte i gang med arbeidet. I tillegg skreiv elevene logg der de reflekterte over valg de hadde gjort, hva som fungerte godt, hva de ville jobbe mer med i tillegg til at de skulle gi seg selv en karakter og begrunne hvorfor de fortjente den (Penne og Hertzberg 2008:42).

Hertzberg (1999:192) foreslår blant annet følgende rettesnor for vurdering av muntlige presentasjoner: (...) *den bør komme underveis, være konkret og forståelig, være tilpasset elevens nivå, peke på både sterke og svake sider ved presentasjonen og forsterke elevens egenforståelse*. Men hva så med vurdering av muntlig arbeid utover presentasjoner? I *Muntlig norsk* stiller Hertzberg (1999:197) seg tvilende til like rammer for vurdering av samtaler og presentasjoner. I første rekke gjør samtalen form det u hensiktsmessig å vurdere den underveis, fordi en må stoppe opp midt i den, og Hertzberg lurer på om det mest hensiktsmessige er at læreren må vurdere ved å notere "*i all stillhet*" (ibid.). Slik jeg tolker det vises det til mer spontane dialoger når dette spørsmålet stilles. Kanskje spørsmålet heller er: hva slags type samtaler bør vurderes?

Ut fra forskriftas krav til vurdering kan en tenke seg at evaluering av arbeid med muntlige tekster og ferdigheter uansett må skje i kontekster med klare rammer og instruksjoner. Det vil i så fall bety at det må legges til rette for strukturert arbeid – også når det gjelder muntlige samtaler. Igjen vil jeg bruke et eksempel for å illustrere hvordan en samtaleform kan vurderes

underveis. Den filosofiske samtalen er en samtaletype med klare regler og kriterier, som involverer både loggbok og evalueringsskjema (Børresen og Malmhester 2004:82f). Disse delene av vurderinga skjer i etterkant av samtalen, men inngår likevel som en del av læringsarbeidet. Imidlertid evaluerer elevene selv forslagene de har til spørsmål, som det skal filosoferes over, og argumentene de bruker der og da etter de forutbestemte kriteriene. Altså ei underveisvurdering gjort av eleven selv.

En del av ramma rundt den filosofiske samtalen er også en avsluttende metasamtale (Børresen og Malmhester 2004:55f). En kan tenke seg at denne samtaleformen tar høyde for vurdering av både form og innhold gjennom tydelige regler og instruksjer, i samsvar med Hertzbergs rettesnor. Jeg ser det heller ikke som umulig å legge tilsvarende vurderingskriterier til grunn for andre typer muntlige samtaler.

3 Muntlighet

Kapittel 3 er delt inn i *Muntlige tekster*, *Muntlige ferdigheter*, *Arbeid med muntlighet* og *Retorisk kommunikasjon*. Til sammen utgjør dette en teoretisk plattform, som jeg mener er relevant for mitt prosjekt og nødvendig for å finne svar på problemstillinga. I den første delen vender jeg blikket mot ulike kommunikasjonssituasjoner, som kan gi ei ramme til muntlige tekster. Deretter retter jeg søkelyset mot hvordan en kan forstå muntlige ferdigheter, før jeg legger fram et perspektiv på hva som kan være sentralt i arbeid med muntlighet der innsikt i kommunikasjonssituasjonen er vesentlig. Til slutt bringes retorisk kommunikasjon inn på banen.

Jeg har valgt bort de mest tradisjonelle læringsteorier som retter seg mot motivasjon og didaktisk tilrettelegging for elevens læring og utvikling. Ikke fordi de ikke har betydning i denne sammenheng, men jeg ønsker å vektlegge andre sider omkring læring, som i større grad kan bidra til å finne svar på problemstillinga slik jeg ser det. Mitt teoretiske ståsted er tenkt tverrfaglig i tråd med sosiokulturelle, pragmatiske og retoriske teorier. Jerome Bruner, Frøydis Hertzberg, Sylvi Penne, Mikhail M. Bakhtin, Roman Jakobson og Michael Hallidays perspektiver er framtreddende, i tillegg til at blant andre Øyvind Andersen, Eva Maagerø, Synnøve Matre og Sigmund Ongstad bidrar til å belyse forskingsspørsmålet.

3.1 Muntlige tekster

Kapittel 3.1 dreier seg altså om kontekster der kommunikasjon er en sentral ingrediens, og som igjen kan forstås som muntlige tekster. Jeg starter med å vise hva som kan skille og forene muntlige og skriftlige tekster for å tydeliggjøre et fundament for forståelse av muntlige tekster. Videre vil jeg gå nærmere inn på ulike måter å klassifisere muntlige sjangre, som kan hjelpe med å se hva slags tekster som i størst mulig grad kan tenkes å bidra positivt til elevens vekst og utvikling.

3.1.1 Hva skiller og forener muntlige og skriftlige tekster?

For å kunne vurdere muntlige tekster kreves kunnskap om hva som skiller dem fra og forener dem med skriftlige (Penne og Hertzberg 2008:43). Penn, papir, tastatur og skjerm er midler for å uttrykke skriftlige tekster. Muntlige tekster formidles via tekstsakeren selv – med kropp og stemme. Skriftlige tekster er avhengige av form og innhold, mens muntlige kan presiseres med kroppsspråk og stemmevariasjon. Skriftlige tekster kan leses på nytt og på nytt, muntlige

lever i nået – de er flyktige. Muntlige tekster karakteriseres også ved kortere ord, færre fremmedord, ufullstendige – ofte kortere – setninger, mindre underordning og flere verb i forhold til substantiv i motsetning til skriftlige. I tillegg antas avbrudd, selvkorrigerende og nøleord som normale trekk ved muntlige tekster (Penne og Hertzberg 2008:43)¹⁶. Muntlige tekster kan ses som spontane og lite gjennomtenkte, mens de skriftlige er planlagte (Matre 2009 a:93f). Muntlige og skriftlige tekster er altså på sett og vis forskjellige.

Tradisjonelt har det vært fokus på hvorvidt muntlige og skriftlige tekster er forskjellige, men etter hvert er imidlertid ikke spørsmålet lenger om tekstene er ulike, men heller hvor ulike de er (Penne og Hertzberg 2008:43). I et samfunn fylt med elektronisk post, mobiltelefon og Internett har nye digitale skriftlige sjangre oppstått som: skravling¹⁷, tekstmeldinger, elektronisk brev, blogg samt teksttyper hjemmehørende i virtuelle kulturer, som Nettby og Facebook. Felles for dem alle er formens ofte muntlige preg, som forener dem mer med muntlige enn andre skriftlige tekster. Klare muntlige trekk skiller private brev fra offisielle, mens de samme trekkene synliggjør større likhet mellom private brev og spontan dagligtale enn mellom private og offisielle brev. Offisielle brev deler derimot flere likhetstrekk med stortingstalen, med sitt skriftspråklige preg, enn med private brev; og *samtalen* med kjenningen via den digitale plattformen er ikke ulik den de hadde i forbifarta på gata. Noen muntlige tekster har altså mer til felles med skriftlige tekster enn med muntlige – og vice versa (Penne og Hertzberg 2008:44).

3.1.2 Kommunikasjonssituasjonen

Språkets rolle i situasjonen det kommuniseres i kan kanskje forstås bedre i lys av Roman Jakobsons teori om de seks språkfunksjonene, selv om den var tenkt ut fra skriftlige tekster. Teorien bygger på grunnelementene i enhver kontekst der kommunikasjon realiseres og beskriver relasjon mellom språkbrukerne og teksten ved å sette ord på hensikten bak interaksjonen. Språkfunksjonene viser til det vesentlige i kommunikasjonen, det vil si taleren, mottakeren, teksten og konteksten, som videre konkretiseres i funksjonene: sakprega ytringer der saken er i fokus (referensiell funksjon), talerens behov for å uttrykke seg selv (emotiv funksjon), talerens behov for å påvirke mottakeren (konativ funksjon),

¹⁶ Ifølge Eva Maagerø (2005:55) preges muntlig språk av det motsatte: nemlig lange setninger med mange innskudd. Hun kaller det grammatisk kompleksitet. Jeg har imidlertid valgt å støtte meg til Penne og Hertzbergs beskrivelse.

¹⁷ Jf. chatting (min oversettelse).

relasjonsknytting mellom taleren og mottakeren (fatisk funksjon), fremming av innholdet (poetisk funksjon) samt en metaspråklig funksjon (Vinje 1998:22ff og Høigård 2003:52ff).

Det karakteristiske ved muntlig eller skriftlig språk må altså forstås ut fra situasjonen språket realiseres i, og da må kanskje fokus skiftes fra språk til kommunikasjonssituasjon. Språk, muntlig og skriftlig, er et fleksibelt system, som kan tilpasses mangfoldige kommunikasjonsformål (Wold 1992:191 og Mercer 2000:13). Elementer som farger kommunikasjonen i hvert tilfelle – kontekst, tema og språkbrukerne – må derfor tas i betraktning for å forstå i hvilken grad tekstene deler utvalgte trekk (Penne og Hertzberg 2008:43). En stor studie på åttitallet danner bakgrunn for dagens aksept for å vurdere tekster ut fra grad av muntlige og skriftlige trekk, og kan illustreres med tekstene på en skala der ytterpunktene går fra typisk skriftspråkpreget – offisielle dokumenter – til typisk talespråkpreget – ansikt-til-ansikt-samtaler (Penne og Hertzberg 2008:44, Matre 2009 a:94ff og Wold 1992:185ff).

Tekst og kommunikasjonssituasjon – eller tekst og kontekst – avhenger av og utfyller hverandre, og bidrar sammen til meningsdannelse. Halliday forklarer forholdet mellom tekst og kontekst som et dynamisk samspill (Maagerø 2005:42). De tre trekkene ved situasjonskonteksten – felt, relasjon og mediering – Michael Halliday (1998:76f) støtter seg til seg til når konteksten skal tolkes, kan da være til hjelp. Halliday sier at disse tre komponentene har direkte og avgjørende påvirkning på språkets form og innhold i en sosial kontekst (Maagerø 2005:43). *Felt* viser til det som skjer: hva slags sosial handling er det snakk om, eller hva opptar deltakerne (for eksempel emnet det snakkes eller skrives om). *Relasjon* dreier seg om deltakerne. Hvem er de (status og roller), hva slags relasjon er det deltakerne imellom og hvilken rolle spiller de i feltet. *Mediering* handler om språket. Hva slags funksjon har språket og hvilke forventninger har en til det (som igjen kan ses i sammenheng med Jakobsons språkfunksjoner). Hva ønsker en at språket skal bidra med, er det skriftlig, muntlig eller multimodalt og hvilken retorisk form er det snakk om (overtalelse, belæring osv.¹⁸). Å vurdere muntlige tekster krever altså ikke bare kunnskap om hva som skiller og forener dem med skriftlige, det fordrer også innsikt i kommunikasjonssituasjonen.

¹⁸ Se for øvrig kapittel 3.4 vedrørende retorikk.

3.1.3 Muntlige sjangre

Da jeg startet på masterprosjektet følte det riktig å dele også muntlige teksttyper inn etter definisjoner som gjelder for skjønnlitterære tekster og sakprosa ettersom mitt forankringspunkt lå i et vidt tekstbegrep. Etter hvert så jeg likevel at et slikt perspektiv nok passet best for skriftlige tekster. Kjennetegn som skal definere muntlige tekster må, som nevnt, ta utgangspunkt i situasjonen tekstene realiseres i. Ettersom de aller fleste muntlige tekster bærer preg av særskilte språktrekk, som også skiller seg fra skriftlige, må også denne sida tas med som en del av arbeidet med muntlighet. Selvkorrigeringer, fyllord og nøletoner er naturlige språktrekk i muntlig sammenheng, samtidig som lange og kompliserte setninger sjelden lar seg realisere i den slags språkbruk. I samtalen finner en i tillegg høy grad av ufullstendige setninger. Derfor må læreren være spesielt forsiktig så det ikke legges samme språknorm til grunn for muntlig og skriftlig språk, spesielt i sammenheng med samtaler (Penne og Hertzberg 2008:46).

”Muntlighet i undervisningen og undervisning i muntlighet” er et hovedskille Mads Haugsted har utarbeidet, som vil si språket som henholdsvis læringsredskap og muntlighet som objekt for undervisninga (Penne og Hertzberg 2008:47). Klasseromssamtalen er eksempel på at språket brukes som redskap for læring, mens sjangerrepertoaret i læreplanen i norsk handler om undervisning i muntlighet (ibid.). For å få et overblikk over muntlige tekster vil jeg ta utgangspunkt i ulike måter de kan kategoriseres på, basert på Penne og Hertzbergs refleksjoner (2008:44ff). Det første eksemplet er å skille muntlige tekster innafor dialoger og monologer i tradisjonell forstand. Det betyr at det i undervisningssammenheng er mest hensiktsmessig å betrakte samtaleformene – enetaler og samtaler – som to ulike former for taler, fordi det er såpass mye som skiller dem.

Hovedskillet mellom monologer og dialoger er særlig tydelig i måten framdriften av dem realiseres på. Dialoger drives fram gjennom turtaking – eller i en *ping-pong-prosess* – der dialogpartene stort sett har like stort ansvar for, og tilsvarende lite kontroll over samtalens retning (ibid.). Med monologer er det omvendt: Der har taleren det ene og fulle ansvar for talens framgang, og for det meste kontroll over dens gang. I skolesammenheng er samtaler der hele klassen, mindre grupper eller to og to deltar, typiske eksempler på dialoger, mens monologer ofte vil dreie seg om ulike typer framføringer (ibid.). Det sentrale skillet mellom dialogiske og monologiske muntlige sjangre er altså graden av ansvar som påligger taleren for monologens progresjon.

En kan også dele muntlige tekster i engangstekster eller gjenbrukstekster. Her vil skillet gå mellom hvorvidt teksten er et engangsfenomen eller ikke. Typisk for engangsteksten er at den gjerne oppstår spontant, for eksempel når en ønsker å fortelle om noe som har hendt. Frister imidlertid historien til gjentakelse kan engangsteksten endre status til gjenbrukstekst. Gjenbruksteksten er en tekst som kan *pusses og poleres* og forberedes godt før den gjenfortelles. Ei forelesning, et forberedt debattinnlegg eller et foredrag er gode eksempler på gjenbrukstekster (Penne og Hertzberg 2008:48). På skolen vil blant annet spontane fortellinger om hva som skjedde i friminuttet, i helga eller andre umiddelbare historier være typiske engangstekster, og de kan ha betydning for de yngste elevenes utvikling av tekstkompetanse¹⁹. Avhengig av hvor eleven er i språkutviklinga kan en stort sett anta at engangstekster byr på for lite utfordring når kronologi og koherens er på plass i elevenes fortellinger. Da gjelder det å rette søkelyset mot gjenbruksteksten. Den kan bidra til økt og nødvendig utfordring for elevens videre tekstutvikling, blant annet fordi det lettere kan knyttes kriterier, som kan være gjenstand for vurdering, til disse tekstene. Gjenbrukstekster i skolen kan være alt fra gjenfortelling av eventyr til presentasjon av et faglig tema (Penne og Hertzberg 2008:49).

Neste kategorisering er tanke- og presentasjonstekster. De har sin bakgrunn i skrivepedagogikken, der utgangspunktet var behov for å skille mellom tekster der språket bruktes for henholdsvis å klare opp i egne tanker eller kommunisere med andre (ibid.). Denne måten å skille tekster på kan imidlertid også anvendes i forhold til muntlige tekster. Da tenker en seg tanketekster som utforskende og granskende samtaler, og presentasjonstekster som planlagte møteinnlegg, foredrag eller lignende. Hvis en skulle trekke noen paralleller fra disse tekstene og inn i skolen, kan en betrakte gjenbruksteksten som sammenfallende med monologen eller ulike former for presentasjoner, og tanketeksten med ulike typer dialoger (ibid.). Kanskje filosofiske samtaler, utforskende fagsamtaler om matematikk eller tekster²⁰ kan være eksempler på tanketekster? Men det forutsetter at samtalene bidrar til å være *et fristed for tanken*.

Ifølge Penne og Hertzberg (2008:49f) er det likevel ikke helt uproblematisk å forholde seg til tanketekster og presentasjonstekster som muntlige tekster. Blant annet fordi muntlige tekster, som er hjemmehørende i kontekster der det

¹⁹ Se kapittel 3.3.1

²⁰ Se eksempler på utforskende samtaler hos Courtney B. Cazden (2001) i matematikk, Synnøve Matre (2009 a) i norsk og Beate Børresen og Bo Malmhøster (2004) i filosofi (RLE).

overordna målet er kontaktskaping (jf. Jakobsons fatiske språkfunksjon), ikke passer inn i noen av kategoriene. Videre kan en si at den opprinnelige tanken bak denne inndeling av skriftlige tekster vil kollidere med hvordan teksttypene framstår som muntlige. Først og fremst fordi grunntanken er at tanketekstene er egosentriske, mens de i muntlig forstand framstår som det motsatte: utpreget dialogiske og rettet mot en mottaker. Det vil også være en vesentlig forskjell når det kommer til språknormer. Skriftlige presentasjonstekster må forholde seg til normerte språkregler, mens for talen fins det ikke tilsvarende normer, selv om det ikke er likegyldig hvordan språket formes i muntlige presentasjoner (Penne og Hertzberg 2008:50). Jeg velger imidlertid likevel å bruke begge begrepene – presentasjonstekst og tanketekst – her, i tråd med et muntlig perspektiv.

For å få en oversikt over de ovennevnte kategoriene av muntlige tekster har jeg sammenfattet dem og hva som preger dem i tabell 2:

Muntlige tekster					
Monolog	Dialog	Gjenbrukstekst	Engangstekst	Presentasjonstekst	Tanketekst
Stor kontroll over talens framdrift	Lite kontroll over samtalens framdrift	Planlagte og ofte godt forberedte	Spontane og ofte lite forberedte	Planlagte og godt forberedte	Utforskende og mindre forberedte
Mer utfordrende	Mindre utfordrende	Mer utfordrende	Mindre utfordrende	Mer utfordrende	Mindre utfordrende
I klasserommet					
Monolog	Dialog	Gjenbrukstekst	Engangstekst	Presentasjonstekst	Tanketekst
Framføringer	Helklasse samtaler	Gjenfortellinger	Helklassesamtaler	Framføringer	Helklassesamtaler
	Gruppesamtaler	Framføringer	Gruppesamtaler		Gruppesamtaler
	Parvise samtaler		Parvise samtaler		Parvise samtaler

Tabell 2 Muntlige tekster

3.2 Muntlige ferdigheter

Muntlige ferdigheter kan tenkes som ferdigheter i å kunne bruke og forstå talespråket. Det handler også om hva eleven trenger for å delta i en tekstkultur, og i så måte er sjangerkompetanse et sentralt begrep. Det er der jeg starter. Hvordan kan sjanger forstås i denne sammenheng, og hva gjør det vesentlig for eleven å ha denne kunnskapen? Dimensjoner som kan vise hva som kreves for at eleven skal kunne ta i bruk sjangre i tråd med kulturens forventninger vil også berøres.

3.2.1 Sjanger et metaspråklig redskap for mening og forståelse

Tre begreper går igjen hos Jerome Bruner (1997): *kultur, mening og fortelling*. Jeg skal konsentrere meg om de to første – kultur og mening. Ulike måter å

forstå bevissthet på skildres gjennom *komputerismen* og *kulturalismen*. Den første behandler gitt og entydig informasjon – den andre knytter utvikling av menneskets bevissthet til kulturen, som bevisstheta ikke kan være foruten (Bruner 1997:36 og 115). Det er det sistnevnte perspektivet det tas utgangspunkt i her. Bevisstheta dannes i kulturen der det den konstruerer verden med, selvpoppfatninga og evner, fins. *Å lære, snakke, forestille seg, alt dette blir mulig gjennom deltakelsen i en kultur* (Bruner 1997:31). Mennesker som har felles språk, historisk tradisjon og institusjoner, som tillegger dem roller, ulik status og varierende grad av respekt, er en kultur ifølge Bruner. Deltakerne i kulturen påvirkes av institusjonene, sin egen historie og samspillet dem imellom, som til sammen utgjør kulturens liv, og når møter med verden ses i den rette kulturelle konteksten – en forstår hva de handler om – dannes mening (Bruner 1997:37, 46 og 58). Skolen er å forstå som en egen kultur – ikke bare en ”forberedelse” til den (Bruner 1997:115).

Kulturer er fulle av konvensjoner – eller forventninger til handlingsmønstre innafor gitte kontekster. I konvensjonene kan overenskomster kulturdeltakerne trenger for å skape mening ligge. I takt med tidas strømninger endres konvensjoner – kanskje av etiske eller praktiske årsaker – gamle forkastes og nye utvikles når behovet melder seg. Tett sammen med konvensjoner hører sjanger, som har stor betydning for hvordan en orienterer seg i livet – sosialt og kulturelt (Maagerø 2004:36). Enkelt kan en forklare sjanger som klasse, art, slags, stil eller maner. Det kan også være et avgrenset område innafor en kunstart, som karakteriseres gjennom normer og idealer knyttet til bestemte epoker – for eksempel barokkens bruk av løveføtter innafor kunst og håndverk – eller særpreg som takt, motiv, omfang og fargevalg. Sett i lys av dette vil blues være en musikk sjanger, kubisme en sjanger i malekunsten, kriminalroman en skjønnlitterær sjanger og rapport en sakprosasjanger. Skolen har egne sjangre som for eksempel filosofisk samtale, logg og eksamen. En slik forståelse av sjanger kan ses i sammenheng med et snevert tekstbegrep, så når tekst- og kontekstperspektivet utvides må det nødvendigvis også omfatte sjangerbegrepet.

Bakhtin (2004:60) fastslår at hver enkelt ytring er individuell, men innafor alle områder en ytrer seg utvikles egne forholdsvis stabile former for ytringer: sjangre – eller talesjangre. Sigmund Ongstad (2004:81) illustrerer sjanger som et verktøy og et forventningssystem for meningsdannelse: (...) *imens en tekst eller ytring folder seg ut, så vil en mottaker eller fortolker bruke dette systemet som (be-)redskap for å prøve å få en slags mening ut av ytringen*. Eva Maagerø (2005:63f) tar utgangspunkt i det Halliday (1998:76) refererer til som sosiale systemer og ser sjanger i lys av interaksjon: (...) *en målrettet sosial aktivitet som vi engasjerer oss i som medlemmer av en kultur*. Til tross for at det utvikles

nokså stabile former for sjangre jf. Bakhtin, vil de påvirkes når konvensjoner som er knyttet til dem endres eller forkastes, og nye sjangre utvikles: Jon Smidt (2004:27) hevder at sjangerbegrepet må være dynamisk, nettopp fordi sjangrene stadig er i endring: (...) *sjangrene er i stadig endring – fra klasse til klasse, fra tid til tid, og enhver som går inn i en sjanger, har potensielt muligheten til å sette sitt preg på den* (ibid.).

Meningsdannelse synes sentralt i Ongstads sjangerperspektiv mens Maagerø i tillegg legger vekt på kulturell deltakelse. På sett og vis illustrerer de sammen Bruners perspektiv på meningsdannelse med kulturen som redskap. Smidts dynamiske forståelse ser ut til å berøre Bruners (1997:114) erkjennelse av at kulturen alltid er i forandring. Sjangre er fleksible systemer i likhet med språket – og kan tilpasses uendelig mange kommunikasjonssituasjoner (Wold 1992:191 og Mercer 2000:13). Sjangersystemene viser også hvordan kommunikasjon kan være eller hva konteksten forutsetter for å hindre brudd i språkhandlingene. For brudd i kommunikasjon skjer, selv om det for det meste ikke skjer. Halliday (1998:73f) sier at i stedet for å bli overrasket når det skjer brudd, burde en bli overrasket over hvor ofte det ikke skjer. Årsaken til at kommunikasjonsbrudd ikke oppstår hyppigere er fordi en vet hva samtalepartneren skal si, fordi det samhandles innfor kjente rammer – sjangre (Halliday 1998:74).

Å lære et fag er også å lære fagets språk og sjanger (Maagerø 2004:40). Sjangre er redskap for både tenkning og handling, og er ei forutsetning for å delta i kulturen på en funksjonell måte (Haanæs 2004:53ff). I skolesammenheng bør derfor opplæringa ha som mål at eleven skal få ferdigheter i å kunne bruke aktuelle sjangre, ikke bare å kjenne til dem, for å skape mening og forståelse. Sjangerkompetanse kan være redskapet eleven trenger, ikke bare for å få innsikt i hva en kontekst krever av uttrykksmåte og innhold, men også for læring og meningsdannelse.

Refleksjon rundt det en har lært og ens egen tenkning handler om å konstruere mening, forståelse, sammenheng og innsikt – ikke bare *”å lære ufordøyd”* (Bruner 1997:105 og 107). I siste innstans åpner refleksjon opp for å kunne kaste et kritisk blikk på egne handlinger og valg – det muliggjør perspektivskifte og nye handlingsmønstre (Bruner 1997:107ff og Maagerø 2005:84f og 2004:42). Lav oppmerksomhet mot språket en snakker øker sjansen for å komme dårlig ut eller å bli offer for språkets grenser (Bruner 1997:50). Imidlertid har Jakobson uttalt at: *å ”snu rundt” på språket for å undersøke det og gå ut over dets grenser, er innenfor alles rekkevidde* (ibid.), og da kan kanskje metaspråklig

oppmerksomhet oppøves? Bruner (1997:50) fastslår at ”å tenke på det å tenke” må være en sentral del av skolens virksomhet hvis en ønsker at eleven skal utvikle sine evner. *Å gå meta* (Bruner 1997:107) kan også sies å være i tråd med *Kunnskapsløftets* intensjoner.

3.2.2 Primære og sekundære talesjangre

Talesjangre, som først og fremst tilegnes hjemme, bærer preg av enkelhet i den forstand at de kan framstå som uklare for de som ikke kjenner dem. For eksempel kan de mangle utdypinger når det ellers er nødvendig fordi det i sjangerens kjente omgivelser er unødvendig, men for de som kjenner dem er de høyst funksjonelle. Sjangrene refereres til som primærspåket eller de primære talesjangrene²¹. Sjangre som tilegnes på skolen eller i mer sammensatte miljøer kan ses som sekundærspåket eller sekundære talesjangre²² (Bakhtin 2004:61f og Penne og Hertzberg 2008:55). De karakteriseres som komplekse, ikke fordi de er mindre funksjonelle, men med bakgrunn i miljøet de oppstår i (Bakhtin 2004:61f).

Primære og sekundære talesjangre er en viktig årsak til sosial ulikhet i skolen (Penne og Hertzberg 2008:55). Elever som er forberedt i møte med skolens sjangre har flere sekundære inkludert i sine primære. Språk og handlingsmønstre de kjenner hjemmefra involverer oftest naturlig omgang med skriftspråket gjennom samtaler om det, henvisninger til det, forskjellige tekster og type språk samt høytlesing. Suksessivt tilegner de seg oppmerksomhet omkring sosiale språksituasjoner og sekundære talesjangre (ibid.). De kan praktisk talt vokse seg inn i pragmatisk og metaspråklig bevissthet.

3.2.3 Kodeskifte

Det fins konvensjoner der språket spiller en avgjørende rolle. Blant annet i fransk kultur er det et formelt språk som hører hjemme i møte med mennesker en ikke kjenner, et med stort innslag av slang som stort sett brukes av ungdom og et uformelt som realiseres blant familie og venner. Innafor hver konvensjon er det handlingsmønstre, ord og språklige vendinger som anses som spesielt hensiktsmessige i disse sammenhenger, men de fleste er i stand til å tilpasse språk og handlinger til situasjon og mottaker. Ei slik perspektivendring kan

²¹ Har likhetstrekk med begrenset kode jf. Bernstein (Tetzchner 1993:255ff).

²² Har likhetstrekk med utvidet kode jf. Bernstein (Tetzchner 1993:255ff).

refereres til som et kodeskifte²³, og er avgjørende for å kunne gå *meta*. Elever med mange sekundære sjangre å spille på ser ut til å beherske kodeskiftene bedre i motsetning til elever som har få. I dagens elevorienterte skolevirksomhet kan eleven med et slunkent sjangerrepertoar rammes hvis ikke den språklige bevisstheten fremmes aktivt av læreren gjennom synliggjøring av språkets rolle (Penne og Hertzberg 2008:56).

3.2.4 Lytting – kodeskifte fra taler til lytter

Et annet kodeskifte, som er en vesentlig ingrediens i muntlige ferdigheter er å kunne skifte ståsted fra taler til lytter. Men hva vil det si å lytte? Lytting kan ses som en kommunikativ prosess, i motsetning til å høre som dreier seg om en fysiologisk. Lytteprosesser handler om å innstille seg på å forstå, mens å høre er å sanse, registrere og å motta lydssignaler. Faktorer som vilje og evne kan farge hvor mye som forstås gjennom lytting, men også desentrering er vesentlig (Otnes 1999:161). En kan tenke seg at å delta i en kommunikativ prosess handler om både å kunne skifte perspektiv – fra lytter til taler – men også om å sette seg inn i andres ståsted for å forstå og skape mening. Bakhtin (2004:68) mener lytteren er deltaker i en samtale og vil gi respons på ulike måter når hun eller han forstår. Responsen kan for eksempel være støttende kommentarer, oppfølgende spørsmål eller innvendinger.

Hildegunn Otnes (1999:169) beskriver en god lytter som *talende lytter*. En talende lytter gir kroppsspråklige tegn på at det lyttes samt verbale responssignaler. Det vil si at mens lytteren fortsatt er i lytterrollen så snakker han. Penne og Hertzberg (2008:65) forholder seg til tre lyttemoduser: *å lytte etter informasjon*, *å lytte kritisk* og *å lytte empatisk*, som kan sammenlignes med formålet med lesinga (for å lære, for å gjøre eller for å oppleve). Lyttemodusene peker på samme forhold: Hva er formålet med lyttinga? I undervisningssammenheng må lytteopplæringa være både implisitt og eksplisitt ifølge Otnes (1999:163f), blant annet ved at læreren er bevisst sin egen lytterrolle – og er en god lyttermodell – eller gjennom konkrete læringsaktiviteter der lytting inngår som en del av målene.

²³ Penne og Hertzberg (2008) bruker kodeskifte om det å skifte fokus etterfulgt av ny strategi og handlingsmønster, for eksempel å veksle fra taler til lytter.

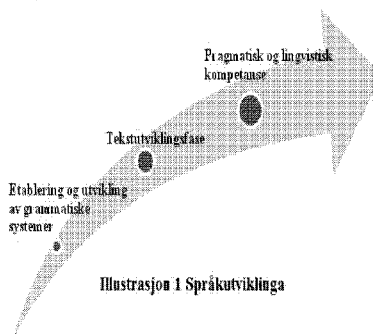
3.3 Arbeid med muntlighet

I dette kapitlet rettes søkelyset mot hvordan det kan arbeides med muntlighet. Først settes sjangeropplæringa inn i et språkutviklingsperspektiv, og deretter vil jeg vurdere hvorvidt sjangeropplæringa bør være direkte eller indirekte.

3.3.1 Sjangeropplæring i et språkutviklingsperspektiv

Utvikling av språk og tekster skjer i interaksjon mellom sammensatte faktorer. Ut fra sosiokulturelle teorier, som blant annet bygger på Vygotskij, Bakhtin og James Wertschs perspektiver, tas både lingvistiske, sosiale og kulturelle sider med i betraktning når en skal se på hvordan språk tilegnes. Vesentlig er relasjonelle, kognitive, sosiale og kulturelle faktorer – de farger språkutviklinga i et dynamisk samspill (Matre 2009 b:42). Språktilegnelse starter med utvikling og etablering av lydsystemet²⁴, og ender i en tekstutviklingsfase der de grammatiske delsystemene²⁵ fortsatt utvikles og stabiliseres, men med hovedvekt på språkets tekstnivå. Alt ettersom hvordan en definerer tekst vil utvikling av tekstkompetanse variere i lengde (Høigård²⁶ 2003:182). Når et språk beherskes har en tilegnet seg både pragmatisk og lingvistisk kompetanse (Høigård 2003:216).

Lingvistisk kompetanse vil si å forstå og å kunne bruke selve språksystemet – *morsmålets grammatikk* – selv om deler av språksystemet, i særdeleshet det semantiske, vil være i utvikling gjennom hele livet (Høigård 2003:129). Pragmatisk kompetanse handler om språkbruk. Det vil si å ha innsikt i hvordan konteksten påvirker tekstvalg og hvordan en oppfatter det som sies (Høigård 2003:48 og 238). Også de pragmatiske ferdighetene utvikles hele livet og avhenger i stor grad av den enkeltes erfaringer – på lik linje med semantisk kompetanse (Høigård 2003:129). Her vil jeg minne om hva som legges til grunn for utvikling av muntlige ferdigheter i læreplanen: *Sentralt er utvikling av ulike språklige roller og sjangere og forståelse for hvordan man tilpasser språk og form til mottaker og til formål*



²⁴ Den fonologiske utviklinga

²⁵ Det fonologiske, morfologiske, syntaktiske og semantiske systemet i tillegg til tekstsystemet

²⁶ Se også Tetzchner et. al (1993)

med teksten (LK06:42). Styrking og utvikling av lingvistiske og pragmatiske ferdigheter skal med andre ord inngå i arbeidet med muntlighet på skolen. Illustrasjon 1 viser et forenklet bilde på språkutviklinga fra etablering av de grammatiske systemene fram til et visst nivå i oppnådd pragmatisk og lingvistisk kompetanse.

Metaspråklig bevissthet²⁷ – oppmerksomhet mot språket som fenomen – inngår som en del av både pragmatisk og lingvistisk kompetanse. Språklig oppmerksomhet har stor betydning for språkutviklinga, blant annet i forhold til knekking av skriftspråkkoden²⁸, men også med hensyn til læring generelt (Høigård 2003:238f, Bråten 2002 b:75, Bruner 1997:50, Penne og Hertzberg 2008:55 og Tetzchner et. al 1993:291f, 294 og 296ff). Evne til å *snu rundt på språket* – eller *gå meta* – er innafor alles rekkevidde ifølge Jakobson (Bruner 1997:50). Kanskje det er å ta vel hardt i, men det er liten tvil om at metaspråklige ferdigheter kan læres (Penne og Hertzberg 2008 og Bruner 1997).

3.3.2 Implisitt eller eksplisitt sjangeropplæring?

Spørsmålet er med andre ord både hvordan språkets rolle kan synliggjøres slik at bevissthet omkring det kan fremmes, og hvordan elevenes sekundære sjangerrepertoar kan styrkes, bygges ut og utvikles. Innafor skrivepedagogikken har et sentralt spørsmål vært om sjangeropplæringa skal være implisitt eller eksplisitt. Spørsmålet kan godt overføres til den sida av opplæringa som beskjeftiger seg med muntlige sjangre. Særlig ettersom forskinga har satt kritisk lys på arbeid med muntlighet på grunn av mangelfull veiledning og usystematisk arbeid (Hertzberg 2003:165). En vesentlig forskjell mellom disse to ståstedene er hvorvidt eleven skal møte mange ulike tekster uten at sjangertrekk påpekes og diskuteres, eller om det som preger sjangeren skal synliggjøres og drøftes.

Bakgrunnen for å iverksette ei implisitt sjangeropplæring ser ut til å være todelt: 1) eleven kan aldri lære fullt ut hva en sjanger vil si i sin helhet, og 2) konkret sjangeropplæring i skolen vil bety å ta sjangeren ut av sin naturlige kontekst. Det vil sette sjangeren i et kunstig lys, som igjen kan oppleves unaturlig for eleven (Torvatn 2009:318f og Maagerø 2004:45f). Enkelte mener også at eleven kan ta skade av å arbeide med og drøfte sjangertrekk i skolen. I tillegg hevdes det at

²⁷ Kan også deles inn i bevissthet omkring de enkelte grammatiske delsystemene som fonologisk bevissthet, morfologisk bevissthet osv..

²⁸ Felles betegnelse for lese- og skrivekode (Høigård 2003:323)

utvikling av metaspråklig kompetanse er overflødig, og at elevens dagligspråk – altså hans eller hennes primære talesjangre – fungerer best for refleksjon omkring tekster og utvikling av dem (Maagerø 2004:39). Det er tendenser i dagens samfunn – som tyder på at primære talesjangre har fått større og større plass i skolens virksomhet, der de sekundære skulle ha vært dominerende (Penne og Hertzberg 2008:56f). En kan tenke seg at ei implisitt sjangerundervisning vil styrke disse tendensene ytterligere.

Sjangerar inneber mulegheiter, og sjangerspesifikk undervisning gir barna innsikt i desse mulegheitene og freistar dermed til eiga utprøving (Lorentzen 2002:163f). Rutt Trøite Lorentzens uttalelse er retta mot skriftspråket, men det kan være nærliggende å tro at eksplisitt sjangerundervisning etter alt å dømme er retninga arbeidet med muntlige tekster bør ha, når valget står mellom å være konkret eller underforstått. Kvintessensen i sjangerspesifikk opplæring er at eleven får møte såkalte modelltekster – tekster med tydelige sjangertrekk – og trekkes inn i prosessen med å bestemme hva som preger dem. Typiske muntlige modelltekster kan for eksempel være presentasjonstekster som det å legge fram ei sak for klassen eller det kan være en tanketekst i form av et debattinnlegg. Arbeidsmåtene ser ut til å variere, men det er et poeng å være metodisk og strukturert. Det kan illustreres med ulike faser som: 1) modellering (studere modelltekster), 2) felles konstruksjon (lærer og elever utarbeider tekst etter den utvalgte sjangerens trekk i fellesskap) og 3) uavhengig konstruksjon (elev skaper selvstendig tekst, som vurderes i klassefellesskapet). Også innsamling av fagstoff kan regnes som en av fasene (Torvatn 2009:319ff og Hoel 2000:69).

Begrunnelsen for ei sjangerspesifikk undervisning ligger først og fremst i at opplæringa må være konkret for at ikke eleven skal sakke akterut fordi ellers vil utvikling av sjangerkunnskap bli overlatt til tilfeldighetene. I tillegg er det ei rådende holdning at sjangerkompetanse bidrar til kritisk sans overfor både tekst, kontekst og relasjonen dem imellom, i tillegg til at den fremmer metaspråklig kompetanse (Maagerø 2004:41ff og 2005:84ff). Prinsippet bak deler av den eksplisitte sjangeropplæringa bygger i tillegg på Vygotskijs teori om utviklingssonene. Da tenkes modelleringsfasen som den voksnes hjelp for at eleven skal nå det som er innen rekkevidde (proksimale sonen). I fasen der det konstrueres tekster i fellesskap elever og lærer imellom, har læreren en støttende funksjon, som må ses i sammenheng med Vygotskijs forannevnte perspektiv. Den siste fasen handler om det eleven kan gjøre på egenhånd og klassen som læringsfellesskap – også i tråd med den proksimale sonens dimensjoner. Overordna er prinsippet om at læringa bygger på det eleven allerede kan (Maagerø 2004:41 og 2005:82f).

3.4 Retorisk kommunikasjon

Teorikapitlet avsluttes her med en beskrivelse av hva retorisk kommunikasjon kan være. Først gjør jeg rede for den retoriske konteksten, før talerens oppgaver forklares til slutt.

3.4.1 *Kairos – den retoriske konteksten*

Retorikken setter ofte navn på det folk gjør helt av seg selv når de skal ha sagt noe (Andersen 2007:5). Nettopp derfor passer det godt å ta utgangspunkt i retorikken når en skal arbeide med muntlighet i skolen – det gir oss et metaspråklig forankringspunkt. Retorikk er etter hvert et begrep som kan defineres på ulike vis, men forbindes ofte med talekunst. Øivind Andersen (2007:14) sier imidlertid at den defineres med tanke på hensikten – å overtale. Å begrunne inngår som en del av muntlige ferdigheter i flere fag, og da er en jo rett inne i retorikken – å overtale. Retorisk situasjon er kontekster det skapes og anvendes retorikk i, ikke minst fordi det er behov for den (Andersen 2007:22). Det retoriske begrepet *kairos* retter seg mot denne situasjonen, og kan forstås som ”rett språk til rett tid” (Penne og Hertzberg 2008:72). Retorikkens utgangspunkt – *kairos* – handler med andre ord om oppmerksomhet mot hvilket språk som passer best for situasjonen. I skolesammenheng kan *kairos* være til hjelp når det for eksempel skal læres om betydningen av språklig kodeskifte (Penne og Hertzberg 2008:73).

3.4.2 *Logos, patos og etos – talerens oppgave*

Logos, patos og etos kan listes opp som retorikkens hovedpunkter (Penne og Hertzberg 2008:74). *Logos* dreier seg om selve talen, det vil si innholdet som skal formidles (ibid.). Sett i lys av at retorikken beskjeftiger seg med overtalelse vil *logos* ha betydning for hvordan mottakeren oppfatter taleren. *Logos* gir uttrykk for talens resonnementer, sammenheng og argumentasjon (Andersen 2007:34). Det er først og fremst saken, stoffet og innholdet – *logos* – som det stilles krav til når en elev (eller lærer) skal presentere noe muntlig for klassen (Penne og Hertzberg 2008:74). Faglig stoff som legges fram muntlig kobler nemlig to mål: 1) det faglige målet og 2) formen, som vil si det muntlige (Penne og Hertzberg 2008:27f). Her vil det være en balansegang mellom innhold og form – hva er det sentrale?

Fagstoff som formidles muntlig krever også struktur og språk som passer til sammenhengen for at det skal forstås, men det forutsettes også at

kommunikasjonssituasjonen tas med i betraktning. Kanskje vil det være aktuelt med hjelpemidler, men ikke minst vil retorikkens hovedpunkter *logos*, *etos* og *patos* ha betydning for formidlinga. Begrenset tid kan skjerpe språkbevisstheta i forhold til realisering av presentasjonsoppgaver. Tidsbegrensning krever at det gjøres overveielser med hensyn til både form og innhold, og jo mindre tid eleven har til disposisjon, desto bedre må hun eller han kunne stoffet for å vite hva som er sentralt å ha med. I tillegg vil det bety at eleven må trene på forhånd for å beregne tida (Penne og Hertzberg 2008:69f). Et av kompetansemålene under *mundlige tekster* etter 7. årstrinn er å kunne *presentere et fagstoff muntlig med mottakerbevissthet med eller uten hjelpemidler* (LK06:46). Her stilles det krav til både form og innhold, fagstoffet skal legges fram med mottakerbevissthet og tilpasses ulike mottakere, som ifølge Penne og Hertzberg (2008:28) er et retorisk krav rettet mot både form og innhold. Det krever krafttak fra læreren.

Etos – eller etikk – dreier seg om talerens troverdighet, som er vesentlig ifølge retorisk teori for om tilhøreren skal tro på budskapet. Taleren er en del av budskapet (Andersen 2007:35). Hvorvidt en er åpen for hva taleren har å si handler med andre ord om tilliten mellom taleren og publikum. *Patos* griper inn i tilhørerens følelser, og forbindes ofte med svulstighet, men i retorikken dreier *patos* seg om virkemidler for å gripe tilhøreren (Penne og Hertzberg 2008:77). For å overtale publikum må taleren først skape *patos* (Andersen 2007:37). Taleren har ifølge Cicero tre oppgaver: å *belære*, *behage* og *bevege* (Andersen 2007:42). Belære skjer gjennom *logos*, behage via *etos* og bevege ved *patos* (ibid.). Språket vil i en retorisk situasjon uten tvil spille en rolle, men som nevnt kan det være av annen karakter enn i skriftlige tekster. Både verbalt og kroppslig farger språket situasjonen muntlige tekster realiseres i. For eksempel valg av ord, uttrykk, sannhetsgehalt, bruk av ironi og andre verbalspråklige virkemidler og ikke minst hvordan det verbale formidles. Aksnes (2007:19ff) har en oversikt over det hun kaller uttrykkselement – eller stemme- og kroppsuttrykk – som viser virkemidler som påvirker innholdet i det en sier.

Hun deler uttrykkselementene i to: det lydlig og det visuelle. Det lydlig retter seg mot følgende:

- Betoning og stemmestyrke
- Tempo, tempovariasjoner og pause
- Toneleie og melodi
- Artikulasjon
- Klang

Betoning vil si fordeling av trykk på bestemte ord eller i replikken som helhet, også kalt ordbetoning og setningsbetoning. Stemmestyrke handler rett og slett om å variere volum eller lydtyrken på stemmebruken (Aksnes 2007:20). Tempo kan varieres ved å snakke fort, sakte eller legge inn en pause – for eksempel for å understreke spenninga i noe en forteller (Aksnes 2007:21). Melodi også kalt intonasjon er bevegelsen opp og ned i tonehøyde. Et bestemt toneområde – karakteristisk for talestemmen – kalles toneleie (Aksnes 2007:22). Artikulasjon vil si å forme ordlyder (fonemer) og handler om hvordan en uttaler ord. Hvordan stemmen farges handler om klang. En kan si at klang er et resultat av samspillet mellom lydfarge, melodi og artikulasjon. Hvordan en forstår ting som blir sagt påvirkes av klangen, blant annet ironi, nedlatenhet, underdanighet og respekt (Aksnes 2007:24).

Visuelle uttrykkselementer er mimikk, blick, gester, kroppsstilling og kroppsbevegelser. Mimikk vil si ansiktsuttrykk (smil, pannerynke, sperre opp øynene osv.), mens blick kan brukes som middel for å skape kontakt eller som et konsentrasjonspunkt. Gester er først og fremst armbevegelser som brukes i en kommunikasjonssituasjon. Kroppsstilling vil si hvordan en står når en skal tale og kroppsbevegelse beskriver måten en ev. beveger seg på under talens gang (Aksnes 2007:26f). Alle disse uttrykkselementene – både lydlig og visuelle – farger altså hvordan en oppfatter det som blir sagt.

4 Vitenskapsfilosofiske betraktninger

Vitenskapen står i en mellomstilling mellom virkeligheten på den ene siden og filosofien på den andre siden. Vitenskapen arbeider med teoribygging med basis i observasjoner av virkeligheten. Den filosofiske tenkningen fokuserer også på en forståelse av virkeligheten, og et tema innenfor filosofien er nettopp vitenskapen som sådan (Skogen 2006 c:13).

Før design og vitenskapsmetoder introduseres kan det være nyttig å følge Kåre Fuglseths betraktninger rundt vitenskapsfilosofiens funksjon: (...) *tek eit steg til sides for å vurdere kva som går føre seg når vi seier at vi forskar* (2006 b:257). Så i et lite sidesprang vil jeg forsøke å se prosjektet fra et overordna perspektiv. Fuglseth (ibid.) starter med å forklare begrepet teori ut fra dets opprinnelige betydning – *blikk* eller *syn* – det vil si refleksjon over oppfatning eller perspektiv. Oppfatninger farges av hvor en står som igjen påvirker teoriene. Mitt overordna perspektiv bygger på et hermeneutisk ståsted. Det har preget mine valg av blant annet metoder og ønsker for forskninga. En vitenskapsfilosofisk plattform bidrar også til å se forskingsvirksomheta i en større dimensjon, der refleksjon over hva kunnskap er og hvilken rolle mennesket spiller også er vesentlig.

4.1 Et hermeneutisk perspektiv

Tre begreper ser ut til å være sentrale i hermeneutikken: *den hermeneutiske sirkel*, *horisontsammensmelting* og *førførståelse*²⁹. De vil jeg komme tilbake til etter en kort omtale av hermeneutikken generelt. Tradisjonelt forbindes hermeneutikk med tolking av spesielt vanskelige tekster, men har med Hans-Georg Gadamers *nyhermeneutikk* fått ei videre betydning (Fuglseth 2006 a:141). Med en vid forståelse kan spørsmål belyses og bringe fram ny kunnskap også om menneskelige relasjoner, eller: (...) *tolking og forståing av menneskeleg samkvem generelt* (ibid.). Det inngår imidlertid ingen bestemt forskingspraksis i hermeneutikken med gitte føringer for fortolkinger. Derimot rettes søkelyset mot avgjørende meningsinnhold i folks handlinger, som kan forstås gjennom fortolking (Thagaard 2009:39).

Tove Thagaard (2009:40ff) illustrerer hvordan en hermeneutisk plattform kan bidra til tolking og forståelse på tre plan: først forstår forskeren hendelser ut fra sin deltakelse i dem og i tråd med informantens forståelse. Deretter letes det

²⁹ Kalles også for-dom eller fordom (Fuglseth 2006 b:265).

etter ei symbolsk mening i hendelser, som allerede er tolket av informanten og som ligger til grunn for forståelsen i tillegg til teori. Til slutt er teori, som uthever gjemt eller underliggende betydning, ståsted for å tolke handlingene. Utfordringa er hvordan en skal knytte informantens *erfaringsnære* beskrivelser og begreper med forskerens *erfaringsfjerne*³⁰. *Dobbel hermeneutikk* karakteriseres det som når forskerens tolking skal koble både informantens *erfaringsnære* og sin egen *erfaringsfjerne* virkelighet (Gilje og Grimen 2005:146), slik jeg gjør blant annet i kapittel 7 *Drøfting*.

Innledningsvis definerte jeg tekst ut fra en vid forståelse som: all form for språklig meningsutveksling og samhandling – også tankevirksomhet. Thagaard (2009:41) vil kanskje hevde at det er ei ytterliggående forklaring – men det er likevel et syn som ser ut til å være i samsvar med hermeneutisk tenkning. Dette tekstperspektivet har bidratt til overblikk og økt min oppmerksomhet omkring språkets betydning for meningsskapning i søken etter kunnskap via menneskelige relasjoner, det vil si samtaler med lærere og deltakelse i deres klasserom. *Det er språket som gjer at vi har ei sams verd; forstår vi ikkje språket til kvarandre, lever vi i kvar vår verd, utan anna enn overfladisk (sic!) kontakt* (Skjervheim 2001:71). Konstruksjon av kunnskap skjer gjennom språk mennesker imellom ifølge hermeneutikken. Språk er ikke bare et middel det er en betingelse (Fuglseth 2006 b:263f).

4.2 Den hermeneutiske sirkel

Den hermeneutiske regel at man skal forstå helheten ut fra delen og delen ut fra helheten, har sitt opphav i den antikke retorikken, og har blitt overført fra talekunsten til forståelsens kunst av den moderne hermeneutikken. I begge tilfeller er det tale om en sirkelbevegelse (Gadamer 2003:33).

Forholdet mellom tekst og lesar var opprinnelig bildet den hermeneutiske sirkelen tegnet, men også relasjon mellom tekstutdrag og hele teksten, teksten og konteksten lå i metaforen. Skal en tekst forstås er det ikke nok å tolke utdrag av den. Det er heller ikke nok å tolke hele teksten uten å se på delene den består av eller å utelate konteksten. Likeledes er leseren en del av sirkelen, som deltaker og med sin persepsjon og tolking (Fuglseth 2006 b:264). Et hovedpoeng

³⁰ Sosialantropologen Clifford Geertz beskrev skillet mellom informantens begrepsbruk og forskerens som *erfaringsnære* og *erfaringsfjerne*. Informantens begreper og beskrivelser vil være naturlig for ham, de er *erfaringsnære*. Mens forskerens begrepsbruk derimot kan være *erfaringsfjerne* for informanten. Læring kan være et *erfaringsnært* begrep mens sosialisering kan være *erfaringsfjernt* (Gilje og Grimen 2005:146f).

i hermeneutisk teori er å tolke seg selv inn i tolkingsprosessen på et eller annet vis (Fuglseth 2006 a:141 og b:263). Forskeren er en del av det som undersøkes, og en mulig påvirkning fra forskerens side må overveies i tolkinga. I dag karakteriserer den hermeneutiske sirkelen like godt meningssøkende møter og relasjoner mellom mennesker, representert ved leseren og teksten. En vid tekstforståelse har styrket dette perspektivet og økt bevisstheta om betydninga samspillet mellom meg som forsker og læreren som informant har.

4.3 Førforståelse

Heideggers erkjennelse rundt forståelse ligger i at den alltid bestemmes av førforståelsen, som handler om å beskrive den *historiske bevissthet*, ifølge Gadamer (2003:39). Førforståelse kan være erfaringer – opplevd i nåtid, eller som en del av historia vi omgis av. Førforståelsen oppstår ikke i et vakuum men utvikles i takt med nye erfaringer, og prosessen er å regne for en del av den hermeneutiske sirkelen – eller spiralen³¹ (Gadamer2003:36f og Fuglseth 2006 a:144, b:267). Min førforståelse involverer blant annet hvordan jeg vurderer mennesket, min livserfaring og mine teoretiske iakttagelser. Den vil ifølge hermeneutisk teori farges i møte med mennesker og prege min persepsjon og tolking. Katrine Fangen (2008:44) oppfordrer til å konkretisere førforståelsen før en tar fatt på en undersøkelse – å vite hva en vet og ikke vet om feltet – et råd jeg har tatt med meg på veien.

Den som vil forstå en tekst, må tvert imot være rede til å høre etter hva den har å si. Av dette følger at en hermeneutisk skolert bevissthet fra første stund må være mottagelig for tekstens annerledeshet. Denne formen for mottagelighet forutsetter imidlertid verken saklig 'nøytralitet' eller noe i retning av selvutslettelse, men omfatter tvert imot en pågående tilegnelse av egne formeninger og for-dommer. Det gjelder å bli sin egen forutinntatthet bevisst, slik at teksten kommer til syne i sin annerledeshet (Gadamer 2003:38).

4.4 Horisontsammensmelting

I norskfaget er en vel kjent med å tenke lesing som møte mellom leser og tekst. Leseren tolker teksten ut fra sin førforståelse, men også ut fra hva teksten byr på. Mening skapes idet leseren forstår teksten, og det betegnes som horisontsammensmelting i hermeneutisk teori. Leserens horisont smelter sammen med tekstens (og kanskje forfatterens?). Målet er å forstå, ikke

³¹ Gadamer (2003:33) omtaler sirkelen som: (...) *mening i konsentriske sirkler*, i tillegg til at han sier *forståelsens sirkel*.

nødvendigvis å være enig med teksten, og skal en forstå er det av betydning å møte teksten med det for øyet (Fuglseth 2006 b:265ff).

Det ser ut til å være en klar sammenheng mellom den hermeneutiske sirkel, førforståelse og horisontsammensmelting. Med bevissthet om førforståelsen kan tekster, og det som omgir dem, tolkes med et åpent sinn fra del til helhet og omvendt, helt til tekstens horisont smelter sammen med leserens. Sentralt er meningsskapning og forståelse, og for å komme til bunns i et problem ser språk ut til å være vesentlig. Refleksjon omkring og tolking av rollen min, som deltaker i klasserom og samtaler, har vært en sentral del av min forskingsvirksomhet. *Ved å objektivere den andre går ein til åtak på den andre sin fridom. Ein gjer den andre til eit faktum, ein ting i si verd* (Skjervheim 2001:75). Målet mitt har hele tida vært å stå fram som en engasjert deltaker, ikke konstaterende iaktaker, i tråd med både Hans Skjervheims og hermeneutikkens idealer.

5 Design og forskningsmetoder

Kapitlet Design og forskningsmetoder er en redegjørelse for hvilken design og hva slags metoder som er lagt til grunn for prosjektet mitt. Ettersom jeg har kombinert to metoder – og vektlagt dem ulikt – er den sentrale metoden omtalt mer grundig. Konsekvenser ulike valg kan ha hatt for min rolle i prosjektet, etiske dimensjoner knyttet til undersøkelsen samt studiens aktualitet og troverdighet kommenteres der det har vært relevant, i tillegg til i egne deler. Begrepene reliabilitet og validitet har spesifikke betydninger i ulike teorier innafor metodelæren. Jeg har likevel valgt å bruke synonymmer for den språklige variasjonens skyld. I tillegg til reliabilitet forekommer troverdighet og pålitelighet. Validitet erstattes tidvis med relevans, gyldighet og aktualitet.

5.1 Design

Den overordna beskrivelsen av et forskningsprosjekt – designen – ser forskningsspørsmålet i relasjon til utviklinga av prosjektet. Kjell Skogen (2006 c:17) illustrer det med Colin Robson, som ser det nødvendig å knytte vurdering av forskningsprosjektets fokus, strategi og taktikk til grunnleggende spørsmål om etikk, validitet, reliabilitet og muligheter til å generalisere. Hvor fokus skal rettes samt hvilken strategi og taktikk en ønsker å bruke er overordna sider direkte koblet til forskningsspørsmålet: hva skal undersøkes og hvordan? Spørsmål relatert til etikk, validitet, reliabilitet og generaliseringsmuligheter utdyper problemstillingas hvordan og sier noe om hvor – gjerne begrunnet i et hvorfor. En kan tenke seg at svarene på spørsmålene sier noe om prosjektets retning. Når design skal velges bør en med andre ord ha tenkt gjennom både store og små spørsmål knyttet til prosjektets hva, hvordan og hvorfor.

5.1.1 Case studie design

Surveydesign, eksperimentelle design og casestudiedesign er eksempler på empiriske design, og antas å være de mest anvendte i forskning innafor utdanningsvitenskapelige områder (Skogen 2006 c:17). Survey og eksperimentelle design involverer kvantitative metoder i søken etter svar på forskningsspørsmål (Sjøvoll 2006:29ff og Holand 2006:41). Casestudiedesign kan derimot brukes både når kvantitative og kvalitative metoder anvendes hver for seg, eller i kombinasjon med hverandre. Det er med utgangspunkt i Robert K. Yins (2003 b:5) perspektiv når Skogen (2006 b:52, 55) sier at fenomener i den virkelige verden, samt spørsmål innledet med *hvorfor* og *hvordan* egner seg for undersøkelser basert på den designen som kalles casestudie.

Hvordan arbeides det med muntlige tekster i skolen etter Kunnskapsløftet? Jeg har stilt et hvordan-spørsmål, som rettes mot klasserommets verden – et fenomen i den virkelige verden. *The case study is the method of choice when the phenomenon under study is not readily distinguishable from its context* (Yin 2003 a:4). Hva mener Yin med fenomener som ikke er lette å skille ut fra konteksten? Han sier i tillegg at behovet for casestudier kommer fra ønske om å forstå komplekse sosiale forhold (Yin 2003 b:1f). Kan fenomener som ikke er lette å skille ut fra sammenhengen og komplekse sosiale forhold være en og samme ting? Kan det være snakk om det Charles Taylor (Gilje og Grimen 2005:155f) beskriver som uklare, kaotiske, uforståelige og selvmotsigende fenomener, som kan klargjøres og stå fram som meningsfulle via fortolking? I så fall er det ikke vanskelig å tenke seg at skolens virksomhet eller klasserommets liv rommer slike komplekse sosiale fenomener, som kan være innviklet å få øye på, men som hver for seg kan forstås bedre gjennom en casestudie. Ut fra en slik antakelse anså jeg casestudie å være en adekvat design for mitt prosjekt.

En kan velge mellom ulike typer casedesign, og i en matrise illustrerer Yin (2003 b:40) basistypene, som jeg har gjengitt i tabell 3 etter Skogen (2006 b:55ff). For å finne ut hvilken type design som passet for prosjektet var det nødvendig å se både på hvor og hvordan det skulle letes etter svar på forskingsspørsmålet. Intervju av lærere med supplerende observasjoner i klasserom var aktuelle metoder. Utfordringa var å slå fast hvor mange lærere som burde intervjues. Jeg kommer imidlertid tilbake til spørsmålet om utvalg, og nøyer meg her med å konstatere at det var mer enn en lærer og et klasserom, som skulle undersøkes.

	Single-case designs	Multiple-case designs
Holistisk	En studie utføres på en enhet, som defineres som et tilfelle.	Flere studier utføres etter hverandre på ulike enheter, som defineres som selvstendige tilfeller.
Sammensatt (embedded)	En studie utføres på flere enheter, som defineres som et tilfelle der alle enhetene vurderes under ett.	Flere studier utføres, som hver inkluderer flere analyseenheter.

Tabell 3 Casedesigntyper

Mitt utgangspunkt var ikke et ønske om å sammenligne enheter med hverandre. Derimot ville jeg behandle all informasjon samlet, og en sammensatt

singlecasedesign var derfor egnet for prosjektet – altså flere enheter som analyseres under ett. Dimensjoner som metodevalg, etikk, validitet og reliabilitet, samt analytisk generalisering (se kapittel 7.3) har som nevnt betydning for valg av design. Min erfaring har vært at disse valgene tas ikke i en bestemt rekkefølge. Ulike sider av prosjektet – som problemstilling, design og metoder – påvirker hverandre, og beslutningene har derfor blitt tatt med bakgrunn i mer helhetlige perspektiv der hensyn til flere sider blei tatt med i betraktning. Design blei derfor ikke valgt før beslutning om metoder var tatt, men som en del av denne prosessen.

5.2 Forskingsmetoder

Metodelære er et felt, som gir råd om hvordan informasjon kan samles inn, behandles og analyseres i forskning. Metode er et redskap for å løse problemer og gi ny kunnskap. Ottar Hellevik (2006:12) legger til grunn at midler som tjener denne hensikt kan betraktes som metode. Kvale (2008:52) viser derimot til ordets egentlige betydning – *veien til målet* – når han beskriver metode. I denne delen av oppgaven redegjøres det for veien min mot målet jf. Kvale.

5.2.1 Å telle eller ikke å telle

Metode kan deles i to hovedgrupper – kvantitative og kvalitative. Hellevik (2006:13) karakteriserer kvantitative metoder som: framgangsmåter der systematisk anskaffelse av data tolket og beskrevet med tall, ligger til grunn for analyse av tallmaterialets mønster. Videre beskriver han kvalitative metoder som evne til å leve seg inn i og finne mønstre ut fra sanseinntrykkene som mottas. Kvale (2008:25) legger dessuten til at den kvalitative forskinga ikke bare representerer nye myke metoder i tillegg til de harde kvantitative, men at den innebærer alternativ forståelse av mening, virkelighet og sannhet innafor den samfunnsvitenskapelige forskinga.

For at forskinga skal tas på alvor må metodene en benytter både ha troverdighet og passe til oppgavene, som skal løses og føre oss videre. Dermed er et fundamentalt valg forskeren alltid vil stå overfor være om det skal det telles – eller ikke telles. Det vil si: Hva slags kunnskap søker jeg? Leter jeg etter omfang og utbredelse eller jakter jeg på innhold og betydning? Spørsmålet berører kjernen i debatten innafor vitenskapen, som historisk sett har dreid seg om hvilke metoder som er de *beste* og gir de *rette* svarene (Fuglseth 2006 b:257f og Kvale 2008:23ff). Enkelt sagt er forskinga på jakt etter kunnskap, som kan bedre samfunnsmedlemmenes livsverden. (La meg for ordens skyld skyte inn at all forskning ikke nødvendigvis er til det bedre for mennesket, men la oss i denne

sammenheng tenke oss en slik ideell verden). Valg knyttet til om det skal telles eller ikke berører derfor nye spørsmål: Kan kunnskapen jeg søker bedre menneskets livsvilkår hvis den beskrives med tall? Beviser undersøkelsen, hvis den er statistisk generaliserbar, en gitt sannhet eller fins det nyanser av betydning som kan forsvinne i spørreskjemaets byråkrati?

Når metode skal velges kommer en ikke utenom mennesket. Hvordan jeg valgte å gå fram i prosjektet mitt reflekterer ikke bare holdningene mine til dem jeg møtte, men også innstillinga jeg har til meg selv og resten av verden omkring meg. Mennesket påvirkes av vitenskapen fra ulike sider, som informant, forsker og samfunnsmedlem. For meg var det vesentlig å tenke seg mennesket som deltakende og handlekraftig. Det blei derfor vanskelig å stå inne for metoder der mennesket så ut til å bli redusert til et passivt objekt. Ut fra mitt perspektiv kan ikke mennesket defineres og forklares med mål og vekt alene – for i så fall vil nyansene, som gjør oss menneskelige, forsvinne.

Ønsket for prosjektet var ikke å oppnå statistisk representativitet gjennom omfang og utbredelse for hvordan det jobbes med muntlighet i skolen etter *Kunnskapsløftet*, men å finne det Fangen (2008:51) kaller *et godt eksempel* – som enten kunne sette forskningsspørsmålet på spissen eller vise det typiske rundt det. Derfor var jeg nysgjerrig på noen læreres erfaringer knyttet til arbeid med muntlighet etter innføringa av *LK06*. Fra mitt ståsted kunne jeg ikke se at tall ville beskrive eller avdekke lærernes kunnskap og erfaringer, ei heller bidra til at de kunne delta i prosjektet med selvstendige stemmer. Kvaes (2008:25) perspektiv på kvalitativ forskning, som annen forståelse av mening, virkelighet og sannhet, sammen med mine basale holdninger, bidro til at jeg valgte å legge kvalitative forskningsmetoder til grunn for undersøkelsen.

5.2.2 Planlegging

Både Yin og Kvale legger vekt på at prosjekt må planlegges og ta utgangspunkt i relevant teori (Yin 2003 a:4f og Kvale 2008:25ff). Planlegging av en undersøkelse kan ses i sju stadier: tematisering, planlegging, intervjuing, transkribering, analysering, verifisering og rapportering (Kvale 2008:46f). Planlegging av undersøkelsen har vært noe av det mest utfordrende ved hele prosjektet fordi alt jeg måtte ta stilling til var nytt og mye sto på spill. Arbeid med intervjuguide var en sentral del av forberedelsene, som krevde grundig refleksjon omkring hva slags type og hvilke spørsmål ville være relevant å stille, og hva slags oppfølgingsspørsmål kunne tenkes å være aktuelle.

Det var også nødvendig å beslutte hvor mange og hvem informantene skulle være, og til slutt måtte jeg vurdere om spørsmålene og utvalget var pålitelig og gyldig nok til å kunne gi svar på forskningsspørsmålet mitt. For å styrke prosjektets troverdighet ønsket jeg en tryggest mulig kontekst rundt samtalene, slik at lærerne ikke skulle være redde for å si hva de mente, så hvor og hvordan undersøkelsen skulle gjennomføres var også noe jeg måtte tenke nøye gjennom. For å være parat når intervjuene skulle realiseres for alvor valgte jeg blant annet å gjennomføre en pilotundersøkelse – så autentisk som mulig – som en del av forberedelsene.

5.2.3 Hvordan skal det letes?

Casestudier kan starte opp med én metode, men gradvis skifte eller legge til andre (Gall et. al 2007:460). Bruk av flere metoder for å samle inn data om et fenomen kan styrke både undersøkelsens gyldighet og pålitelighet ved at blant annet informasjonskildene utprøves (Vedeler 2000:115ff). *Å kombinere flere metoder kalles gjerne triangulering*³² (Fangen 2008:140). I søken etter metoder som kunne passe for prosjektet besluttet jeg å koble to ulike – intervju og observasjon. Etter å ha gjennomført undersøkelsen ser jeg hvor nyttig det var å ha ulike perspektiv på datainnsamlinga. Slik kunne materialet forsterkes, utfylles og perspektivene kunne motsi hverandre slik at informasjonen kunne bekreftes.

Som en del av denne prosessen kom spørsmål om vektning av metodene opp. Skulle de regnes likt eller burde én være mer framtrødende enn den andre? Hvis observasjon skulle være sentral metode kunne jeg bli en avstandsbetrakter og kanskje min førforståelse ville lede til ei stereotyp tolking av konteksten. Om derimot intervju skulle være den primære metoden, ville kanskje lærerens stemme overdøve min persepsjon og forståelse, slik at evnen min til å være passe objektiv forsvant. Eller omvendt: kanskje min stemme ville overdøve lærerens?

Å samtale er en eldgammel måte å tilegne seg kunnskap på (Kvale 2008:23). Målet var at kunnskap skulle utvikles i møte mellom forsker og informant – innsikt og forståelse skapt av lærerens deltakelse og min. Dialog var tenkt som drivkraft i kunnskapskonstruksjonen. Denne anskuelsen lå til grunn for mitt valg av intervju som sentral metode. En annen og ikke ubetydelig årsak var ønske om at lærerens perspektiv skulle være framtrødende i undersøkelsen. Et spørsmål

³² Se også Kristiansen og Krogstrup (1999:213, 217 og 218)

jeg likevel stadig kom tilbake til var: Har jeg god nok balansegang mellom objektivitet og subjektivitet – holder jeg nødvendig og en god nok profesjonell distanse?

5.2.4 Intervju eller samtale?

Gjennom konversasjon lærer vi andre å kjenne – vi lærer om deres erfaringer, følelser og håp, og om den verden de lever i (Kvale 2008:21).

Forskingsintervjuet er en hverdagslig samtale med et faglig innhold (ibid.). I motsetning til hverdagssamtaler har intervju i forskingsøyemed en slags struktur og et formål. Hensikten er å søke kunnskap og innsikt informantene *eier* gjennom spørsmål og kritisk oppfølging. Forskeren har makt over situasjonen ved å definere emne for samtalen og drive den framover. Samtaledeltakerne er med andre ord ikke likeverdige, noe som pålegger forskeren stort ansvar.

Kvale beskriver to typer intervjuere: gruvearbeideren og den reisende.

Gruvearbeideren representerer oppfatninga om at kunnskap er en gitt størrelse, mens den reisende viser at kunnskap kan konstrueres i samtaler mennesker imellom. Ei reise kan by på ny kunnskap, som den reisende formidler videre, men også den reisende selv kan i møte med ny kunnskap erfare ettertanke og erobre annen innsikt. Dannelsesreise karakteriserer Kvale ei slik reise som, med bakgrunn i det tyske *bildungsreise* (2008:19ff). Da jeg la ut på min reise hadde jeg Kvales perspektiv med i sekken. Det bidro til en god start og minnet meg stadig om betydninga av å søke kunnskap med størst mulig åpenhet mot dem jeg møtte og det som dukket opp underveis. Forhåpentligvis har det bidratt til etterrettelig formidling av kunnskap og forståelse jeg har fått del i – også når det har gått på tvers av mine forestillinger.

Skal en finne pålitelig og gyldig kunnskap kan en tenke seg at hvordan intervjuet eller samtalen realiseres kan ha betydning. Meredith D. Gall et. al (2007:246f) viser tre strukturer for hvordan ulike former for intervju kan arte seg:

- ✦ Det strukturerte intervjuet
- ✦ Det semistrukturerte intervjuet
- ✦ Det ustrukturerte intervjuet

Et strukturert intervju er basert på lukkede spørsmål, som besvares med ja/nei eller har et begrenset antall svaralternativer. Spørsmålene følges ikke opp for nærmere utdyping. En intervjuguide med gjennomtenkte spørsmål ligger til grunn for et semistrukturert intervju. I tillegg følges spørsmål og resonnementer

opp for utfyllende informasjon. Et ustrukturert intervju har ingen intervjuguide som utgangspunkt og det er ikke primært spørsmål som ligger til grunn for fremskaffelse av informasjon (ibid.).

Ut fra det jeg tidligere har sagt om begrensninger, som kan ligge i kvantitative metoders kapasitet til å finne nyansert og utdypende kunnskap, var det vanskelig å se at et strukturert intervju ville passe for prosjektet. Videre så det ut til at en ustrukturert form kunne by på problemer knyttet til planlegging og struktur. Det semistrukturerte intervjuet så derimot ut til å forutsette intervjuguide – som kunne skape nødvendige rammer for en uerfaren forsker – samtidig som det ga rom for å følge opp og klargjøre interessante perspektiv underveis i intervjuet. Slik jeg så det kunne denne formen åpne for et dialogpreget intervju framfor et utspørrende.

I løpet av pilotintervjuet, som jeg for øvrig kommer tilbake til, så jeg imidlertid for alvor muligheten, som lå i å samtale om temaer knyttet til problemstillinga i stedet for å intervju. Avslutningsvis i prøveintervjuet spurte jeg læreren hvordan hun hadde opplevd intervjusituasjonen. Hun kommenterte blant annet at hun hadde fått innsikt i mye som hun ikke hadde tenkt på før. Lærerens respons startet prosessen fra intervju til samtale, fordi den illustrerte mitt ønske for undersøkelsen: kunnskap skulle også komme informantene til del. Møtet mellom *prøveinformanten* og meg hadde minnet lite om intervju. Derimot bar den preg av å være en faglig samtale der dialogen var ei sentral drivkraft. Jeg vurderte dette som en betydningsfull faktor for konstruksjon av kunnskap videre i prosjektet, og endret derfor rammen for samtalene jeg skulle ha med lærerne.

Pilotintervjuet var altså mer ustrukturert enn strukturert – nærmere bestemt en mellomting av semistrukturert og ustrukturert. Kvale (2008:27) sier at det fins ingen felles framgangsmåter for å intervju, og at det kan være like mange former for intervju som *menneskelige samtaler*. Hans betraktning stemmer godt med min erfaring, der utgangspunktet var et semistrukturert intervju som endte opp som delvis ustrukturert ut fra hvordan samtalen forløp med læreren. Det er derfor på sin plass å si at samtale beskriver bedre interaksjonen mellom forsker og informant, enn intervju i mitt prosjekt. Delvis ustrukturert forskersamtale er, slik jeg ser det, en god betegnelse på mine intervju.

5.2.5 Intervjuguide eller samtaleveiviser?

Målet med undersøkelsen var synliggjøring av lærerens oppfatninger omkring arbeid med muntlighet etter den siste læreplanen, og spørsmålsstillinga måtte derfor være tilstrekkelig romslig. Åpne spørsmål gir rom for refleksjon og beskrivelser med informantens egne ord, mens oppfølgingsspørsmål kan bidra til nødvendig presisering og oppklaring. Overordna spørsmål bør være åpne, mens et oppfølgingsspørsmål kan være lukket. Spørsmål som ikke har opplagte svar karakteriseres som åpne. Da spørres det etter meninger, tanker, opplevelser, planer, vurderinger osv. – for eksempel: Kan du fortelle om din erfaring med... Mente du at bilen kjørte fort, er et eksempel på et lukket spørsmål. De har gitte svar. Ja-nei-spørsmål eller etterhens- og spørreordsspørsmål der det bes om bekræftelse, fakta og opplysninger kan være lukkede spørsmål (Høigård 2003:76).

Monika Dalen har fem kriterier for refleksjon rundt utarbeiding av spørsmål til intervjuguide:

- ❖ *Er spørsmålet klart og utvetydig?*
- ❖ *Er spørsmålet ledende?*
- ❖ *Krever spørsmålet spesiell kunnskap og informasjon som informanten kanskje ikke har?*
- ❖ *Inneholder spørsmålet for sensitive områder som informanten vil vegre seg for å utale seg om?*
- ❖ *Gir spørsmålsstillingen rom for at informanten kan ha egne og kanskje utradisjonelle oppfatninger?* (2004:31).

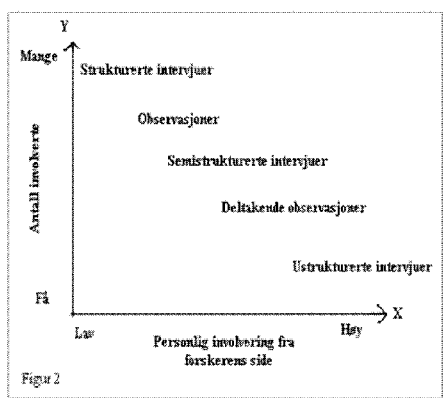
Dales råd til refleksjon og Kvaless beskrivelse av intervjuguide til semistrukturert intervju: (...) *en grov skisse over emner, samt forslag til spørsmål* (2008:76) var til stor hjelp da intervjuguide skulle utarbeides til pilotundersøkelsen. Som nevnt endret prøveintervjuet karakter underveis. Jeg hadde derfor behov for å gjøre noen endringer, og intervjuguiden til pilotundersøkelsen blei lagt vekk til fordel for en veiviser jeg utarbeidet til samtalene. Veiviseren baserte jeg på sentrale emner knyttet til problemstillinga (vedlegg 1), og den blei min rettesnor i møte med lærerne, fortsatt med Kvale og Dalens innspill som bakteppe.

5.2.6 Hvor skal det letes?

En del av planlegginga var å ta stilling til hvor jeg skulle lete etter svar på problemstillinga. Hvem kunne jeg snakke med, hvilke skoler var aktuelle og hva slags årstrinn passet best? Fangen viser til at utvalgsprosedyrer i kvalitativ forskning har mindre rigide regler enn i den kvantitative og at målet er å finne et godt eksempel – ikke statistisk representativitet (Fangen 2008:51). Jeg oppdaget

dessuten fort at ettersom jeg hadde valgt å legge en delvis ustrukturert form til grunn for samtalen kunne ikke utvalget bestå av mange informanter, for i motsetning til i strukturerte intervjuer går verken semistrukturerte eller ustrukturerte godt sammen med et stort utvalg, og de ustrukturerte egner seg aller best for et lite utvalg – muligvis bare en informant (Johnsen 2006:120). En dimensjon jeg også måtte ta i betraktning var ressursene jeg hadde til rådighet.

Så hvor mange informanter er nok for en masterundersøkelse når det skal være et sted mellom få og ikke for mange? *Intervju så mange personer som er nødvendig for å finne ut det du trenger å vite* (Kvale 2008:58). Jeg startet med et utvalg på seks, deriblant *prøveinformanten*, men med rom for å regulere antallet hvis nødvendig. Thagaard (2009:59) hevder at utvalgets størrelse bestemmes av et meningspunkt, et perspektiv som samsvarer med blant annet Fangens (2008:97f og 100) erfaring. Meningspunktet mitt blei nådd etter fem samtaler, inklusive prøveintervjuet.



Cato Wadel har illustrert forholdet mellom utvalgets størrelse og styrke på forskerens involvering i en modell etter Worsley (Wadel 2002:188). Figur 2 er modellen med endringer basert på metodene knyttet til min undersøkelse. En kan tenke seg at mitt utvalg befinner seg et sted omkring deltakende observasjoner, som viser mulighet til høy involvering fra min side, men ikke mange informanter.

Neste skritt var å ta stilling til hvem som skulle intervjues. Jf. Frøystad (Fangen 2008:51) kan tre ulike grunnregler, der feltunivers defineres ut fra geografi, tema eller nettverk, legges til grunn for å velge ut informanter. Temadefinerte univers vil si at utvalget deler et bestemt kjennemerke. Kjennemerket kan være et yrke (ibid.), noe som karakteriserer min utvelgelse, nærmere bestemt femteklasselærere. Spørsmål som skal stilles og samtaleemne må stemme overens med problemstillinga – det samme kan en si om utvalget: Det må være relevant. Forskingsspørsmålet mitt – kan en se endringer i arbeidet med muntlig – er først og fremst knyttet til fagplanen i norsk rettet mot grunnleggende muntlige ferdigheter og muntlige tekster. Det bidro til at norsklæreren pekte seg ut. *Det er viktig å velge enheter som kan gi viktig informasjon om det tema du er*

ute etter å utforske (Fangen 2008:52). I tillegg var lærere med ståsted i blant annet naturfag, matematikk, samfunnsfag og RLE aktuelle fordi disse fagene også berøres av muntlige ferdigheter.

Forberedelsene var som nevnt utfordrende og rekruttering av informanter viste seg å være vanskelig. Etter at Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) hadde godkjent prosjektet³³ kontaktet jeg skolekontoret i kommunen for å be om hjelp til å skaffe informanter. Bakgrunnen for henvendelsen var ønske om en så tilfeldig utvelgelse som mulig, selv om det var det gode eksemplet – ikke statistisk representativitet – jeg søkte. Jeg antok også at skolekontoret var en mulig portvakt: *De vokter porten som åpner for kontakt med de andre deltakerne og tilgang til feltet* (Fangen 2008:63)³⁴. Thagaard (2009:60) og Liv Vedeler (2000:51) peker på at døråpnere kan være nødvendige for å få adgang til feltet. Det kan for eksempel være kontakter forskeren har i den aktuelle organisasjonen. Dessverre viste kommunen liten vilje til å bidra, og i mitt tilfelle var portvaktene kontakter jeg selv hadde på ulike skoler jf. Thagaard og Vedelers eksempel – ikke skolekontoret.

Enheter som ikke er valgt ut på bakgrunn av tilfeldigheter preger kvalitativ forskning – eller samspillende utvalg som Wadel kaller dem (2002:100f). Velger en informanter som er mest mulig ulike – ut over det temadefinerte kjennemerket – kan informasjon som søkes få større dybde og bredde, enn om informantene er like. Det gjelder med andre ord å ta strategiske valg når informanter skal plukkes ut (Fangen 2008:52). Utvalget endte, som nevnt, med fem informanter. Fire var fra samme kommune mens én var fra en nabokommune. Utvalget besto også av to informanter fra samme skole. Ellers var informantene norsklærere, men som lærere flest på mellomtrinnet underviste de og i fag som: matematikk, samfunnsfag og RLE. En kan tenke seg at representasjon fra ulike kommuner, skoler og fag bidro til utvalgets bredde, mens informantene fra samme skole – samt alles bakgrunn i norskfaget – tilførte utvalget dybde.

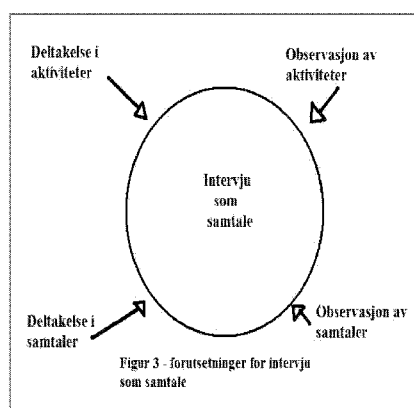
³³ Se kapittel 7.4.3

³⁴ Se også Søren Kristiansen og Hanne Kathrine Krogstrup (1999:139) henvisning til Burgess' begrep *gatekeepers* – personer med myndighet til å gi adgang til en organisasjon for å drive forskning.

5.2.7 Samtalen – vinn eller forsvinn!

Hva slags spørsmål kunne åpne for mulige svar på problemstillinga? Tillit mellom informant og forsker kan ha betydning for utfallet av samtalen, og den innledende delen av møtet kunne bety: *vinn eller forsvinn*. Jeg tror prosjektet har vært avhengig av at min rolle ikke blei oppfattet negativt av informantene, samtidig måtte det være rom nok for å kunne stille kritiske spørsmål ved behov. Spørsmål som er ment å bryte is mellom informant og intervjuer bør være av generell karakter, eller som Gisle Johnsen sier det: *brede og avslappende spørsmål* (2006:125). Hvordan blei du lærer, kan være et isbryterspørsmål, mens: hvordan ville du beskrive norsk muntlig for noen som ikke vet hva det er, kan passe som innledning, der uformell småprat slutter og formell fagprat begynner. *Et godt intervju spørsmål bør bidra tematisk til å produsere kunnskap, og dynamisk med å skape en god intervjusituasjon* (Kvale 2008:77). Ettersom to ulike metoder lå til grunn for prosjektet, blei undersøkelsen innledet med observasjon og avsluttet med samtale på alle skolene. Det kan se ut til at rekkefølgen bidro til suksessiv tilnærming mellom lærerne og meg, og dermed var vi over den kritiske innledende fasen når forskingssamtalen skulle begynne.

Blant annet Thagaard (2009:70ff) beskriver ulike feltroller og konsekvenser de kan ha, med bakgrunn i rollen forskeren inntar og relasjonen som etableres forsker og informant imellom. Hvordan forskeren blir forstått av informanten kan få betydning for blant annet tilgang på informasjon (ibid.). Mitt ståsted var likt informantens – vi var lærere – og min deltakelse i klasserommet kunne ses som lærervirksomhet. Fordelen var at jeg *passet* inn – men det var også en risiko for at forskerrollen ikke blei akseptert. (...) *informantenes tillit til forskeren er avhengig av at de kan identifisere forskerens rolle innenfor miljøet* (Thagaard 2009:73).



Det å observere gjør det enklere å stille gode spørsmål (Fangen 2008:67). Mitt nærvær i klassen før samtalen med læreren ga oss felles referanser. Selv om det hele tiden lå i kortene hvilken hensikt min tilstedeværelse hadde, var deltakelsen likevel til hjelp under samtalen og styrket tilliten mellom oss, slik jeg ser det. Vi kunne starte rett på den formelle fagpraten, som åpnet for svar på problemstillinga. Ei lignende erfaring beskriver Wadel (1991:52f) i forbindelse med feltarbeid i et fiskerisamfunn. Hans

deltakelse var ei forutsetning for at intervjuene tok form som samtaler fordi den

styrket tilliten mellom han selv og informantene, som igjen resulterte i verdifull informasjon for å finne svar på forskningsspørsmålet. Figur 3 viser relasjonen mellom deltakelse i feltet og intervju i form av samtale.

5.2.8 Iakttakende deltakelse og deltakende observasjon

Mitt første møte med lærerne var i klasserommet – de underviste og jeg observerte. Skjervheim setter et skille mellom å delta og la seg engasjere, eller å konstatere og objektivere (Skjervheim 2001:71ff, 80). Kan en slik innfallsvinkel ligge til grunn når observasjon benyttes som vitenskapelig metode? Å observere kan forstås fra å iakttå til å oppfatte stimuli fra omverdenen ved hjelp av sansene, eller systematisk innsamling av informasjon om verdenen slik vi oppfatter den via våre sanser (Vedeler 2000:9 og Næss 2006:90).

Noe av metodelitteraturen ser ut til å skille mellom observasjon og deltakende observasjon ved at forskeren avgjør observasjonens form gjennom ingen eller full deltakelse. Flere beskriver rollene nokså likt på ulike skalaer fra observatør til deltaker (Kristiansen og Krogstrup 1999:99ff)³⁵. Det sentrale ser imidlertid ut til være forskerens grad av deltakelse i omgivelsene som studeres, og en kan tenke seg at distansen til informant påvirkes av deltakelsesstyrken. Deltakende observasjon er en metode der en deltar både som forsker og menneske, og den kombineres ofte med andre metoder, for eksempel intervju (Fangen 2008:28ff, 142 og Wadel 2002:27f).

Trolig rommer Skjervheims engasjerte deltaker både forsker og menneske, og hans perspektiv kan også legges til grunn for Fangens betraktning av deltakende observasjon:

Når du utfører deltagende observasjon, utfører du to former for handling på samme tid: Du involverer deg i samhandling med andre, samtidig som du iakttår hva de foretar seg. Vi kan se på deltagende observasjon som en skala som går fra kun å observere til kun å delta (Fangen 2008:29).

Her var det mulig å delta fullt og helt – eller ikke – uten å slippe tak i engasjementet. Med andre ord kunne styrken av deltakelse reguleres etter behov. Hvis informantene føler seg objektiverte og urolige ved iakttakelse kan forskeren delta for å løse opp i situasjonen (Fangen 2008:30). Møtet med elever og lærere i klasserommene var ei anledning til å delta i læringsaktivitetene og en

³⁵ Se for eksempel Fangen (2008:101ff), Thagaard (2009:70ff) og Vedel (2000:17ff).

sjansene til både å bryte is og dempe usikkerhet omkring min tilstedeværelse. Når det var behov for større nærhet til de læringsstøttende aktivitetene deltok jeg, eller jeg trakk meg ut når det var nødvendig med distanse. Deltakelsen ga meg førstehåndserfaring med klassens aktiviteter, en mulighet som ga nødvendig innsikt for å komme nærmest mulig forskingsspørsmålets kjerne, slik jeg ser det.

Utprøving av informasjonskilder er nevnt som en grunn for å bruke flere metoder, og kan styrke studiens troverdighet så vel som aktualitet (Vedeler 2000:115ff). I tillegg har jeg vist at å kombinere deltakende observasjon med samtale bidro til gode relasjoner mellom forsker og informantene, samt at det trolig økte sjansene for gode samtaler med bakgrunn i felles referanser fra klasserommene – momenter som også kan tenkes å påvirke undersøkelsens pålitelighet og gyldighet. En vesentlig faktor i så måte handler om hva en observerer og deltar i, og hvordan. Valget mitt sto mellom forhåndsbestemte muntlige læringsaktiviteter eller ukeplanens agenda. Jeg valgte det siste. Hvis alle aktivitetene skulle være for eksempel presentasjoner, kunne jeg gå glipp av interessante og relevante undervisningsopplegg, som egentlig ikke var tenkt som arbeid med muntlighet. Jeg var jo heller ikke ute etter å sammenligne enhetene, og vurderte at variasjon i læringsarbeidet jeg skulle observere, kunne tilføre utvalget større bredde jf. Fangen (2008:52).

5.2.9 Hjelpemidler – befrielse eller dilemma?

I dagens teknologisamfunn fins en rekke ulike verktøy, som kan lette forskerens arbeid. Valget sto mellom video- og lydbåndopptaker kontra forskerens sanser og manuelle arbeid i prosjektet mitt. Bruk av hjelpemidler kan i stor grad tenkes å berøre pragmatiske sider ved forskninga, men det angår også etiske dimensjoner. Praktisk sett dreier det seg i første rekke om å lette arbeid knyttet til datainnsamling, mens et etisk perspektiv kan være ivaretagelse av informant på en forsvarlig måte parallelt med overholdelse av studiens troverdighet og aktualitet.

Et pragmatisk dilemma – kanskje det største – er Kvaales 1000-sidersspørsmål. Når video- eller lydbåndopptaker benyttes risikerer en å ende opp med en enorm mengde data, som kan bli uoversiktlig og vanskelig å tolke og analysere (Kvale 2008:112ff). På den andre sida kan hjelpemidlene være til god hjelp for å registrere mest mulig (Vedeler 2000:19ff). En del av forberedelsene til datainnsamlinga er å overveie hvordan en kunne tenke seg å analysere materialet, for å forhindre 1000-sidersdilemmaet, ifølge Kvale (2008:112). Mitt utgangspunkt var å analysere materialet ut fra temaene, som lå til grunn for

samtaleveiviseren, noe som viste seg å være et godt bidrag til oversikt når analyseringen skulle ta til.

Som sagt kan et etisk dilemma være ivaretagelse av informanten på anstendig vis uten å miste studiens pålitelighet og gyldighet av syne. Dilemmaet vil kanskje være ekstra tydelig når utvalget består av barn, som ikke ser rekkevidden av hva video- eller lydopptak kan innebære. *Lydbåndopptaker må brukes med omtanke og diskresjon, så det ikke forstyrrer andres kommunikasjon og samspill* (Vedeler 2000:20). Bruk av for eksempel lydbåndopptaker kan tenkes å legge en demper på situasjonen og kunnskap kan gå tapt, hvis informanten føler seg ille berørt. Jeg har tidligere vist³⁶ til forskerens makt i kraft av å styre tema og framdrift i møte med informanten. Gitt en slik maktbalanse kan informanten finne det vanskelig å si imot bruk av for eksempel lydbåndopptaker. Imidlertid kan bruk av slike verktøy styrke undersøkelsens reliabilitet og validitet, ved at flere kan ta del i opptakene og komme med innspill – som diskusjonspartnere eller kritiske veiledere.

Kvale sier at for å motvirke vilkårlig subjektivitet er det ønskelig med høy reliabilitet, men for sterk fokusering på reliabilitet kan gå på bekostning av kreativ tenkning og variasjon (2008:164). Jeg valgte å bruke digital lydbåndopptaker – først og fremst for å lette arbeidet. Det viste seg å være uproblematisk for informantene at samtale ble tatt opp, og jeg kan heller ikke se at det gikk på bekostning av kreativ tenkning og variasjon – kanskje tvert imot. Lydbåndopptakeren ga meg mulighet til å delta i samtale med stor frihet, noe som ellers ville vært vanskelig hvis jeg skulle skrevet ned notater hele tiden.

Jeg kunne kanskje ha valgt å filme observasjonene, men for et såpass lite feltarbeid der undervisninga var i fokus – ikke språk eller samspill – foretrakk jeg å stadfeste klasserommets liv ved å skrive ned observasjonene. Med en deltakende observasjonsform kunne det by på praktiske utfordringer om jeg skulle benytte rigide protokoller eller skjemaer³⁷, som krevde at jeg noterte fortløpende for å dokumentere iakttagelsene. Jeg vurderte at slike notater kunne komme i veien for min mulighet til bytte mellom observasjon og deltakelse når det passet best. Samtidig var jeg avhengig av notater for å hjelpe hukommelsen,

³⁶ Se kapittel 5.2.4

³⁷ Se for eksempel Peik Gjørund og Roar Huseby (2002:33ff).

skille ulike observasjoner fra hverandre og ikke minst dokumentere feltarbeidet. Jeg besluttet å føre en todelt logg, der én del var beskrivelse av hva som foregikk i klasserommet og den andre var mine kommentarer og refleksjoner. *For å merke seg innsiktsgivende opplevelser i løpet av feltarbeidet er det viktig at forskeren er omhyggelig med å notere sine reaksjoner underveis* (Thagaard 2009:83).

5.3 Er prosjektet troverdig og gyldig?

En hovedoppgave vil være å finne ut hvordan man kan fremskaffe pålitelig og gyldig kunnskap om verden gjennom de interagerende intervjupersonens (sic!) ulike synspunkter (Kvale 2008:23).

Undersøkelsens reliabilitet og validitet kan si noe om standarden. Validitet beskriver hvor relevant det en undersøger er i forhold til forskningsspørsmålet, mens reliabilitet viser i hvilken grad metoden undersøger det den er ment å undersøke (Hellevik 2006:51ff, 183 og Kvale 2008:47). Innafor kvantitativ forskning har begrepene stor plass, mens de i den kvalitative er mer utsatt for kritisk vurdering og annen vektlegging³⁸. I min begrunnelse for valg av kvalitative metoder var vinklingen av kunnskap – der menneskelige faktorer spiller en stor rolle – av betydning. Denne forskjellen mellom kvantitative og kvalitative studier appellerer til at ulike kriterier må legges til grunn for kvalitetsvurderinga av dem (Fangen 2008:195). Om kvalitativ forskning skjer på en tillitvekkende måte er definert av Cuba og Lincoln som troverdighet, og den skapes blant annet gjennom tolkingens kvalitet og støtte i annen forskning – også kalt bekrefthet (ibid.). Det kan se ut til at forskerens tillit og autoritet i stor grad avhenger av disse faktorene.

5.3.1 Reliabilitet

Reliabilitet har med forskningsfunnenes konsistens å gjøre (Kvale 2008:164). Kvalitative undersøkelser preges av menneskelige relasjoner og forskeren kan påvirke reliabiliteten ved impulsivt å stille ledende spørsmål eller legge føringer (Kvale 2008:96ff, 164). Her er det verdt å merke seg at ledende spørsmål, når de er planlagte og bevisst realisert, kan motvirke lav reliabilitet. Ledende spørsmål kan både sjekke intervjuvarenes pålitelighet og bekrefte forskerens tolking (Kvale 2008:97) – et perspektiv som ga ny innsikt i hvordan spørsmål kan forstås, og som bidro til mindre redsel for å sette prosjektets troverdighet i fare

³⁸ Se Fangen (2008:195ff), Kristiansen og Krogstrup (1999:202ff), Kvale (2008:158ff), Thagaard (2009:198ff) og Vedeler (2000:124ff).

for min del. I tillegg økte det vissheten om at det kunne være riktig å stille ledende spørsmål under gitte omstendigheter.

Forskerens sanseinntrykk ligger til grunn for innsamling, tolking og analyse av data i kvalitativ forskning, og uoppmerksomhet kan føre til mangelfull informasjon og svekke prosjektets troverdighet og aktualitet. Som tidligere nevnt kan dette imidlertid unngås ved bruk av video- eller lydbåndopptaker. En del av mine forberedelser var å sjekke ut hvordan den lånte lydbåndopptakeren virket. I tillegg påså jeg før hver samtale at den var slått på. Når samtalen var over kontrollerte jeg at de var blitt registrert, men etter den tredje oppdaget jeg at mesteparten av samtalen ikke var tatt opp. Kanskje fulgte jeg ikke godt nok med, da vi helt i starten blei avbrutt og opptakeren måtte slås av? Uansett var det verst tenkelige skjedd! Jeg skreiv umiddelbart ned – ved hjelp av veiviseren og feltnotatene – det jeg husket fra samtalen. Notatene sendte jeg til læreren, som bekreftet min oppfatning av samtalens innhold og forløp med et par utfyllende kommentarer.

Det blei ei dyrekjøpt erfaring fordi samtalen måtte for det første gjengis uten de form- og innholdsmessige nyanser samtaler bærer preg av. For det andre var jeg usikker på om noe, som kunne være viktig, var glemt. Og for det tredje resulterte det i ekstraarbeid. En kan spørre seg om episoden bidro til å svekke undersøkelsens troverdighet. Det er ikke til å komme bort fra at gjengivelsen min var basert på stikkord og ubearbeidete notater. På den andre sida verifiserte informanten referatet fra samtalen vår. Fangen (2008:197) hevder at validitet med utgangspunkt i deltakernes aksept av tolkingene er komplisert. *De kan si om de kjenner seg igjen, men vi har ingen garanti for at de ikke protesterer mot tolkninger som stiller dem i et ufordelaktig lys* (ibid.). Her var det først og fremst av betydning at informanten kjente seg igjen – slik at dokumentasjonen var akseptabel for oss begge to. For øvrig hadde det vært en samtale, som på ingen måte satte informanten i et dårlig lys.

Fangen (2008:211) oppfordrer til å la en veileder lese gjennom notater, og Thagaard (2009:199) fastslår at reliabiliteten kan skjerpes hvis flere forskere samarbeider, diskuterer og kritisk vurderer vesentlige beslutninger relatert til en studie. Det kan diskuteres hvorvidt det har vært tilfelle i mitt masterprosjekt. På dette nivået kan en kanskje likevel se for seg at veiledere og medstudenter til en viss grad har hatt slike samarbeidsroller, som har bidratt til å øke oppgavens troverdighet.

5.3.2 Bekreftbarhet og generaliseringsstyrke

Det kan se ut til at det er spesielt to begreper som har betydning innafor den kvalitative forskinga: bekræftbarhet og generaliseringsstyrke. Reliabilitet – eller intern reliabilitet – kan erstattes med bekræftbarhet i kvalitative studier. Enkelt sagt vil det si kritisk omgang med tolkingene (se kapittel 7) fra forskerens side, og at de støttes av annen forskning (se kapittel 8) (Fangen 2008:210). Ekstern validitet kan forstås som overførbarhet, og viser i hvilken grad tolkingene er gyldige i andre sammenhenger (Fangen 2008:212 og Thagaard 2009:201). Analytisk generalisering eller generaliseringsstyrke beskriver også grad av overførbarhet (Fangen 2008:212, Kvale 2008:160ff og Skogen 2006 b:58). Schofield har delt inn tre mål for generalisering: 1) *det som er* – som er det vanlige, 2) *det som kan være* – hvordan det kan være og 3) *det som kunne være* – som er det ideelle (Kvale 2008:163 og Vedeler 2000:137).

5.3.3 Validitet

Forskeren beveger seg på to plan: teoriplanet når problemstillinga formuleres og resultatene analyseres, og empiriplanet når informasjon samles inn og behandles (Hellevik 2006:51). Utfordringa er med andre ord å forene disse planene – å koble den erfaringsnære verden med den erfaringsfjerne (se kapittel 4.1). Om studien undersøker det den skal, avhenger om det er relevans mellom det som studeres og forskningsspørsmålet – altså samsvar mellom begrep på teori- og empiriplan³⁹. Intern validitet beskriver om funnene kartlegger det som skal utforskes, mens ekstern validitet viser – som nevnt – i hvilken grad funnene kan generaliseres til tilsvarende fenomen (Fangen 2008:195). For å styrke begrepsamsvar mellom teori og empiri kan en sette kriterier for hva som beskriver teori i praksis gjennom operasjonalisering (Hellevik 2006:50f). For å finne ut om det har skjedd endringer i arbeid med muntlighet etter *LK06* var det derfor av betydning å karakterisere hva arbeidet med muntlighet besto av.

I *Evaluering av Reform 97* blei muntlig arbeid delt inn i fire hovedgrupper⁴⁰. Ettersom mitt prosjekt har tatt utgangspunkt i denne undersøkelsen, fant jeg det naturlig å støtte meg til samme inndeling for å finne samsvar mellom arbeid med muntlighet i teori og praksis. Det er imidlertid viktig å understreke at dette ikke er en replikasjonsstudie med mål om å studere akkurat de samme fenomenene, som blei satt under lupen i *Evaluering av Reform 97*. Dette er en studie, som på

³⁹ Kan også refereres til som definisjonsmessig validitet (Hellesnes 2006:51).

⁴⁰ Se Penne og Hertzberg (2008:18).

selvstendig grunnlag, forsøker å finne svar på om situasjonen kan ha bedret seg. Kategoriene er da inndelt som følger:

- Framføringer
- Diskusjoner
- Verkstedaktiviteter
- Metakognisjon

Framføringer vil si å legge fram et skolefaglig emne eller lignende for klassen i form av: tale, foredrag, rollespill osv. Diskusjoner er: debatter, filosofiske samtaler, klasseromssamtaler, gruppesamtaler, dialoger etc.. Verkstedaktiviteter innebærer ulike typer verkstedarbeid i grupper som: prosessorientert skriving, stasjonsarbeid og laboratoriearbeid med mer, mens metakognisjon vil for eksempel være å lære om muntlige ferdigheter og tekster samt refleksjon omkring og vurdering av egen læring.

5.4 Tolking og analyse

Tolking og analyse går hånd i hånd og omtales derfor ofte i samme åndedrag. Kristiansen og Krogstrup (1999:170) forklarer analyse som den delen av forløpet der materialet struktureres slik at det lettere kan tolkes, mens tolking er å vurdere funnene i forhold til forskningsspørsmål og teori. Kvale (2008:133) bruker begrepene om hverandre, men skiller dem likevel ved å karakterisere tolking som *mer omfattende og dypere meningsstolkninger, inspirert av den hermeneutiske filosofien* (ibid.).

5.4.1 Tolking

Allerede i møte med lærerne startet min analyse- og tolkingsprosess. Ut fra det hermeneutiske perspektivet var det av verdi å delta i samtalene med tolkende lytting for å forstå best mulig alle betydningene som kunne ligge i lærernes ytringer. Spesielt var det vesentlig med hensyn til anledningene som kunne omtolkes innafor den hermeneutiske sirkelen (Kvale 2008:81). Interaksjonen lærerne og meg imellom påvirket retninga av samtalene⁴¹, og det var nødvendig å tolke og analysere hele tida for å bidra best mulig til at samtalenes førte mot svar på forskningsspørsmålet uten at ny kunnskap gikk tapt.

⁴¹ Se kapittel 5.2.3

Da samtalene skulle transkriberes var det ny runde med analyse og tolking. Transkripsjonen kan ifølge Kvale (2008:118) ses som ei fortelling, og en bør være oppmerksom slik at den ikke ender opp som usammenhengende fragmenter. I verste fall kan en risikere å velge bort verdifullt stoff. Derfor bestemte jeg meg for å transkribere hele samtaleforløpet for ikke å miste sammenhengen eller godt gjemte skatter i dem. I min undersøkelse beskreib og gjenga jeg først det jeg hadde hørt og sett⁴², det vil si en førstegrads fortolking eller en tynn beskrivelse (Fangen 2008:170ff). Deretter søkte jeg å forstå materialet i lys av mer fjerne men likevel aktuelle kontekster, som relevant teori og egne erfaringer. Dette kan ses som ei andregrads fortolking eller en tykk beskrivelse (Fangen 2008:173).

5.4.2 Analyse

Analyse betyr å løse opp eller dele en helhet i mindre elementer. Som nevnt valgte jeg å transkribere hele samtaleforløpet, men det sier seg selv at materialet på et eller annet tidspunkt må sammenfattes og kategoriseres for å kunne undersøkes nærmere. I tråd med den hermeneutiske sirkelen⁴³ kan en tenke seg at analysen bidrar til undersøkelse av stoffets enkeltdeler etter å ha vurdert helheten – og omvendt – som en del av den hermeneutiske spiralen.

Analysen kan gjennomføres på forskjellige måter, for eksempel ved meningskategorisering av materialet (Kvale 2008:121ff). Da forenkles samtalene i kategorier og koder (Kvale 2008:125 og 129ff). Det er en dekkende beskrivelse av analysemetoden jeg brukte. Inndelingen av muntlige arbeidsmåter fra kapittel 5.3.3 samt temaene i samtaleveiviseren ligger til grunn for hvordan jeg meningskategoriserte stoffet. I tillegg er materialet presentert i meningsfortettede utgaver i form av tabeller. Meningsfortetting innebærer rett og slett at samtalene er sammenfattet og kortet ned (Kvale 2008:125ff). Som nevnt i kapittel 5.2, er alle intervjupersonene sett på som en enhet, selv om de i presentasjonen av materialet også står fram en og en.

5.4.3 Informert samtykke og konfidensialitet

Før avtaler blei inngått med potensielle intervjupersoner måtte prosjektet godkjennes av NSD (vedlegg 2), for blant annet å sikre at informert samtykke og konfidensialitet blei overholdt. Intervjupersonene fikk skriftlig informasjon om

⁴² Se kapittel 6

⁴³ Se kapittel 4.2

forsknings spørsmål og hovedtrekkene i undersøkelsen i tillegg til muligheten de hadde til å trekke seg fra deltakelse når som helst uten å måtte begrunne hvorfor (vedlegg 3). I prinsippet betyr et slikt informert samtykke, som intervjupersonene skriver under på, at de deltar frivillig i undersøkelsen, uten tvang og at de vet hva deltakelse innebærer (Thagaard 2009: 26 og Kvale 2008:67).

Det kan være verdt å tenke gjennom etiske sider knyttet til informert samtykke, for eksempel hvis prosjektets karakter avpasses underveis, noe som ikke er uvanlig i kvalitative undersøkelser. I mitt tilfelle blei forsknings spørsmål og tittel endret etter at intervjuene var gjort, men uten at forskingsprosjektet endret vesentlig retning. Siden prosjektets karakter ikke var nevneverdig endret, ga jeg ikke informantene beskjed om denne justeringa. Fangen (2008:155) forklarer at en ofte ikke vet før etter at undersøkelsen er gjennomført hvordan stoffet skal tolkes, og at det derfor aldri kan gis et fullstendig bilde av hva deltakelse i en undersøkelse betyr på forhånd – ikke ulikt mitt tilfelle.

Et annet sentralt etisk område knyttet til forskning er konfidensialitet. Det handler om at all informasjon som gis i forbindelse med forskningsundersøkelser skal behandles konfidensielt og at identiteten til de som deltar ikke skal kunne gjenkjennes (Fangen 2008:158f, Kvale 2008:68 og Thagaard 2009:27). For å sikre konfidensialitet bør personnavn, stedsnavn, bedriftsnavn og andre ting som kan synliggjøre enkeltpersoners identitet endres (Fangen 2008:159). Jeg har i tillegg endret kjønn for å styrke intervjupersonenes anonymitet, ettersom det likevel ikke vil påvirke resultatene i undersøkelsen. Da jeg skulle sammenfatte funnene mine sto jeg også overfor et annet dilemma: Hva med ev. sitater jeg vil bruke? Skal de gjengis usensurert på dialekt eller skal jeg tilpasse dem til et skriftspråk? Etter mye fram og tilbake valgte jeg å gjengi alle sitater på nynorsk, men fortsatt med islett av en del typisk muntlige talemåter. Da vil ikke noen av lærerne kunne gjenkjennes på bakgrunn av sin dialekt, samtidig som ikke alle talemålets særegenheter vil forsvinne i gjengivelsen. På denne måten mener jeg å ha ivare tatt mellommenneskelige og etiske faktorer, uten at undersøkelsens troverdighet har gått til spille.

5.5 Oppsummering metode og vitenskapsfilosofi

Med bakgrunn i *Evaluering av Reform 97*, der en fant at arbeid med muntlighet i norsk var usystematisk, ønsket jeg å finne ut hvordan situasjonen er i dag hos noen femteklasser. Hvilke tanker lærerne gjør seg rundt sitt arbeid med muntlige

tekster og ferdigheter har vært hovedfokus, og problemstillinga blei formulert i forskingsspørsmålet:

**Hvordan arbeides det med muntlige tekster i skolen etter
*Kunnskapsløftet?***

Et vitenskapsfilosofisk perspektiv i tråd med en vid hermeneutisk forståelse har gitt prosjektet retning i forhold til hvordan kunnskap kan konstrueres i menneskelige relasjoner. Casestudiedesign – nærmere bestemt en sammensatt single-casedesign – har uttrykt prosjektets plan, der metodene delvis ustrukturert forskningssamtale og deltakende observasjon har vært sentrale. Forskingssamtale var primær metode, mens observasjon var sekundær.

Et overordna mål har vært å gjennomføre prosjektet slik at menneskelige faktorer blei ivaretatt uten at undersøkelsens troverdighet gikk til spille. Med blant annet metodene jeg valgte, hvordan jeg deltok i klasserom, utvalgte samtaletemaer og spørsmål – forberedt i samtaleveiviser ut fra aktuell teori – i tillegg til utvalgets sammensetning har jeg forsøkt å sikre undersøkelsens pålitelighet og relevans. Tolkingene mine, fortrinnsvis i kapittel 7, vil vise prosjektets grad av bekreftbarhet.

6 Jeg fant, jeg fant! Arbeid med muntlig på 5. klassetrinn

Kapittel 6 gir en førstegrads fortolkning av funnene mine i kraft av en tynn beskrivelse⁴⁴. Presentasjonen har forankring i veiviseren, som lå til grunn for forskingssamtalene. Materialet er kategorisert ut fra arbeid med muntlig⁴⁵:

- Framføringer
- Diskusjoner
- Verkstedaktiviteter
- Metakognisjon

Målet er å synliggjøre lærerens stemme, men mitt perspektiv er i høy grad til stede i beskrivelser av aktiviteter og praksis fra klasseromsobservasjonene. Observasjonene er skildret fortløpende, i stedet for i egne deler, for om mulig å bedre sammenhengen i framstillinga. Beskrivelser og forklaringer som kan ses i sammenheng med tilpassa opplæring og vurdering presenteres under hver kategori for å gi et best mulig helhetsbilde, før materialet ses i lys av teori – stykkevis og delt – i kapittel 7. Tanken er at det vil være en innfallsvinkel i tråd med den hermeneutiske sirkel⁴⁶. Datainnsamlinga blei gjort på seinvinteren i 2009. Lærerne: Heidi, Gro, Tone, Arne og Helge har fiktive navn.

For å finne ut om det kan ha skjedd ei endring i forhold til hvordan det jobbes med muntlighet, så jeg det som sentralt å forsøke å få fram hva slags perspektiv lærerne la til grunn for dette arbeidet. En stor del av samtalene dreide seg derfor om lærernes refleksjoner omkring ulike sider ved læringsarbeid med muntlige tekster og ferdigheter. Samtaleveiviseren var forankringspunktet i samtalene.

6.1 Framføringer

På mine besøk hos femteklasselærerne observerte jeg to læringsaktiviteter innafor kategorien framføringer: *dagens nyhet* og framlegg av veggavis. Det tas derfor først og fremst utgangspunkt i disse aktivitetene i denne delen av presentasjonen.

⁴⁴ Se kapittel 5.4.1

⁴⁵ Se kapittel 5.3.3

⁴⁶ Se kapittel 4.2

6.1.1 Dagens nyhet og presentasjon av veggavis

Alle utenom en lærer la til grunn ulike former for framføringer, for eksempel rollespill og presentasjon av fagstoff, som en del av arbeidet med muntlighet. I tre av femteklassene sto *dagens nyhet* på agendaen under mitt besøk. På omgang hadde en elev i oppgave å finne en nyhet som skulle presenteres for klassen. Kriteriet for framlegget i samtlige klasser var bruk av nøkkelord som hjelp i framføringa. Heidi la følgende til grunn for undervisningsopplegget:

Akkurat no har me ogso *dagens nyheit*, som ein elev presenterer kvar dag. Då er målet at eleven seier noko om kva nyheita dreier seg om.

På mitt spørsmål om hva bakgrunnen er for *dagens nyhet* svarer Helge at de blei tipset av andre lærere og at det var en god ny ide, som passet fint da de skulle starte opp med sakprosa og faktatekster:

For elles so har me gått oss fast på det her ord for dagen. (...) då heldt eg nett på med sakprosa og faktatekstar, so tenkte eg det at det er jo midt i blinken!

I to av klassene satt elevene mens de la fram nyheten, mens i den tredje sto elevene foran klassen. Alle tre hadde huskelapp med aktuelle nøkkelord og la fram nyheten som et hvilket som helst annet dagligdags tema. Presentasjonen blei etterfulgt av spørsmål rundt innholdet fra medelever og lærer. I den ene klassen blei det også vektlagt å si noe om hva slags type nyhet (innenriks, sport, utenriks osv.) eleven hadde funnet. Forberedelsene til *dagens nyhet* gjorde elevene først og fremst hjemme.

Tone reflekterte rundt innholdet i *dagens nyhet* og hvordan det var forberedt, og fortalte da at hun er bevisst på hva hun spør om i matematikk for å få elevene med. På mitt spørsmål om hun er mer bevisst i matematikk enn i andre fag, svarte hun:

Kan hende det er meir tenkt gjennom på førehand. Slik som *dagens nyheit* er jo ein del samfunnsfag samtidig so det er munnleg basiskunnskap og sånn i norsk. Og so... so der blir då no litt slik tilfeldig utifrå kva slags nyheit dei legg fram og kor sikker eg høyrer at ungane er og kva du kan flette inn.

I klassen til Arne hadde geografi nettopp avløst historie da jeg var der, og landsdelene med geografiske særtrekk samt sammenheng mellom naturressurser, næringer og levevis var i søkelyset. Elevene jobbet sammen i grupper og skulle dokumentere hver sin landsdel i en veggavis, som igjen skulle presenteres for resten av klassen. I noen grupper foredelte elevene fagstoffet mellom seg og arbeidet individuelt, noe som resulterte i at ei gruppe presenterte to veggaviser på grunn av interne stridigheter i gruppa. Arne og jeg hadde vår faglige samtale etter elevenes framføringer og da konstaterte han at nå hadde de hatt muntlig. Da

jeg fulgte opp med å spørre om han kunne fortelle hva som var typisk arbeid med muntlig i hans klasserom, svarte han:

Ja, det er klart at munnleg aktivitet har me ein god del i... særleg i dei munnlege faga, ja! I norsk so blir det jo mykje lesing og forteljing. (...) Å leggje fram blir det jo mykje av.

Elevene i Arnes klasse jobbet først og fremst på skolen med geografifemnet, som skulle legges fram for klassen, og fokus virket å være på innholdet i veggavisen. Selv om det skulle være gruppearbeid, arbeidet altså elevene ganske mye hver for seg. Læreren var for en god del opptatt med å forberede vurderingsskjemaer, men involverte seg når elevene tok kontakt med ham. Da gjaldt det for det meste uenigheter elevene imellom, som måtte løses. Ingen av elevene i Arnes klasse benyttet tida på å øve seg på hvordan veggavisen skulle legges fram, og da presentasjonene startet var det ganske mye uro i klassen til å begynne med. Elevene sto stort sett foran tavla i klasserommet, og bortsett fra et hederlig unntak blei også veggavisene lagt fram som hverdagslige temaer. Etter hvert i samtalen med Arne kom han på flere læringsaktiviteter rettet mot muntlighet:

So har me jo og so hatt ein god del rollespel og dramatiseringar, både... det har me jo hatt både i engelsk og i norsk.

Tone forteller at det hender elevene i hennes klasse leser egne fortellinger høyt for de andre, og når de har gruppearbeid som resulterer i veggavis har de oftest en muntlig presentasjon av den for klassen. Tone gjør seg også noen generelle betraktninger rundt muntlige ferdigheter i løpet av samtalen vår:

Og det er klart at det her med munnlege framlegg er jo blitt mykje viktigare (...). Eg veit ikkje om det handlar om at stadig fleire er involverte i næringsliv, i politikk og so må du kunne våge å reisa deg opp og snakke i ei forsamling, du skal leggje fram eit prosjekt (...) – og at det difor kanskje er meir fokus på det i skulen og? For me har jo veldig mykje allereie frå dei er små at dei må leggje fram ting for klassen og at dei øver seg opp og presenterar ting (...), og jo eldre dei blir jo meir fokus blir det på det her. Og dei skal presentera – til og med eksamen er jo litt presentasjon av ei munnleg oppgåve. So om det er kopla til eksamen at det er slik i skulen, eller om det er... men det eg ogso går utifrå er at dei skal bli førebudd på å kunne gjere det her når dei kjem ut i verda.

6.1.2 Framføringer og tilpassa opplæring

I løpet av mine besøk på skoler og i klasserom må differensiering sies å være innfallsvinkelen til tilpassa opplæring generelt, som var mest iøynefallende. Det blei differensiert på ulike måter ved hjelp av tid eller mengde, men kanskje først og fremst i forhold til nivå. I forbindelse med *dagens nyhet* spurte jeg Heidi hva hun tenkte om tilpassa opplæring knyttet til arbeid med muntlighet:

Me prøver å stille spørsmål til ungane som me veit dei klarer å svare på. Me hjelper dei gjerne i gong. Ser me at nokre ikkje kan svare, spør me om det er andre som veit svaret eller kan hjelpe vedkomande å hugse.

Differensiering gjennom spørsmålenes vanskelighetsgrad og nivå var også i søkelyset hos Helge:

At han – hadde det vore ein anna so ville eg kan hende sagt at... snakka med han etterpå, men han... Det var greitt og so var det jo på han sitt – eg skal ikkje seie nivå – men på eit vis, den var på eit vis tilpassa han for di at han hadde jo nøkkjeldord.

Også i Tones klasse nivåddifferensiertes det. Der var det takhøyde for at enkelte elever bevegde seg bort fra sakens kjerne når innholdet i *dagens nyhet* bydde på utfordringer:

Eg forsto jo at ho hadde jo ikkje kan hende so veldig mykje meir informasjon om den her saka enn da ho fekk sagt, og då synest eg at det er greitt og so la ting ta litt av (...).

Jeg har tidligere nevnt at to av elevene satt da de presenterte *dagens nyhet*, mens en sto foran klassen. De to som satt, satt nærmere bestemt sammen med resten av klassen i lyttekroken, under hele presentasjonen. Da jeg spurte forklarte Heidi hvordan skolen bevisst bruker lyttekroken:

Ungane i klassen er vande med å snakke framfør kvarandre. Heilt sidan dei gjekk i fyrste har dei vore vande til små korte frekvensar i lyttekroken, der dei anten skal fortelje frå ein nyheit, ting for dagen der dei har med seg noko som dei skal fortelje om, dikt for dagen, nyheit for dagen, vits og so bortetter.

Arnes differensiering så ut til å ta hensyn til elevenes interesser og evner. Det kom spesielt til uttrykk da han beskrev gruppearbeid, som skal legges fram for klassen, slik som veggavisa i geografi. Ifølge Arne blei det lagt vekt på at hver enkelt elev skulle få bidra med ting hun eller han er interessert i eller flink til. Derfor spurte jeg Arne om han tenkte at arbeidsformen styrket muligheten til å tilpasse opplæringa:

Visst ein går medveten inn for då, ja, so kan det godt hende (...).

Også Helge tok hensyn til elevens interesser når det skulle arbeides med muntlighet:

So eg har liksom veldig... at ungane skal tore å stå fram og fortelje eit eller anna, ikkje sant? Anten noko dei er interesserte i, som ord for dagen, eller ja, slik som me hadde dagens nyheit og slik.

6.1.3 Vurdering av elevenes framføringer

Da femteklassingene la fram *dagens nyhet* var det vanskelig å få øye på hvordan vurderinga av elevenes arbeid blei gjort. Som allerede nevnt var det mest synlige kriteriet at elevene skulle bruke nøkkelord i forbindelse med *dagens nyhet*, men det så ikke ut til å bli fulgt opp av lærerne i etterkant av nyhetspresentasjonene. Tone fortalte meg senere at skolen hennes hadde stort fokus på kriterier for måloppnåelse:

Men me forsøker jo når me skal vurdere munnleg dugleik – kva er det me er ute etter når dei skal – so snakkar eg jo helst med ungane om kva er eit godt framlegg. Til dømes kva meiner dei er eit godt framlegg? Og dei er veldig slik klår på kva det er, ikkje sant? Kva er det som skal telje? Sjå ut på folket og prat i staden for å lese og alle dei her tinga. Og då blir eg samd med ungane på førehand: Ok, det her er det som blir målt når dykk skal ha framlegget. Og so får dei tilbakemelding, og so kan ein jo – alt etter, tenkjer eg, kor trygge ungane er i... i klassen eller på det – so kan du jo velje om du tar tilbakemeldinga ein til ein eller om dei kan få ho medan dei står der. Og da forsøker ein jo, i alle fall dei gode sidene, dei kan ein jo... det kan dei jo få skryt av. Og so gje dei forståing av kva dei kan jobbe meir med.

Tone hadde mye på hjertet da vi snakket om vurdering. På nytt kom hun tilbake til kriteriene, og fortalte at de var utgangspunkt for tilbakemeldingene elevene skulle få. Hun mente også at elevene selv måtte få lov til å gi hverandre respons ut fra samme prinsipp. Tone la stor vekt på at tilbakemeldingene måtte være positive, samtidig som hun ga uttrykk for at det etter hvert kunne åpnes opp for kritiske blikk på både form og innhold i elevenes presentasjoner. I Tones klasse var *dagens nyhet* en ny læringsaktivitet de akkurat hadde begynt med, og den skulle utvikles etter hvert. En del av denne prosessen var at klassen i fellesskap skulle fastsette kriterier de skulle vurderes etter. Heidi så ut til å dele Tones oppfatning omkring vurdering:

Ja, no har me jo ikkje karakterar, men når me har framlegg so får elevane vite kva me ser etter, til dømes at dei skal snakke høgt, tydeleg, sakte osv., og so får dei tilbakemeldingar ut frå dette.

I forbindelse med presentasjonene av veggavisene i Arnes femteklasse var det heller ikke enkelt å få øye på hvordan elevenes arbeid blei vurdert. Etter hvert blei det klart at det var et hovedmål at hver gruppe skulle legge fram *sin* landsdels geografiske særtrekk og sammenhengen mellom naturressurser, næringer og levevis i den. I tillegg ville det bli lagt vekt på hvordan stoffet i veggavisene blei presentert, men hver elev skulle vurderes individuelt.

Det som eg la til grunn var innhald – det visste dei om. Innhald og det... å måten å leggje fram på, kor tydeleg dei var. Og det var jo det eg snakka med dei om

etterpå. Ja, for det at – å, dei har jo hatt framlegg med Power Point før, og ikkje sant, det har jo vore tatt opp akkurat det same, det der at dei ikkje står og snur seg og ikkje klarar å leggje fram for klassen.

Arne la vekt på at han hadde snakket med klassen om hva de skulle gjøre når de presenterte noe for klassen, samtidig som han ga uttrykk for at det var noe de måtte jobbe mer med. Underveis i elevenes presentasjoner noterte Arne ned sine vurderinger, og når alle gruppene hadde lagt fram veggavisene sine spurte Arne:

Kva gjer dei som er lettast å høyre?

En elev svarer at de ser framover og snakker høyt. Med dette avsluttes denne læringsaktiviteten.

I fire av klassene er framføring en del av arbeidet med muntlige tekster og ferdigheter. Det legges varierende vekt på hvordan presentasjonene skal legges fram, hvilke kriterier som skal gjelde, hvordan vurderinga av elevene skal skje og flesteparten av elevene må forberede, øve og finne ut hvordan de skal løse framføringene hjemme. Imidlertid er det et par unntak både i sammenheng med fastsettelse av kriterier og vurdering av eleven. Det samme gjelder med hensyn til at skolen er hovedarena for innøving av presentasjonene. Det ser ut til at det legges ned mye innsats rettet mot innholdet i framleggene. Prinsippet om tilpassa opplæring ser stort sett å bli ivaretatt i form av differensiering når det kommer til presentasjoner.

6.2 Diskusjoner

I løpet av klasseromsobservasjonene la jeg kun merke til en samtaleform som passer i kategorien diskusjoner, og det var klassesamtalen. Denne formen for samtale blir også nevnt av nesten alle lærerne, som noe de arbeider med innfor muntlighet. Ulike former for ordvekslinger, dialoger, filosofiske samtaler osv. var fraværende i løpet av tida jeg tilbrakte sammen med femteklasselærerne, og de nevnes heller ikke av lærerne. Unntaket er en av lærerne som forteller at en annen lærer på skolen driver med filosofiske samtaler. Ettersom jeg har valgt å ikke legge vekt på klassesamtalen utdypes ikke disse observasjonene, men jeg tar likevel med noen kommentarer fra lærerne som kan ha betydning for hvordan en kan finne svar på forskingsspørsmålet.

6.2.1 Klassesamtaler

Som nevnt blei også klassesamtalen vektlagt av alle lærerne utenom en, som en del av arbeidet med muntlighet. Heidi fortalte at muntlig går igjen i alt de gjør, og framhevet da nettopp klassesamtalen. Klassen til Heidi har lyttekrok med

tavle og benker for felles samlinger og samtaler, og hun forklarte hva som blei lagt vekt på i slike situasjoner:

Oftast har me ein munnleg sekvens når me startar opp med nytt stoff eller ein aktivitet – før elevane begynner å jobbe. Og då snakkar elevane og læraren. (...) Me er elles opptekne av korleis eleven kjem fram til svaret, og ikkje svaret i seg sjølv. Me stiller di for helst spørsmål som: Korleis kom du fram til det svaret, eller korleis tenkte du då osb., og då delar elevane framgangsmåten med kvarandre.

Også Tone reflekterte omkring spørsmål som blei lagt til grunn i klassesamtaler – spesielt i matematikk:

(...) i høve til matematikken og slik so er ein jo kan hende litt merksam på kva ein spør om...

Helge er heller intet unntak, i hans klasse er også klassesamtaler en del av de muntlige tekstene:

Ja, det er jo etter tema sjølvsagt, ikkje alltid i norsk då, og då sitt me jo gjerne i ring. (...) Og so på morgonen på måndagen so fortel dei jo litt frå helga. Elles so er det jo at dei kan fortelje sjølvsagt når dei kjem inn frå friminutt og alt sann her.

I Arnes klasse hadde de akkurat avsluttet et tema om gamle Egypt og Hellas, og han beskrev hvordan samtalen blei brukt da de arbeidet med stoffet:

(...) Me har jo studert bildane mykje og sett på kva tydar dei og kva kunne me trekkje ut av dei, og so har me jo snakka om dei gamle gudane og olympiske leikane og alt det her, og dei (elevane), og dei er jo med i det. Kanskje dei har lest gjennom, eller at dei har fått beskjed om å lese gjennom det og det heime, og so har me tatt det opp til samtale etterpå.(...) Og so blir det jo sjølvsagt – litt må me ha på papiret i arbeidsboka – men elles so er det mykje samtalar, klassesamtalar i dei timane.

6.2.2 Vurdering og tilpassa opplæring i sammenheng med klassesamtalen

Tilpassa opplæring i sammenheng med klassesamtalene var svært vanskelig å få øye på, men da Helge fortalte hvordan klassesamtalene blei realisert la han vekt på at hele klassen skulle sitte i ring:

(...), det trur eg er i dei fleste klasser at dei sit i ring og då sit dei jo veldig nært og då får alle prata litt då. Ja, alle våger og...

Helge beskriver også hva som legges vekt på i forbindelse med blant annet klassesamtalene:

Då tenkjer me i grunnen litt munnleg – det å vere aktiv... i timane... tenkjer me då. So for det er jo ogso ein av... det å vere aktiv i timane, det prøver me jo heile

tida og so få dei til å bli meir aktiv dei aller fleste. For å vise både at dei kan og at det er mykje artigare å vere med og vere aktiv, og at me får høyre kor dei står...

I alle klassene jeg besøkte så det ut til at det mest vesentlige ved klassesamtalene var å gjøre rede for innlært fagstoff. Læreren stilte spørsmål og elevene rakk opp handa for å svare. Elevens deltakelse i form av å rekke opp handa for å svare på spørsmål blei også lagt til grunn for vurdering av eleven i etterkant. Av de faglige samtalene så matematikksamtaalen ut til å komme best ut. Den kommer jeg imidlertid tilbake til i kapittel 6.3.

6.3 Verkstedaktiviteter

I to av femteklassene jeg observerte hadde de aktiviteter som hører inn under kategorien verkstedarbeid. Det var *mattelab* og stasjonsarbeid i norsk. Derfor vil i første rekke disse aktivitetene bli lagt til grunn for denne delen av presentasjonen.

6.3.1 Matematikklaboratorium og stasjonsarbeid i norsk

Gro, Helge og Heidi oppgir verkstedarbeid som en del av deres læringsstøttende arbeid rettet mot muntlige tekster. Tone nevner ikke verkstedsarbeid i denne sammenhengen, men hun er lærer på samme skole som Heidi – en skole som bruker stasjonsarbeid, som en av flere arbeidsmåter. På femte klassetrinn er stasjonsarbeid i matematikk blitt til *mattelab* på Heidi og Tones skole.

Mattelab sto på agendaen i Heidis klasse da jeg var på besøk. Temaet var måling og to og to elever skulle lage hus av lokket fra ei kopipapireske. Klassen hadde felles oppstart der de fikk et oppdrag i form av en praktisk oppgave. Hver elev skulle tegne huset med alle rom og inkludere riktige mål på dem. Etterpå skulle huset bygges sammen med en medelev, men aller først måtte de bli enige om hvilken tegning som skulle brukes. Tegninga de kom til enighet om skulle ligge til grunn for husprosjektet. Oppdraget besto også av en teoretisk oppgave der rommenes areal skulle regnes ut. Om bakgrunnen for *mattelab* forklarte Heidi:

Dette er ein aktivitet me har kvert år, og som er samansett av ein gjeredel og ein matematikkfagleg del. På barnetrinnet kallar me det for stasjonsarbeid medan på mellomtrinnet har me gjord om namnet til *mattelab* for di aktiviteten har bakgrunn i teknologi. Elevane likar det veldig godt, og ynskjer stort sett ikkje å avslutte arbeidet når me har slike aktivitetar.

På mitt spørsmål om muntlighet var tenkt som en del av *mattelab* svarte Heidi kontant:

Ja, me ynskjer at elevane skal nytte matematikkfaglege omgrep og snakke fag.

Også i Helges klasse hadde de verkstedarbeid, nærmere bestemt stasjonsarbeid i norsk. Klassen blei delt i tre grupper. Hver elevgruppe skulle innom tre stasjoner med ulike norskoppgaver. På to av stasjonene var det læringsaktiviteter rettet mot arbeidet med muntlige ferdigheter og tekster, og en av dem var lærerstyrt. På den lærerstyrte stasjonen skulle eleven gi et sammendrag av ei bok, til læreren og de andre elevene, ved hjelp av nøkkelord. Etterpå stilte læreren spørsmål knyttet til bokas innhold. På den andre stasjonen skulle elevene lese stille hver for seg, men før de startet opp med lesinga skulle hver og en gi et kort resymé av boka de leste til de andre. I løpet av samtalen med Helge ga jeg uttrykk for at det var spennende å få ta del i aktivitetene der de kombinerte muntlig og lesing. Det så ut som at Helge likte aktiviteten godt selv:

Ja, for det syntest eg sjølv er litt – både litt artig, men også litt vanskeleg av og til. Å fortelje om boka og om ting (...).Det er jo også ein anna ting i det at dei på ein måte kan anbefale ei bok sjølv. (...) Det å prate om bøker det er jo på eit vis litt i tida, litt i samfunnet, litt desse bokprogramma på fjernsynet, og kan hende ho mamma er med i ein bokring da – eller han pappa er med for den saken si skuld.

I tillegg til verkstedarbeidet hos Heidi og Helge, viste Gro til prosessorientert skriving, som en del av arbeidet med muntlighet i sin klasse:

Til dømes det med slike forteljingar å bli medviten her er ei innleiing og hovuddel. (...)der dei må snakke og der dei må skrive... (...) Og no på femte trinn so har dei jo det med respons. Det er ikkje so enkelt for dei å vere kritisk og fornuftig og so ikkje berre seie at alt er bra. For det vil jo alle seie. For det er so vanskeleg å kome med kritikk for di at da blir du sett på som... Men dei får det no til, nokre av dei får dreisen på det.

6.3.2 Verkstedaktiviteter og tilpassa opplæring

Jeg har allerede vært inne på at differensiering var det mest synlige virkemidlet for å tilpasse opplæringa i mitt feltarbeid. I klasseromsaktivitetene rettet mot muntlighet, som jeg deltok i, så det ut til at alle elevene fikk tilpassa opplæringa innafør fellesskapet. Både på *mattelab* og i stasjonsarbeidet i norsk deltok alle elevene på lik linje. De løste de samme oppgavene ut fra sine forutsetninger, og innafør begge læringsaktivitetene blei det variert mellom at eleven skulle løse oppgaver aleine eller sammen med flere.

Da Gro fortalte om prosessorientert skriving beskrev hun også hvordan hun organiserte denne formen for læringsarbeid:

Eg har to og to. Og so prøver eg å finne to jamgode. For di at det er jo skilnad på elevane, og eg synest det er litt viktig at dei får kritikk på det nivået der dei ikkje blir flaua på sitt produkt. At dei veit at den som er saman ogso strever med noko av dei same tinga.

Videre kom hun med følgende betraktning rettet mot vanskelighetsgrad på ulike former for oppgaver:

Altso er dei kjempe fagleg flinke so er problemløysingsoppgåver sær bra. Er dei svært svak i faget so er det ikkje noko bra (...).

6.3.3 Vurdering av elevens verkstedaktiviteter

I femteklassingenes verkstedarbeid var det, på lik linje med framføringene, vanskelig å få øye på hvordan vurderinga av elevenes arbeid blei gjort. Det gjaldt spesielt stasjonsarbeidet i norsk. På den lærerstyrte stasjonen viste det seg at kriteriet, som var satt, dreide seg om at elevene skulle bruke nøkkelord. Dette lå til grunn for Helges vurdering av elevenes stasjonsarbeid. Det blei imidlertid ikke nevnt noe om nøkkelordene på stasjonen, verken før samtalen startet eller etterpå.

På *mattelab* i Heidis klasse var det lettere å oppdage hvordan vurderinga var tenkt. Siste del av *mattelab* dreide seg nemlig om at elevene skulle skrive ei egenvurdering i ei loggbok, og det overordna spørsmålet var: Hvordan gikk læringsarbeidet? I loggboka skulle det reflekteres over samarbeid, egeninnsats, læring og veien videre. Kriteriene lå blant annet i oppdraget som elevene fikk før de startet opp arbeidet.

Da Gro fortalte om prosessorientert skriving spurte jeg henne om hva slags systematikk hun vurderte elevene etter i muntlighet. Gro var på ingen måte i tvil om hvordan hun vurderte elevene:

Eg gjer meg nokre slike merknader for meg sjølv, men det er jo for å ha med seg til kontaktmøta, og berre snakke om det med foreldra og forklåre kor viktig det er at dei les med sin unge.

Fire av lærerne driver altså med ulike former for verkstedarbeid i sammenheng med arbeid med muntlige tekster og ferdigheter. Det sentrale i verkstedarbeidet knyttet til muntlighet, ser ut til å ligge i mulighetene det gir elevene med hensyn til å delta i fagsamtaler. Matematikksamtalen så ut til å være planlagt i større grad enn fagsamtalen i norsk. Først og fremst fordi det var elevene som deltok i og dreiv matematikksamtalen framover, i motsetning til i norsk der det i all hovedsak var læreren som var pådriver og samtalepartner med en og en elev om gangen. Det så også ut til at samtalen i norsk dreide seg om utgreiing av innholdet i en tekst, mens teksten i seg selv var i liten grad gjenstand for samtale elevene imellom. Matematikksamtalene, både i *mattelab* og ellers, bar preg av åpne problemer rettet mot hvordan matematiske utfordringer kunne løses, og

blei ofte fulgt opp av lærerens lukkede spørsmål som ytterligere utfordret eleven.

6.4 Metakognisjon

Det var svært få tegn på at det i noen av femteklassene blei lært om muntlighet, og det som blei gjort i så måte handlet om at læreren fortalte at det for eksempel var viktig å snakke høyt når eleven skulle presentere *dagens nyhet* eller legge fram veggavisa. Derimot blei det i noen av klassene reflektert omring egen læring. Riktignok var det skriftlig, men det var likevel noe. Da jeg spurte om det ofte blei jobbet med oppgaver der elevene skulle reflektere over egen læring, svarte Heidi:

Ja, dei kan skrive etter ein aktivitet i skriveboka korleis det har vært å løyse oppgåva eller liknande (...).

Da jeg stilte Gro samme spørsmål, svarte hun:

Nei, det går igjen – det går igjen i alle fag. Slik som no fekk me ikkje tid til å gå igjennom det me gjorde ute. Men det er jo like viktig å gå gjennom det ein har heldt på med, slik at kan hende nokre fleire lenkjar seg på... som ikkje skjønnte det. Så det må ein jo gjere i alle fag, same kva.

Det så altså heller ikke ut til at det var vanlig å reflektere rundt egen læring, bortsett fra i klassene hos Heidi og Tone. Jeg la imidlertid merke til elevenes rolleskifter under morgenritualet, i tillegg til at klassesamtalen hadde en sentral plass i dette forumet. Disse rolleskiftene kan ses i lys av primære og sekundære talesjangre, og derfor presenterer jeg observasjonene fra morgensamlingene her.

6.4.1 Morgenstund har kanskje gull i munn

I alle klassene bortsett fra en var det et fast felles opplegg hver morgen når de startet opp. I tre av klassene besto oppstarten av blant annet å hilse – gjerne på engelsk eller et annet språk – opprop, skrive opp dagens dato samt gjennomgang av dagens gjøremål og å synge månedens sang, som for øvrig skulle framføres for resten av skolen ved en senere anledning. I løpet av morgenstunda blei det samtalt om alt fra bøyning av substantiv til dagens tall i tillegg til presentasjon av *dagens nyhet*. Informasjon blei lagt fram, spørsmål stilt og besvart, mens elevenes språk og atferd endret seg i tråd med alle sceneskiftene i de ulike klasserommene. Videre vekslet det mellom sekvenser lærerne hadde ansvar for og deler elvene sto for. Typiske elevoppgaver var opprop samt å notere dagens dato på tavla. Også lesing så ut til å være fast innslag i morgenritualene.

Tone og jeg snakket om hvordan skoledagen startet opp og hun fortalte følgende da jeg spurte om oppstarten var planlagt:

(...) det er medveten, og i, kan du seie etter ei helg eller ein ferie skal dei få fortelje kva dei har gjort. (...), og at dei skal vere nøydd til å tenkje over kva dei faktisk har gjort og setje ord på ting og so...

Og Tone fortsatte tankerekka omkring skoledagens start:

Og det er jo for å øve seg opp på å prate både i forsamling og i ... At dei skal våge å seie noko so dei andre høyrer på, og at dei skal vere tvungen til å tenkje over det dei verkeleg har gjort og setje ord på ting og...

Tone trakk også fram betydninga av å rette fokus mot hvordan eleven kom fram til et svar og elevens mulighet til å beskrive opplevelser – spesielt med hensyn til algoritmer i matematikkfaget:

Og det same er jo på talet i dag i matematikken – at dei skal vere nøydd til å... Når eg spør dei om korleis tenkjer du når du har rekna ut det der. (...) So, for då må dei bli meir medveten om kva er det eg gjer.

6.4.2 Lærerne går meta

Et mål for prosjektet har vært at kunnskap skulle konstrueres ut fra samtalene mellom lærerne og meg, og at den skulle komme både dem og meg til gode. Derfor blei det naturlig å skape takhøyde for å tenke høyt omkring temaet muntlighet, også i et framtidsperspektiv. Både Tone og Helge betraktet sin pedagogiske praksis og kom fram til at det var områder de kunne ha jobbet mer med. Som tidligere nevnt fortalte Tone at hun antakeligvis var mer bevisst på hva hun spør om i matematikkfaget enn i andre fag, og at spørsmålene omkring matematikk var tenkt mer gjennom på forhånd. Helge kommenterte at til tross for at det står i *Kunnskapsløftet* at elevene skal kunne gi tilbakemeldinger, så har de ikke jobbet godt nok med det:

(...) Og det som eg så på – har sett på planen ogso – på Kunnskapsløftet, er jo at dei skal kunne gje tilbakemelding... og det har eg nok ikkje vore so flink til før. Eg har vore litt sånn varsam med det for at eg – eller eg veit ikkje kvifor – men det kan me i alle fall jobbe litt meir med!

Da samtalen med Helge gikk mot slutten ba jeg om ei tilbakemelding på hvordan han hadde opplevd både å ha meg i klasserommet og hvordan han syntes samtalen vår hadde vært:

Eg synest det er veldig artig (...) og nokre spørsmål som fekk meg: Åh? Ja! Kvifor? For då blir eg jo enda meir, ikkje sant, det her du seier om – ja, liksom kor medveten ein er på det munnlege når eg planlegg og sånn... Men det er eg jo, men eg trur det har vore meir på variasjon av undervisningsmetodar og variasjon av – ja, at det skal vere ulike ting, ikkje sant?

To lærere beskrev arbeid rettet mot metakognisjon i skriftlige sammenhenger. Heller ikke lytting virker å ha stor plass innfor arbeidet med muntlig, men Helge sier når jeg spør at han tror elevene lytter ganske bra. Derimot ser det ut til at enkelte daglige rutiner kan forstås som et bidrag i forhold til økt bevissthet hos eleven om kodeskifter.

6.5 Hva er muntlig?

Innledningsvis i kapittel 6 gjorde jeg rede for at lærernes ståsted i forhold til arbeid med muntlige ferdigheter og tekster har betydning for å finne svar på forskningsspørsmålet. Det var mitt utgangspunkt for samtalen med lærerne, i tillegg til at samtalenes retning hadde forankring i samtaleveiviseren. Presentasjonen av materialet er sortert og kategorisert etter framføring, diskusjoner, verkstedarbeid og metakognisjon. Likevel er det ting som har blitt sagt og situasjoner som har blitt observert, som ikke hører inn under disse kategoriene, men som likevel kan ha betydning for å forstå konteksten knyttet til arbeid med muntlighet. I kapittel 6.5 presenteres beskrivelser relatert til muntlighet og lesing, støtte i læreverkt, vurdering, elevens behov for muntlighet og muntlig som redskap.

6.5.1 Muntlig, lesing, læreverkt og sånt...

I egen praksis har jeg sett at når eleven for alvor skal vurderes kan det fort ende med at norsk muntlig blir beskrivelser av elevens ferdigheter i sammenheng med høytlesing. Jeg var derfor nysgjerrig på hva femteklasselærerne tenkte om saken. Kanskje er det dét Helge mente da han tenkte høyt omkring elevens mulighet til å samtale om innholdet i forbindelse med lesing?

Og det ogso, at lesing er so mykje, ja! At ein pratar om det liksom ut i frå det, ut i frå det dei les.

Helge og jeg kom inn på lesing på nytt da vi snakket om vurdering av muntlige ferdigheter. Han startet med å slå fast at det er veldig vanskelig å vurdere muntlige ferdigheter fordi det jo må komme an på elevens ordforråd og hvordan hun eller han uttrykker seg. Helge erklærte nok en gang at det er kjempevanskelig, før han kommer fram til at det er ei samla vurdering i norsk:

Ja, det blir jo ein samla pott, det blir jo da det blir, men... Det må jo gå... altso etter kvart so skal ein jo både... med dikt og slikt, ikkje sant? Og ein skal på eit vis ikkje berre kunne lese opp eit dikt, men kunne tonefall og alt det her. Og ogso når dei har... Me har av og til at dei skal lese noko frå boka si. Ja, eit slikt lite avsnitt, eit dei har øvd seg på heime og skal... i ein liten sirkel då, ikkje sant? So skal dei lese. Og då med intonasjon og, ikkje sant? Men, men – men det å... ja,

det er jo nokre som får det betre til enn andre, ikkje sant? Det er jo nokre som går på drama og som kan dette og som øver mykje heime.

Gro og jeg kommer også inn på lesing og hun forteller at elevene leser høyt i hennes klasse. De leser spesielt mye høyt i RLE, naturfag og samfunnsfag – ja, og så i engelsk må de lese høyt ifølge Gro. Hun avslutter med følgende kommentar:

Ja, me har brukt dei faga til slike munnlege lesingsfag.

Når vi snakker om lesing er veien kort til benytte anledningen til å høre om lærerne mener at de får god støtte til det muntlige arbeidet i læreverket de bruker i norsk. Gro forklarer at læreverket er nytt og at de fikk det rett etter jul i tillegg til at hun ikke hadde norsk året før, så hun er ikke sikker, men hun synes læreverket virker kjempebra. Når jeg spør Heidi om de har nye læreverker i norsk og matematikk, sier hun:

Læreboka me har i matematikk er frå 2006, og no har med fått ny lærebok i norsk – Zeppelin – som har mange fine munnlege oppgåver. Det bruker me heile tida.

Tone ser ut til å dele Heidis oppfatning om læreverket i norsk, mens Helge er usikker på hva han mener fordi han ikke har fått satt seg inn det. Arne uttrykker en viss usikkerhet i forhold til læreverket de bruker, men etter hvert viser det seg at han er ikke fremmed for at det kan være god støtte i det.

Alle lærerne reflekterte omkring hva slags betydning muntlige ferdigheter kan ha for eleven. Gro la stor vekt på elevens evne til å uttrykke seg godt og sammenhengen det kan ha til kunnskap. Hun hevdet at elever med kunnskap og gode verbale ferdigheter får respekt hos andre unger. Helge rettet også søkelyset mot elevens evne til å uttrykke seg godt, men satte det i sammenheng med mot til å ta ordet og å snakke foran klassen. Tone ga uttrykk for enighet med Helge, men hun sa også at muntlige ferdigheter har med tankekraft – eller omvendt og at det er vesentlig for å sette ord på ting, også skriftlig. På dette punktet delte Arne Tones oppfatning. I tillegg mente både Tone og Heidi at det var en sammenheng mellom muntlige ferdigheter og såkalt sosial kompetanse.

6.5.2 Muntlig som middel til tilpassa opplæring

En kan tenke seg at muntlighet henger tett sammen med hvem en er, og nettopp det kan være noe av det som gjør arbeid med muntlighet vanskelig i skolen. For hva gjør en når er det et mål og hva gjør en når er det et middel? Jeg skal ikke starte drøftinga her, men jeg vil gjerne avslutte presentasjonen av datamaterialet

med Helges tankerekke rundt hensyn til elevens forutsetninger, som han delte med meg:

Og nokre er veldig... får til den her oppgåva med ein gong, ikkje sant, medan andre ikkje heilt. Slik at dei har ulike vis å vere sterke på, og det må eg jo forsøkje å kome i møte. Med ulike variasjonar, med ulike vis å undervise på. Det er i grunnen det eg er mest oppteken av, og då må det jo bli noko munnleg!

7 Drøfting

I dette kapitlet presenteres ei andregrads fortolkning⁴⁷ av funnene i kraft av en tykk beskrivelse. Målet er å forstå materialet i lys av mer fjerne dog aktuelle sammenhenger, enn de som kom til syne i kapittel seks' tynne beskrivelse. Det vil først og fremst si aktuell teori, men også egne erfaringer⁴⁸ (jf. å regne seg selv inn i tolkingsprosessen slik hermeneutikken fordrer⁴⁹). Kapittel 2 *Politiske føringer* og kapittel 3 *Muntlighet* utgjør hovedfundamentet for betraktningene som legges til grunn i kapitlet. Rekkefølgen i drøftinga følger kapittel 6 med noen mindre justeringer, og blir da som følger:

- Framføringer
- Diskusjoner og verkstedaktiviteter
- Metakognisjon
- Er lesing muntlig?

Sider omkring tilpassa opplæring og vurdering belyses primært i egne deler under hvert delkapittel. I tillegg vil samtaleveiviseren ligge til grunn for spørsmål og betraktninger omkring materialet i alle delene av drøftinga. I drøftinga meningsfortettes⁵⁰ materialet, blant annet i tabeller, som viser noen av mine erfaringsfjerne beskrivelser av lærernes erfaringsnære⁵¹. Som nevnt vurderes materialet i forhold til mindre segmenter her i kapittel 7, mens i oppgavens siste kapittel *Oppsummering og konklusjon* vil det atter en gang gis ei helhetlig evaluering. Fremdeles er tanken å handle i tråd med hermeneutiske idealer⁵².

Dette masterprosjektet har dreid seg om å finne svar på forskingsspørsmålet: *Hvordan arbeides det med muntlige ferdigheter i skolen etter Kunnskapsløftet?* Foranledninga til problemstillinga var undersøkelser som viste at arbeid med muntlighet i skolen var usystematisk og mangelfullt veiledet. Gjennom drøfting prøver jeg å finne ut om en kan si at arbeid med muntlighet i skolen har bedret seg.

⁴⁷ Se kapittel 5.4.1

⁴⁸ Se kapittel 5.4.1

⁴⁹ Se kapittel 4.2

⁵⁰ Se kapittel 5.4.2

⁵¹ Se kapittel 4.1

⁵² Se kapittel 4

Tabell 4 har forankring i det første punktet i samtaleveiviseren: *Kan du fortelle hvordan du arbeider med muntlighet i ditt klasserom?* Den gir samlet oversikt over det lærerne regnet som arbeid med muntlige tekster i sine klasser:

	Framføring	Diskusjoner	Verkstedarbeid	Metakognisjon
Helge	X	X	X	
Gro			X	
Heidi	X	X	X	X
Tone	X	X		X
Arne	X	X		

Tabell 4 Hva mener lærerne inngår i deres arbeid med muntlighet

Lærer Tone knyttet ikke verkstedarbeid til arbeidet med muntlighet i sin klasse. Det betyr ikke at verkstedarbeid var utelatt fra hennes undervisning⁵³, og det samme kan sies om Gros betraktninger. Hun vurderte ikke diskusjoner som en del av arbeidet sitt med muntlighet⁵⁴. Tar en hensyn til hva lærerne gjør med bakgrunn i resultater fra både forskingssamtalene og observasjonene, blir oversikten som følger:

	Framføring	Diskusjoner	Verkstedarbeid	Metakognisjon
Helge	X	X	X	X
Gro		X	X	
Heidi	X	X	X	X
Tone	X	X	X	X
Arne	X	X		

Tabell 5 Hva viser forskinga inngår i lærernes muntlige aktiviteter?

⁵³ Se kapittel 6.3.1

⁵⁴ Se kapittel 6.2

Dette illustrerer fordelene jeg opplevde å ha ved å kombinere to ulike metoder i innsamlingen av materialet⁵⁵. Metodene utfylte hverandre og koblet sammen bidro de til et mer helhetlig bilde av situasjonen. Jeg kommer for øvrig tilbake til dette i kapittel 8, men ønsker å minne om at fenomener kan forstås på ulike vis alt ettersom hvilket ståsted en ser dem fra. Her vil både teorigrunnet som er valgt, forskerens fordommer⁵⁶ og ikke minst samspillet mellom informanter og forsker spille en rolle for ståstedet betraktningene blir gjort ut fra. Denne påminnelsen kan være god å ha med seg inn i drøftinga. En påminnelse til kan være oversikten⁵⁷ over av ulike muntlige sjangre. Her er en tilsvarende oversikt, bortsett fra at tabell 6 har med tekstene jeg blei involvert i løpet av besøkene på femte klassetrinn:

Muntlige tekster					
Monolog	Dialog	Gjenbrukstekst	Engangstekst	Presentasjonstekst	Tankekunst
Stor kontroll over talens framdrift	Lite kontroll over samtalens framdrift	Planlagte og ofte godt forberedte	Spontane og ofte lite forberedte	Planlagte og godt forberedte	Utforskende og mindre forberedte
Mer utfordrende	Mindre utfordrende	Mer utfordrende	Mindre utfordrende	Mer utfordrende	Mindre utfordrende
I klasserommet					
Monolog	Dialog	Gjenbrukstekst	Engangstekst	Presentasjonstekst	Tankekunst
Dagens nyhet	Morgensamling	Dagens nyhet	Morgensamling	Dagens nyhet	Morgensamling
Framlegg av veggavis	Matematikk-laboratorium	Framlegg av veggavis	Matematikk-laboratorium	Framlegg av veggavis	Matematikk-laboratorium
	Stasjonsarbeid i norsk		Stasjonsarbeid i norsk		Stasjonsarbeid i norsk
	Prosessorientert skrivning		Prosessorientert skrivning		Prosessorientert skrivning

Tabell 6 Muntlige tekster på femte klassetrinn

7.1 Framføringer

Muntlige teksttyper farger i varierende grad elevens læringsutbytte (Penne og Hertzberg 2008;47ff). En kan derfor tenke seg at det har betydning hvilke tekster en velger at eleven skal få erfaring med i undervisningssammenheng. Tekster som ser ut til å påvirke elevens læringsutbytte i særlig positiv retning regnes å være av monologisk art. Det kan være såkalte presentasjonstekster eller gjenbrukstekster (ibid.).

⁵⁵ Se kapittel 5.2.2

⁵⁶ Se kapittel 4.3

⁵⁷ Se tabell 2 i kapittel 3.1

I skolen kan tekster av denne karakter være for eksempel presentasjoner, foredrag eller rollespill. For elevens del ligger utfordringa først og fremst i ansvaret hun eller han må ta for framdrifta av monologiske tekster, men kanskje muligheten som ligger i å erfare kontroll over kommunikasjonssituasjonen også kan bidra til økt læring? For å komme utfordringene lettere i møte kan det søkes hjelp i retorikken som: *setter navn på det folk gjør helt av seg selv når de skal ha sagt noe* (Andersen 2007:5). En kan tenke seg at kommunikasjonssituasjoner det realiseres monologiske tekster i tilsvarer det en kjenner som retoriske kontekster, de krever *kairos* – språk som passer til situasjonen. Konteksten, språket og innholdet i monologiske tekster er alle sider det må tas hensyn til av deltakerne.

7.1.1 Dagens nyhet og presentasjon av veggavis

På femte klassetrinn overvar jeg framføringer av to ulike presentasjonstekster: *dagens nyhet* og framlegg av veggavis. Begge tekstene kunne også ha passet som gjenbrukstekster, men de framsto der og da som engangstekster. Til tross for at det typiske for engangstekster er at de oppstår spontant (Penne og Hertzberg 2008:48), og at elevene hadde forberedt seg til å legge fram tekstene, var det likevel lite som tydet på at de lot seg gjenbruke. Presentasjonstekstene framsto på sett og vis som spontane, kanskje mest av alt fordi uttrykkselementene (Aksnes 2007:19ff) i høy grad minnet om hvilke som helst uttrykk fra dagligdagse situasjoner, og ikke en læringssituasjon.

Ettersom også presentasjonstekster er ment å være godt planlagte tekster kan det stilles spørsmål om hvorvidt *dagens nyhet* og veggavispresentasjonen kan regnes som presentasjonstekster. Men hvilke anstrengelser elevene la i forberedelsene og på hvilken måte de hadde forstått kriteriene, som var lagt for tekstene, kjenner jeg ikke til. Derimot fortalte lærer Heidi at målet for *dagens nyhet* var at eleven skulle si noe om hva nyheten dreide seg om, og et sentralt kriterium for realisering av teksten så ut til å være bruk av nøkkelord i alle tre klassene. Jeg velger derfor å tro at elevene hadde forberedt seg godt og i tråd med lærernes forventninger, og da kan en kanskje forsvare å forholde seg til tekstene som presentasjonstekster.

7.1.2 Kommunikasjonssituasjonen og presentasjonstekstene

Muntlige tekster avhenger av konteksten de oppstår i, i motsetning til skriftlige, som kan støtte seg på utelukkende form og innhold. Muntlige tekster avhenger også i stor grad av formidlerens evne til å tilpasse språk og innhold til situasjonen teksten skal realiseres i. Kommunikasjonssituasjonen er på sett og

vis alfa og omega for muntlige tekster. Den farges av hvem som deltar i den, hvilken aktivitet som foregår eller emne det er snakk om samt språkbruken. Disse tre sidene kaller Halliday (1998:76f) for henholdsvis *relasjon*, *felt* og *mediering*. Som nevnt beskriver *Relasjon* både hvem som deltar, posisjonen de har, hva slags forhold det er mellom deltakerne – for eksempel status og roller dem imellom – og ikke minst hvilket ansvar og hvilken oppgave de har i situasjonen kommunikasjonen foregår i.

Hos femteklassingene som la fram *dagens nyhet* og presenterte veggavisa var det mange deltakere. Det var omkring 16 elever per klasse (gjennomsnittlig) og en lærer i hver klasse i tillegg til forskeren som også var til stede i situasjonen. En må anta at de fleste kjente hverandre relativt godt, antakeligvis var noen gode og nære venner mens andre var kanskje *bare* klassekamerater. Relasjonene varierte sannsynligvis like mye som det var antall deltakere. Forholdet mellom lærer og elever må regnes for å være nært uten at det var vennskap i vanlig forstand. Læreren var nok også i besittelse av mer makt enn elevene. Forskeren kjente verken lærere eller elever fra før og hadde, slik jeg ser det, ei nøytral rolle i situasjonen. Imidlertid kan det godt hende at hun til tross for en nøytral posisjon likevel farget tekstformidlinga i ei eller anna retning, og hvem vet i hvilken grad forskeren påvirket læreren? En kan også tenke seg at ansvaret for situasjonen – eller feltet – der *dagens nyhet* og veggavispresentasjon foregikk sto og falt på noen få elever, ettersom det var presentasjonstekster som skulle legges fram. En elev om gangen hadde ansvar for kommunikasjonssituasjonen mens de andre elevene var ment å være tilhørere. Jeg kommer imidlertid tilbake til sistnevnte forhold, som retter seg mot lytterrollen.

Feltet hos femteklassingene kan beskrives som en læringssituasjon med minst et todelt fokus: 1) noen elever skulle øve på å bruke nøkkelord i en muntlig presentasjon der en nyhet skulle formidles, mens noen andre skulle trene på å presentere et fagstoff i geografi. 2) De øvrige elevene, som var tilhørere, skulle lære om henholdsvis nyheten som blei lagt fram, og leveveier knyttet til landsdelene i Norge. Retorikken ville nok ment at begge situasjonene handlet om talerens ansvar for å *belære*, eller: å lære bort. Både i konteksten nyheten blei presentert og i den veggavisene blei lagt fram i var det uklart om tilhørerne lærte om nyheten, landsdelene og måten et emne bør legges fram på eller om hjelpemidler som nøkkelord.

I samtalen med lærer Tone ga hun tydelig uttrykk for en plan, som innebar en progresjon i undervisningsopplegget *dagens nyhet*. Planen gikk blant annet ut på

at elevene skulle ta del i å sette kriterier på hva et godt framlegg er, samt at ytterligere deltakelse skulle etter hvert rette seg mot å gi respons: (...) *Og då blir eg samd med ungane på førehand: OK, det her er det som blir målt når dykk skal ha framlegget.* På den måten kan en tenke seg at Tone åpnet opp for at elevene i større grad også fikk delta i læringskulturen, som igjen kan bidra til meningsdannelse jf. Bruners (1997:36, 46 og 58) perspektiv: deltar eleven i kulturen og forstår den i tillegg kan mening dannes.

I klassen hos Arne deltok ikke elevene på samme måte som hos Tone. Der besto deltakelsen i å gjøre det som de hadde fått beskjed om: å lage ferdig veggavisa og presentere den for resten av klassen. Om og hvilke kriterier som var lagt for aktiviteten var noe uklart. Ikke blei det sagt noe om mål for aktiviteten til elevene ved oppstart, bortsett fra at de blei informert om at vurderinga skulle være individuell. Elevene hos Arne deltok altså ikke i å fastsette kriterier og mål for arbeidet med veggavisframlegget. På spørsmålet mitt om hva som lå til grunn for aktiviteten, hadde Arne svart:

Det som eg la til grunn var innhald – det visste dei om. Innhald og det... å måten å leggje fram på, kor tydeleg dei var. Og det var jo det eg snakka med dei om etterpå. Ja, for det at – å, dei har jo hatt framlegg med Power Point før, og ikkje sant, det har jo vore tatt opp akkurat det same, det der at dei ikkje står og snur seg og ikkje klarar å leggje fram for klassen.

Lærer Arne fortalte at innhold og måten innholdet blei lagt fram på var grunnlaget for presentasjonen av veggavisene. Han konkretiserte hva han mente med *måten* ved å legge til: (...) *kor tydeleg dei var, og: ... det der at dei ikkje står og snur seg og ikkje klarar å leggje fram for klassen.* Arne ga også uttrykk for at elevene visste hva som var lagt til grunn, fordi de hadde hatt framlegg tidligere med hjelpemidlet Power Point – underforstått at elevene visste at samme rammer gjaldt nå som for Power Point-presentasjonen. I tillegg hadde Arne snakket med elevene om presentasjonene etterpå. I Arnes klasse blei ikke retorikk brukt som verktøy for å synliggjøre hva som skulle læres, eller hvilke måter og uttrykkelementer som kunne være aktuelle. Kanskje retorikkens *logos* (innholdet), *potos* (fange publikum) og *etos* (troverdige taler) kunne ha hjulpet Arne og elevene hans med å sette bedre ord på hva situasjonen krevde av form og innhold, i tillegg til å klargjøre hvilke mål elevene skulle jobbe mot? Aksnes' uttrykkelementer kunne nok også ha vært til god hjelp – innholdmessig og språklig.

Hva så med det som kan forstås som *mediering* hos femteklassingene? Hvilken funksjon hadde språket i situasjonen *dagens nyhet* og veggavispresentasjonen blei realisert i, og hadde elevene eller læreren i det hele tatt noen forventninger

til språket? Verken i samtalen med lærer Arne eller i hans klasserom blei det på noe tidsrom rettet oppmerksomhet mot språket. Heller ikke i Tones femteklasse eller i noen av de andre femteklassene, som la fram *dagens nyhet*, var språket gjenstand for oppmerksomhet i sammenheng med presentasjonene. Derimot så det ut til at i matematikkfaget hos Tone og Heidi var det en bevissthet omkring språket – det matematikkfaglige språket:

(...) i høve til matematikken og slik so er ein jo kan hende litt merksam på kva ein spør om (Tone). (...) Me er elles opptekne av korleis eleven kjem fram til svaret, og ikkje svaret i seg sjølv. Me stiller di for helst spørsmål som: Korleis kom du fram til det svaret, eller korleis tenkte du då osb., og då delar elevane framgangsmåten med kvarandre (Heidi).

Retorikken kan, som sagt, hjelpe til med å finne ord og begreper som kan bidra til å forstå og skape større innsikt i retoriske situasjoner, for eksempel når ei sak eller et tema skal presenteres. Også Jakobsons (Vinje 1998:22ff og Høigård 2003:52ff) språkfunksjoner kan medvirke til å rette søkelys mot språkbruken, altså hvilken funksjon språket bør ha i den aktuelle konteksten. *Dagens nyhet* og veggavispresentasjonen handler om sakprega ytringer og språket skulle da ifølge Jakobson (ibid.) hatt en referensiell funksjon: formidling eller belysing av saken var språkets hovedoppgave – det vil si nyheten eller leveveiene i de ulike landsdelene. Elevene – både geografi- og nyhetsformidlerne – kunne, slik jeg så det, like godt ha fortalt om hva de spiste til middag i går eller hva de gjorde i pausen. Det så ikke ut til at de hadde gode nok retningslinjer for hvordan de skulle løse den språklige sida ved presentasjonene. Både Arne selv og klassen til Arne så i stor grad ut til å være i beit for ord og begreper for å kunne *gå meta* i forberedelser og arbeid for øvrig med framføringa.

Lærer Tone så ut til å være noe ambivalent med hensyn til hvordan *dagens nyhet* skulle gjennomføres, for på den ene sida uttalte hun: (...) *so der blir då no litt slik tilfeldig utifrå kva slags nyheit dei legg fram (...)*, og på den andre sida var hun ganske sikker på kriterier som kunne passe for opplegget: (...) *Sjå ut på folket og prat i staden for å lese, og alle dei her tinga (...)*. Men Tone viste også at det krevdes et annet språk – både verbalt og kroppslig i situasjonen rundt *dagens nyhet*: *Sjå ut på folket og prat i staden for å lese*. I løpet av samtalen med Tone blei det likevel tydelig at undervisningsopplegget skulle utvikles, og planen om å involvere elevene i større og større grad i arbeidet omkring nyhetsformidlinga, blant annet ved å finne passende vurderingskriterier, kan som nevnt tenkes å bidra til øking av elevens metaspråklige repertoar.

7.1.3 Framføringer – sekundære talesjangre og kodeskifte

Bruner (1997:50) mener lav oppmerksomhet mot språket en snakker øker elevens mulighet til å bli offer for språkets grenser, som igjen kan øke risikoen for at eleven kommer mindre heldig ut i livet. En kan tenke seg at en del av den språklige oppmerksomheten retter seg mot kunnskap om og innsikt i sjangre en er omgitt av, og som til syvende og sist er vesentlig for å kunne nyttiggjøre seg språket slik at mening dannes. En måte å forstå sjangre på er å bruke Bakhtins (2004:61f) inndeling av dem som primære og sekundære. I skolesammenheng og i et lærings- og utviklingsperspektiv generelt er det først og fremst sekundære talesjangre som ser ut til å ha betydning.

På femte klassetrinn skulle elevene stifte bekjentskap med to sekundære sjangre – presentasjonstekster som dreide seg om formidling av ei sak. Konteksten rundt presentasjonstekstene var i liten grad preget av oppmerksomhet rettet mot hva slags språk som egnet seg i og om kommunikasjonssituasjonen. Ser en på konteksten omkring presentasjonstekstene på femte klassetrinn med Aksnes' uttrykkselementer i minne, kan en nok hevde at det ikke blei tatt særlig hensyn til verken lydlige eller visuelle elementer, som i vesentlig grad farger hvordan muntlige tekster oppfattes. For eksempel blei nyheten lagt fram av to av elevene relativt monotont og med til dels lav stemmestyrke samtidig som de satt blant sine medelever. Den tredje eleven, som sto foran klassen og formidlet nyheten, mer eller mindre *leste* opp det som skulle sies – fortles mulig... Elevene som presenterte veggavis sto for det meste foran klassen, men også de framførte teksten som om det var snakk om et hverdagslig tema. Med ett unntak: En av guttene i Arnes klasse brukte verbal- og kroppsspråket sitt til å *fange* tilhørerne, og klarte dermed å formidle stoffet i tråd med det kommunikasjonssituasjonen krevde.

Forskjellen mellom primære og sekundære sjangre ligger i miljøet de oppstår i. Primære talesjangre har sin opprinnelse fra først og fremst miljøet en vokser opp i, og kan bære preg av enkelhet for utenforstående. Sekundære talesjangre har imidlertid sitt opphav fra skole eller andre miljøer som er mer sammensatte enn hjemmemiljøet. Elevene som la fram nyheten gjorde mesteparten av forberedelsene og arbeidet med presentasjonen hjemme. Kan det være at presentasjonstekstene blei enda mer preget av elevenes primære talesjangre enn nødvendig og ønskelig? En kan tenke seg at talesjangre som egentlig er sekundære, men som skifter status til primære – slik som her – kan miste sin læringseffekt. Jeg har tidligere vist at elevenes presentasjonstekster burde hatt status som gjenbrukstekster, men at de måtte regnes som engangstekster på grunn av sitt tilsynelatende lite forberedte preg. Her tror jeg det er en sammenheng. *Dagens nyhet* skulle hatt klare tegn på å være en gjenbrukstekst –

altså en sekundær talesjanger – for å utfordre elevenes arbeid med muntlighet i tilstrekkelig grad. I stedet for så det ut til at teksten ikke hadde særlig betydning fordi ansvaret for å forstå og å kunne bruke den blei overlatt til elevene utenom skoletid.

Hva så med kodeskifte? Elever som har mange sekundære talesjangre ser ut til å beherske kodeskifter bedre enn de som har få. Det vil si at de bytter perspektiv mer uanstrengt fra for eksempel taler til lytter og omvendt. Kodeskifte kan også bety å tilpasse språk og tema etter hvert som kommunikasjonskonteksten endres og i tråd med forventningene som ligger i den. I undervisningssammenheng kan kodeskifte blant annet være å endre ståsted fra responsgiver til responsmottaker. Presentasjonstekster pålegger mye av ansvaret for dens framdrift hos én person – taleren. Samtidig har tilhørerne – medelevene – et visst ansvar for å delta som oppmerksomme lyttere.

I femteklassene krevde kommunikasjonskonteksten at elevene lyttet etter informasjon jf. Penne og Hertzbergs (2008:65) lyttemoduser. De skulle jo *belæres*. I Arnes klasse var det en god del støy da de startet opp med veggavispresentasjonen. Den første gruppa som skulle presentere veggavisa si (hver elev hadde hver sin del de skulle legge fram) måtte derfor vente ei stund før de fikk begynt. I klassene som formidlet dagens nyhet var det imidlertid ingen uro. Presentasjonen var en del av rutinene på morgenen, og til tross for at det var raske *sceneskifter* virket elevene ikke å la seg forstyrre eller forstyrre selv. Fra mitt ståsted så det ut til at kodeskiftene gikk uten særlige problemer gjennom hele morgenstunda. Situasjonen omkring oppstarten kommer jeg imidlertid tilbake til i kapittel 7.4.1, men det kan likevel være verdt å nevne at oppmerksomhet mot lytterrollen ikke var et sentralt tema hos femteklassingene.

7.1.4 Vurdering av arbeid med presentasjonstekster

Skal muntlige tekster vurderes kreves det kunnskap om både hva som skiller og forener dem med skriftlige (Penne og Hertzberg 2008:43). For eksempel har enkelte muntlige tekster mer til felles med skriftlige tekster enn med muntlige, og omvendt (Penne og Hertzberg 2008:44). Også språkets rolle i situasjoner det kommuniseres i er ei side som bør tas med i betraktning når muntlige tekster, og ikke minst muntlige ferdigheter, skal vurderes, og da vil det være vesentlig å se språket i sammenheng med kommunikasjonssituasjonen. I tillegg bærer mange muntlige tekster preg av særskilte språktrekk, som skiller dem fra skriftlige. Det gjelder spesielt samtaler. Læreren må derfor også passe på at det ikke legges til grunn samme språknorm for muntlig og skriftlig språk (Penne og Hertzberg

2008:46). Grundig innsikt i hvordan språk og tekster tilegnes og utvikles, med særlig oppmerksomhet rettet mot pragmatiske, semantiske og metaspråklige deler av språkssystemet, vil også være betydningsfullt når vurdering av muntlighet skal skje.

Vurderingsarbeid kan skje på to ulike måter: enten som ei sluttvurdering eller som vurdering underveis i læringsarbeidet. I et utviklingsperspektiv vil nok den vurderinga som skjer underveis være mest vesentlig for eleven. Den er fra Utdanningsdirektoratets⁵⁸ side er ment å ha et framtidsperspektiv, med mål om å fremme læring og utvikling, i tillegg til å gi et grunnlag for tilpassa opplæring. Når arbeid med muntlighet skal vurderes er det sentralt at rammer og kriterier for arbeidet er kjent og delt i klassefelleskapet før arbeidet settes i gang (Danielsen 1999:65). Videre må det være et overordnet mål at eleven ikke skal tape ansikt i vurderingssituasjonen, at positive sider forstørres framfor negative og at spesifikke kommentarer må overskygge de generelle (Penne og Hertzberg 2008:87). Sist men ikke minst må tilbakemeldinga være tilpasset elevens nivå (Hertzberg 1999:192).

Jeg har allerede berørt sider som vedrører spesielt rammer og kriterier for arbeidet med muntlighet hos femteklassingene⁵⁹, men sett i et annet lys enn vurdering. Derfor gjentas noe av dette for å kunne belyse det også ut fra et annet perspektiv – nemlig vurdering. Det mest synlige kriteriet for *dagens nyhet* var bruk av nøkkelord, i tillegg til lærer Heidis mål om at elevene skulle si noe om hva nyheten dreide seg om. Helge hadde tatt utgangspunkt i sakprosa og faktatekster, som handler om norskplanens område *skriftlige tekster*, og relatert det til nøkkelordbruken: (...) *då held eg nett på med sakprosa og faktatekstar, so tenkte eg at det er jo midt i blinken!* Helge – på lik linje med lærer Heidi og Tone – hadde likevel satt dette arbeidet med sakprosa og faktatekster i en typisk muntlig kommunikasjonskontekst. En situasjon som krevde *kairos*.

I Helges klasse sto eleven foran hele klassen og formidlet nyheten, men det eneste kriteriet som var gitt dreide seg om at nøkkelord skulle brukes – som i denne sammenhengen kan tenkes å være et nyttig hjelpemiddel for taleren. Helges spørsmål etter nyhetsformidlinga rettet seg mot innholdet, og etterfulgt

⁵⁸ Utdanningsdirektoratet: www.udir.no/Artikler/Presisering-av-forskrifter-om-underveis--og-sluttvurdering/

⁵⁹ Se kapittel 7.1.2

av noen generelle kommentarer. Stikk i strid med hva en kan tenke seg som ei ideell veiledning og vurdering av elevens arbeid med muntlige tekster.

Lærer Tone hadde imidlertid en plan for hvordan arbeidet med *dagens nyhet* skulle utvikles. Blant annet i forhold til kriteriesetting sammen med elevene for å ha grunnlag for vurdering og respons, som elevene også skulle delta i. Tone la også vekt på at positive sider ved framføringer skulle synliggjøres. Til tross for Tones ambivalens i sammenheng med *dagens nyhet*, som gikk fra at hennes innsats i arbeidet virket tilfeldig til å være bevisst i forhold til hva slags språk konteksten krevde, sto Tone fram i klasseromssammenheng – slik jeg så henne – som en lærer med et reflektert og gjennomtenkt forhold til sin praksis.

Selv om Tone ikke hadde begynt å realisere planen sin kan en uten tvil si at det var en god plan, i tråd med hva som kan ses som ideelt hva vurdering av muntlighet angår (Penne og Hertzberg 2008:87). Om Tone fikk gjennomført planen sin vet jeg imidlertid ingenting om. Lærer Heidi delte Tones perspektiv med hensyn til både å sette kriterier på forhånd som grunnlag for vurdering. Også Heidi så ut til å ha bevissthet om at språket spiller en vesentlig rolle i presentasjonstekster: (...) *når me har framlegg so får elevane vite kva me ser etter, til dømes at dei skal snakke høgt, tydeleg, sakte osv., og so får dei tilbakemeldingar ut frå dette*. En kan anta at Tone og Heidi hadde forståelse for forskjeller mellom muntlige og skriftlige tekster samt at det kreves særskilte uttrykkselementer i muntlige presentasjonssituasjoner, ettersom de klart la grunn både visuelle (*sjå ut på folket...*) og lydlig (*... prat i staden for å lese... snakke høgt, tydeleg, sakte...*) elementer som kriterier for arbeid med framføringer.

Lærer Arne mente han hadde informert elevene om kriteriene som gjaldt: *Det som eg la til grunn var innhald – det visste dei om. Innhald og det... å måten å leggje fram på, kor tydeleg dei var*. I tillegg så det ut til at han mente at han hadde veiledet elevene i forhold til målene da alle hadde lagt fram si veggavis: (...) *Og det var jo det eg snakka med dei om etterpå*. Men Arnes vurdering av elevenes arbeid med presentasjonstekstene var individuelt, og basert på notater han gjorde underveis i framføringene. Til slutt spurte han: *Kva gjer dei som er lettast å høyre?* Kun en elev rakk opp handa og svarte at de ser framover og snakker høyt. Det er denne sekvensen Arne refererte til når han sa at han hadde snakket med klassen om form og innhold i etterkant.

Ut fra mitt ståsted så det ikke ut til at Arne hadde klart å gjøre kriterier og rammer for arbeidet med veggavispresentasjonene godt nok kjent for klassen, og det så heller ikke ut til at klassefellesskapet hadde lik oppfatning av hva som gjaldt jf. Danielsen (1999:65). Arbeidet med presentasjonstekstene i Arnes klasse skulle skje i grupper, men gruppearbeidet som skulle ende med ei felles veggavis for gruppa, resulterte for noen i to. Det virket som det var mange diskusjoner og uenigheter omkring både hva som skulle gjøres og på hvilken måte. Uenighetene var kanskje rett og slett et resultat av uklare kriterier og manglende rammer for arbeidet? Med tanke på elevenes store innsats rettet mot innholdssida i presentasjonen og manglende kraftanstrengelser i forhold til formsida, kan det være nærliggende å tro at det på forhånd var lagt større vekt på innholdssida enn formsida fra Arnes side.

Umiddelbart kan det se ut som at halvparten av lærerne (Tone og Heidi) la vekt på adekvate vurderingskriterier og gjennomtenkt evaluering av elevenes arbeid med presentasjonstekster, mens den andre halvparten (Arne og Helge) virket mer ulne både med hensyn til hva slags kriterier som gjaldt og formidling av dem til elevene. Fra mitt ståsted kom likevel ikke presentasjonstekstene bedre ut i Tone og Heidis klasser enn i Helge og Arnes. Tone hadde en god plan, men den var ikke satt ut i live ennå og i Heidis klasse blei ikke nyhetsformidlinga vurdert på annen måte enn at eleven fikk spørsmål om innholdet. Så i bunn og grunn var det ganske uklart hvilke mål som var lagt til grunn for arbeidet med presentasjonstekstene. Et rimelig spørsmål å stille i sammenheng med spesielt *dagens nyhet* er om lærerne så situasjonens *kairos*? For ikke å glemme at arbeidet med *dagens nyhet* skjedde hjemme, og ikke på skolen!

7.1.5 Tilpassa arbeid med presentasjonstekster

Det kan pekes på to sentrale forhold i sammenheng med tilpassa opplæring: 1) Elevens forutsetninger og didaktisk differensiering knyttet til dem, og 2) tilpassing til fellesskapet (Roald Jensen 2007:14). Didaktisk differensiering kan i arbeid med muntlighet være for eksempel å starte arbeidet i mindre grupper før gruppene utvides for til slutt å ende opp med hele klassen. Differensiering kan også være at eleven får sitte på sin plass første gang en presentasjonstekst skal realiseres, med mål om å nå posisjonen foran klassen til slutt, eller at lengden på teksten som skal framføres varieres. En kan også tenke seg at spørsmål og andre utfordringer som gis eleven – kanskje i etterkant av framføringa – tilpasses eleven.

Vygotskijs (2002:158) teori om utviklingssonene kan bidra til å forstå hva som menes med elevens forutsetninger. Den innerste sonen – eksisterende utviklingsnivå – beskriver det eleven alt mestrer, og kan på sett og vis illustrere elevens forutsetninger. Forutsetningene avgjør hvor langt eleven kan komme i neste omgang rent læringsmessig, og de sier ikke bare hva eleven kan men også hvilket læringspotensial eleven har. Læringspotensialet vises i den neste sonen – sonen innen rekkevidde (den proksimale sonen) – som tegner læringspotensialet eleven har. Et viktig poeng med Vygotskijs skisse er at i den proksimale sonen ligger det en tanke om at skal eleven nå yttergrensen av den må hun eller han ha hjelp av en som kan mer eller noe annet, for eksempel læreren.

Bakgrunnen for å sette utviklingssonene i sammenheng med tilpassa opplæring ligger i at den beskriver hver enkelt elev og ikke alle elever generelt. Derfor vil forutsetningene og det som er innen rekkevidde variere fra elev til elev, og lærerens kjennskap til elevens forutsetninger blir ei forutsetning for å kunne differensiere arbeidsformer og oppgaver til hver enkelt. Tilpassing til fellesskapet betyr at hoveddelen av opplæringa skal skje og tilpasses innafor klassefellesskapet.

Hos femteklassingene så det ut til at tilpassa opplæring var en del av hensynet som blei tatt når de jobba med muntlighet. Differensieringa var spesielt synlig, men det var heller ingen tvil om at differensieringa skjedde i klassen, og en kan derfor trygt si at den tilpassa opplæringa foregikk innafor fellesskapet. Heidi la vekt på å differensiere spørsmålene: *Me prøver å stille spørsmål til ungene som me veit dei klarer å svare på. Me hjelper dei gjerne i gong (...)*. Heidi illustrerte at hun prøvde å hjelpe elevene fra den eksisterende utviklingssonen til den som var innafor rekkevidde – den proksimale. Også Helge differensierte omkring spørsmål og nivå i forbindelse med *dagens nyhet*: (...) *den var på eit vis tilpassa han for di han hadde jo nøkkjelord*.

I Tones plan for *dagens nyhet* hadde hun tenkt gjennom på hvilken måte respons skulle gis, og tilpassinga lå i å enten gi tilbakemeldinga direkte til eleven eller i klassefellesskapet – *alt etter, tenkjer eg, kor trygge ungene er i... i klassen (...)*. Tone hadde med andre ord tenkt å ta hensyn til elevens forutsetninger når arbeidet med presentasjonsteksten skulle vurderes. Hun differensierte også ved å gi rom for å gå utenom saken da *dagens nyhet* blei lagt fram: *Eg forsto jo at ho hadde jo ikkje kan hende so veldig mykje meir informasjon om den her saka enn da ho fekk sagt, og då synest eg at det er greitt og so la ting ta litt av (...)*. Tone gjorde som Heidi – hun hjalp eleven ut av *knipa*. Spørsmålet er imidlertid: Hjalp

Tone eleven fra den eksisterende utviklingssonen til den innen rekkevidde, eller bidro hun *bare* til at eleven slapp å miste ansikt? Eller hadde kanskje Tone for lave forventninger til eleven? Fra mitt ståsted var det uansett vanskelig å se om situasjonen handlet om tap av verdighet eller for lave forventninger. Men jeg sitter likevel igjen med en følelse av at eleven kunne ha blitt utfordra og veiledet mot et mer målrettet sted enn der dagens nyhet endte: *ut på viddene*.

Ei særlig utfordring knytta til arbeid med muntlighet kan være sjenanse eller engstelse hos noen elever, som kan ende med taushet. Det så ut som at Helge var spesielt oppmerksom mot akkurat denne problemstillinga: (...) *at ungane skal tore å stå fram og fortelje eit eller anna, ikkje sant? Anten noko dei er interesserte i, som ord for dagen, eller ja, slik som me hadde dagens nyheit og slik*. Og han kom gjentatte ganger tilbake til det med å våge i sammenhenger vi snakket om presentasjonstekster. Det viste seg at Helge selv hadde opplevd det vanskelig å skulle legge fram fagstoff eller lignende da han gikk på skolen. Forhåpentligvis overførte han ikke egne redsler på situasjonen elevene var i, slik at hans didaktiske differensiering blei blandet med for lave forventninger og krav.

Lyttekkrokene på Tone og Heidis skole var blant annet ment å skulle bidra til suksessiv tilvenning i å snakke i ei forsamling: *Ungane i klassen er vande med å snakke framfør kvarandre. Heilt sidan dei gjekk i fyrste har dei vore vande til små korte frekvensar i lyttekroken, der dei anten skal fortelje frå ein nyheit, ting for dagen (...)* (Heidi). Jeg har tidligere vist til situasjonen omkring *dagens nyhet* i begge klasser, der elevene satt mens de presenterte tekstene. Kanskje de burde gjort litt om i klasserommet for de på femte årstrinn slik at utfordringa blei større enn det den var da de begynte i første klasse?

7.2 Diskusjoner og verkstedaktiviteter

I kapittel 7.2 har jeg valgt å slå sammen kategoriene verkstedarbeid og diskusjoner av to grunner: For det første var den muntlige delen i verkstedarbeidet først og fremst av tekster innafor kategorien diskusjoner. Og for det andre fant jeg ingen andre teksttyper enn klassesamtaler som passet i kategorien diskusjoner. Derfor virket det naturlig å slå disse to kategoriene sammen til en i drøftinga.

Jeg har allerede vist⁶⁰ hvordan muntlige teksttyper kan påvirke elevens læringsutbytte i varierende grad, og at det derfor har betydning hva slags tekster eleven involveres i på skolen. Dialogiske tekster ser ut til å utfordre eleven i mindre grad enn de monologiske tekstene. Dialogiske tekster kan være både engangstekster og tanketekster. Engangstekster oppstår gjerne spontant, og lar seg sjeldent bruke igjen. Skulle imidlertid det motsatte skje: at engangsteksten fortsetter å *leve*, så skifter den status til gjenbrukstekst. I skolen vil engangstekster være samtaler som oppstår spontant og som ikke er spesielt målrettet med hensyn til læring og utvikling. I hvert fall ikke for de eldste elevene, for eksempel femteklassingene. Tanketekster er typisk utforskende og granskende samtaler. En kan tenke seg at tanketekstene oftest også kan regnes som engangstekster. Muntlige tanketekster kan imidlertid være både målrettet og utviklende forutsatt at det knyttes kriterier til tekstene som kan være gjenstand for vurdering. I undervisningssammenheng kan for eksempel filosofiske samtaler og utforskende fagsamtaler om litteratur, geometri og lignende passe inn i kategorien tanketekster.

Tanketekstens utfordring for eleven kan være at hun eller han må ta ansvar sammen med de andre dialogdeltakerne for samtalens gang. I tillegg kan en tenke seg at kommunikasjonskonteksten krever at elevene kommer med aktuelle faglige bidrag til samtalen, at de vurderer og tar stilling til andres argumenter og innspill, at de selv kan argumentere, begrunne og respondere, at de har innsikt i og kan bruke reglene som gjelder for samtaleformen samt at de evner å skifte kode fra lytter til taler og omvendt når det er nødvendig. I situasjoner der tanketekster realiseres kan en tenke seg at foruten læreren kan også elevene seg imellom veksle på å *trekke* hverandre inn i den proksimale sonen. Skal eleven delta i sammenhenger der tanketekster med faglige temaer står på dagsorden er det nærliggende å tro at metaspråklig innsikt er nødvendig for å kunne delta.

7.2.1 Klassesamtaler

I samtlige femteklasser var klassesamtalen en del av arbeidet med muntlighet. Som allerede nevnt har jeg valgt ikke å legge særlig vekt på denne teksttypen. Jeg har likevel synliggjort noen få funn omkring klassesamtaler i kapittel 6.2, først og fremst fordi denne teksttypen var så dominerende. Derfor velger jeg å se på noen utdrag fra presentasjonen i forhold til klassesamtalens funksjon. Det betyr at enkelte sider, som blant annet vurdering og tilpassa opplæring, ikke tas opp i denne delen av drøftinga.

⁶⁰ Se kapittel 3.1 og 7.1

Engangsteksten oppstår som nevnt spontant, og klassesamtalen er en typisk engangstekst i skolesammenheng. De fleste engangstekstene jeg observerte foregikk i klasserommene med hele klassen til stede. Samtaletemaene varierte fra oppsummeringer av læringsaktiviteter til trivialiteter som fødselsdagssanger, i tillegg til at samtalenes varighet varierte. Det mest karakteristiske med engangstekstene jeg observerte var det store fokuset på elevenes redegjørelse av innlært fagstoff. Denne formen for aktivitet så ut til å prege i større og mindre grad alle klasserommene jeg observerte. Og alle lærerne regnet den for en del av sitt arbeid med muntlighet. For eksempel Heidi: *Oftast har me ein munnleg sekvens når me startar opp med nytt stoff eller ein aktivitet – før elevane begynner å jobbe. Og då snakkar elevane og læraren (...).* Også Helge har klassesamtaler:

(...) Og so på morgonen på måndagen so fortel dei jo litt frå helga. Elles so er det jo at dei kan fortelje sjølv sagt når dei kjem inn frå friminutt og alt sånn her. (...), det trur eg er i dei fleste klasser at dei sit i ring og då sit dei jo veldig nært og då får alle prata litt då. Ja, alle tør og...

At dialoger forekommer i skolen kan ikke sies å være merkverdig. Kanskje er det heller ikke forunderlig at de virker å opptre relativt hyppig. Derimot er det særlig bekymringsfullt hvis de dialogiske tekstene i skolen stort sett består av muntlige tekster uten mål og mening, som engangstekster à la klassesamtalen hos Helge: (...) *fortel dei jo litt frå helga. (...) dei kan fortelje sjølv sagt når dei kjem inn frå friminutt og alt sånn her. (...) og då får alle prata litt då.* Det kan se ut til at Helges overordna mål er at alle skal få *prate*. Som sagt kan det ha betydning for de aller yngste elevene å få trening i å fortelle med sammenheng (koherens) og riktig rekkefølge (kronologi), men for femteklassingene kan ikke disse tekstene regnes for å være tilstrekkelig utfordrende.

Jeg har vært inne på at dette fokuset kan ha å gjøre med ønske om å forebygge sjenanse hos elevene, men det kan og være holdninger som sitter igjen fra L97 (s. 123) der *bare* det å ta ordet i forsamlinga blei framhevet, riktignok et moment fra 7. klasse. I 5. klasse skulle eleven *leggje fram egne tankar* (L97:121), og det kunne jo fort forstås som å fortelle fra helga eller friminuttet. LK06 (s. 46) stiller retoriske krav som mottakerbevissthet og tilpassing av presentasjonstekster til mottakerne (Penne og Hertzberg 2008:28). Også tekster av dialogisk art skal realiseres med oppmerksomhet rettet mot dialogpartene: *lytte til andre, uttrykke og grunngi egne standpunkter og vise respekt for andres* (LK06:46) (min utheving). Temaet for dialogene er også vesentlig og det krever ei metaspråklig oppmerksomhet: *drøfte hvordan språk kan uttrykke og skape holdninger til enkeltindivider og grupper av mennesker og drøfte og vurdere skjønnlitterære tekster med utgangspunkt i egne opplevelser og med forståelse av språk og innhold* (ibid.) (min utheving). Det skal altså ikke bare *prates*. Dialoger skal ha

faglig innhold som krever metaspråklig og pragmatisk oppmerksomhet omkring samtalen. Kanskje *L97s "elevorienterte"* (Penne og Hertzberg 2008:28) perspektiv henger igjen både i holdninger og lærerpraksis hos Helge?

7.2.2 Matematikklaboratorium og stasjonsarbeid i norsk

I løpet av mine besøk hos femteklassene deltok jeg i to verkstedaktiviteter – *mattelab* og stasjonsarbeid i norsk – som involverte tre ulike engangstekster. I alle tre tilfellene var det snakk om mindre elevgrupper som skulle ha faglige samtaler i henholdsvis matematikk og norsk. *Mattelab*, på lik linje med stasjonsarbeidet i norsk, var nøye planlagt og hadde en fastlagt struktur. Begge aktivitetene var forutsigbare ettersom det var kjente arbeidsmåter for alle elevene, og muntlighet var så å si alltid en del av dette arbeidet. Elevene som deltok på *mattelab* hadde imidlertid en litt annen oppstart av arbeidet enn de som var på stasjonsarbeid i norsk. Før det praktiske arbeidet blei satt i gang på *mattelaben* var det felles informasjon om dagens arbeidsoppgaver. Det vil si at kriterier og mål for arbeidsøkta blei gjennomgått.

Fra mitt ståsted så det ut som elevene fikk en felles forståelse av både mål og rammer for aktiviteten i tråd med Danielsens (1999:65) oppfatning: *sentralt at rammer og kriterier for arbeidet er kjent og delt i klassefelleskapet før arbeidet settes i gang*. Elevene som hadde stasjonsarbeid i norsk fikk ikke samme gjennomgang av mål og kriterier, de fikk kun informasjon om rammene, det vil si hva de skulle gjøre på hver enkelt stasjon. Klassefelleskapet her var nok like inneforstått med rammene som de andre, men læringsaktiviteten involverte ingen form for vurdering, verken underveis eller i etterkant av den. Ved første øyekast så alle tre tekstene ut som tanketekster, men ved nærmere øyesyn så to av tekstene mer ut som engangstekster enn tanketekster.

Elevene som hadde *mattelab* jobbet to og to sammen. De skulle *bygge* hus og var avhengige av å bruke sitt matematikkspråk for å enes om hvordan de skulle løse oppgavene. De var nødt til å ha et metaspråklig perspektiv – de måtte *gå meta* (Bruner 1997:107). Elevene som arbeidet med matematikk deltok i en kultur de hadde felles kjennskap til og forståelse for med matematikkspråk som referanse for ny mening og innsikt, i tråd med Bruners perspektiv (1997:36, 46 og 58). Dialogene i matematikklaboratoriet kan sies å være tanketekster, eller sekundære talesjangre. En kan tenke seg at *mattelab* er en tekst med tydelige sjangertrekk (innledning: felles informasjon, hoveddel: bygge hus sammen med medelev, avslutning: skrive logg). På samme måte kan aktiviteten passe inn som eksplisitt opplæring: 1) lærer informerer og demonstrerer (modellerer), 2) lærer

veileder og støtter elevene i husprosjektene (felles konstruksjon) og 3) elevene jobber selvstendig og skriver logg (uavhengig konstruksjon). Lærer Heidi beskrev bakgrunnen for arbeidet med muntlighet i *mattelab* som følger: *Ja, me ynskjer at elevane skal nytte matematikkfaglege omgrep og snakke fag*. Fra mitt ståsted så det ut som om de hadde lyktes i sitt mål, elevene diskuterte og planla husprosjekt ut fra felles forståelse i matematikkspråket. *Mattelab* blei avsluttet med refleksjon omkring læring, utfordringer og veien videre i elevenes loggbøker.

På stasjonsarbeidet i norsk gikk imidlertid ikke litteratursamtalene like lett, som hos Heidis elever. Det kunne se ut som Helges elever manglet et metaspråk for å kunne gjennomføre en samtale om litteratur, men det som kanskje var mest urovekkende var formen på samtalene. Elevene som skulle gi et resymé av boka de leste før de startet med stillelesing, så ut til å ha det travel for å kunne starte lesinga. Samtalen som blei ledet av Helge var et helt annet kapittel. Først ga en elev ei oppsummering av hva hun eller han hadde lest siden forrige gang ved hjelp av nøkkelord. Deretter stilte Helge noen få spørsmål rettet mot elevens oppfatning av boka, uten oppfølgende spørsmål. De andre elevene satt tause og ventet på sin tur. Det blei ikke åpnet for at alle elevene skulle delta i samtalen, og samtalen bar på ingen måte preg av å være *et fristed for tanken*. Ettersom det ikke blei gitt kriterier og heller gjort noen vurdering i etterkant kan det være på sin plass å stille spørsmål om hva slags læringsutbytte elevene hadde. Den lærerstyrte stasjonen kunne blitt et arnested for betraktninger og synspunkter omkring bøkene elevene leste, som igjen kunne åpnet opp for et metaspråklig perspektiv. Det så ikke ut som Helge hadde fått øye på denne muligheten: (...) *Det å prate om bøker det er jo på eit vis litt i tida, litt i samfunnet (...)*. Den litterære samtalen så ut til å bære preg av å være en godt bevart hemmelighet i tråd med ei implisitt sjangeropplæring.

7.3 Metakognisjon

Metakognisjon kan betraktes tosidig: På den ene siden handler den om elevens kunnskap om egen hukommelse, oppmerksomhet, kunnskaper osv. (kognisjon) og på den andre siden retter den seg mot elevens forvaltning av egne kognitive prosesser gjennom kontroll og mestring av dem (Bråten 2002 b:75). Når Bruner snakker om å tenke på det å tenke eller Jakobson tar til ordet for å snu og vende på språket, handler det om metakognisjon. I min undersøkelse har jeg tatt stilling

til metakognisjon⁶¹, som å lære om muntlighet i tillegg til refleksjon omkring samt vurdering og mestring av egen læring. Vygotskij ser språket som vesentlig i sammenheng med metakognisjon (Bråten b:93). Metaspråklig oppmerksomhet så vel som pragmatisk kompetanse kan da tenkes å være en sentral faktor i den forstand at eleven klarer å nyttiggjøre seg sitt metaspråklige repertoar når konteksten krever at hun eller han må *gå meta*. Jakobsons ene språkfunksjon kan passe for akkurat dette, den som illustrerer språket som tema for samtalen. Den samme Jakobson har, som sagt, uttalt at å betrakte språket og *gå ut over dets grenser, er innenfor alles rekkevidde* (Bruner 1997:50), og Bruner (ibid.) følger Jakobsons perspektiv ved å hevde at et hovedanliggende i pedagogisk praksis må være *å tenke på det å tenke*, fordi lav oppmerksomhet mot språket en snakker øker sjansen for å bli offer for språkets grenser (ibid.).

I løpet av min undersøkelse har det ikke vært mange tegn til metakognisjon som en sentral del av den pedagogiske virksomheten. Men noen unntak har det vært: Blant annet Tone og Heidis *mattelab*. De mest opplagte eksemplene har allerede vært satt under lupen. Men det kan likevel være verdt å nevne at det ser ut til at det ikke bare er i *mattelab* det drives metakognisjon i Heidis klasse: *Ja, dei kan skrive etter ein aktivitet i skriveboka korleis det har vært å løyse oppgåva eller liknande (...)*. Spørsmålet Heidi svarte på var: *Jobber dere ofte med oppgaver der eleven skal reflektere over egen læring*. Det leder meg til å tro at å *gå meta* er en vanlig ingrediens i Heidis læringsaktiviteter. Hos Gro ser det imidlertid ut til å høre til sjeldenhetene. På samme spørsmål, som Heidi svarte på, sa Gro: *Nei, det går igjen i alle fag. (...) Slik som no fekk me ikkje tid til å gå igjennom det me gjorde ute. Men det er jo like viktig å gå gjennom det ein har heldt på med (...)*. Gro mente ei oppsummering av faktaopplysningene fra aktiviteten de akkurat hadde avsluttet, ikke metakognisjon.

7.3.1 Har morgenstund gull i munn?

Rammer omkring og kriterier knyttet til læringsarbeid, som er kjent og delt i kassefellesskapet før arbeidet settes i gang, kan ses som en vesentlig faktor for læring og utvikling (Danielsen 1999:65). De kan ses i lys av ei sjangerspesifikk opplæring hvis rammene og kriteriene bidrar til å belyse sjangerens – for eksempel *morgenstundas* – klare trekk. I tillegg kan en tenke seg at de bidrar til forutsigbarhet for eleven. Morgenstunda i tre av klasserommene jeg observerte hadde et relativt fast opplegg når de startet på skolen om morgenen. Jeg har valgt å ta med dette som illustrasjon på at det legges til rette for både kodeskifter

⁶¹ Se kapittel 5.3.3

og påkobling til skoledagens sekundærpråk og forventninger. I samtalen med lærer Tone kom vi inn på hvordan de startet skoledagen og hennes beskrivelse viser godt, etter mi oppfatning, hvordan *feltet* – morgenstunda – forutsatte kodeskift fra primærpråk og over til sekundærpråk: (...) *etter ei helg eller ein ferie skal dei få fortelje kva dei har gjort*. Her viser Tone til en del der det kanskje er naturlig å holde seg innafør sitt primærpråk.

(...) det er jo for å øve seg opp på å prate både i forsamling og i... (...) Og det same er jo på talet i dag i matematikken – at dei skal vere nøydd til å... Når eg spør dei om korleis tenkjer du når du har rekna ut det der. (...) So, for då må dei bli meir medveten om kva er det eg gjer.

Til slutt beskrev Tone en del av stunda som krevde bruk av sekundærpråk, og selvfølgelig et kodeskifte. Når hovedtendensen ser ut til å være en annen (Penne og Hertzberg 2008:56f), syns jeg det blir viktig å vise at det fins gode eksempler på at tilrettelegging for sekundærpråkbruk i skolen skjer. Imidlertid så det ut til at forventningene som lå morgenstundas kommunikasjonssituasjon forsvant i en av klassene så snart morgenstunda var over.

7.3.2 Lærerne går meta

Et mål for undersøkelsen har vært at kunnskap også skulle komme lærerne til gode. Derfor har jeg tatt med eksempler på lærernes tenkning omkring læring og egen praksis. Blant annet gjorde Helge seg noen betraktninger i forhold til det at elevene skal kunne gi hverandre respons på tekstarbeid. Helge gir igjen uttrykk for at han prøver å være forsiktig, med elevens beste i tankene, men kommer likevel fram til at han kan fremme dette norskfaglige kompetansemålet bedre i si virksomhet: (...) *men det kan me i alle fall jobbe litt meir med!* Helge reflekterer også omkring hans eget utbytte av å være med i undersøkelsen: (...) *For då blir eg jo enda meir, ikkje sant, det her du seier om – ja, liksom kor medveten ein er på det munnlege når eg planlegg og sånn (...)*. Det kan se ut til at Helges oppmerksomhet omkring arbeid med muntlighet økte i løpet av vår samtale.

7.4 Er lesing muntlig?

Det store spørsmålet i søken etter svar på forskingsspørsmålet har på mange måter vært: Hva er arbeid med muntlighet? Haugsted har som nevnt laget et hovedskille mellom muntlig språkbruk som *redskap* for læring eller muntlighet som gjenstand for undervisning (Penne og Hertzberg 2008:47). Det er det siste jeg har vært på utkikk etter i denne undersøkelsen, men det er mye som tyder på at arbeid med muntlighet forstås mer som redskap for læring – og mindre som gjenstand for undervisning.

På spørsmål om hvordan det jobbes med muntlighet har det kommet alt fra nokså ulne svar: *Ja, det er klart at munnleg aktivitet har me ein god del i... særleg i dei munnlege faga, ja!* til relativt klare og tydelige svar: *So har me jo og hatt ein god del rollespel og dramatiseringar (...).* Muntlige ferdigheter har også blitt uttrykk ulikt, fra å gjøre rede for innlært fagstoff: *Då tenkjer me i grunnen litt munnleg – det å vere aktiv... i timane... tenkjer med då. (...)* For å vise både at dei kan og at det er mykje artigare å vere med og vere aktiv, og at me får høyre kor dei står... til det å kunne bruke lydlege uttrykkselement: *(...) til dømes at dei skal snakke høgt, tydeleg, sakte osb. (...).*

I *Evaluering av Reform 97* fant Gunn Imsen at arbeid med norskfaget i all hovedsak var delt i tre – en tredjedel var læreboksentring – undersøkelsen fant også utstrakt bruk av lærebok i andre deler av undervisninga (Haug 2003:54 og 68). Dette var bakgrunnen for å spørre lærerne om de fant støtte i læreverket i forhold til arbeid med muntlighet. Heidi vurderte lærebokas forslag som støttende: *(...) no har me fått ny lærebok i norsk – Zeppelin – som har mange fine munnlege oppgåver. Det bruker me heile tida.* Tone delte Heidis oppfatning og Arne fant også ut etter hvert at han hadde nytte av lærebokas innspill. Det paradoksale er at læreboka Arne brukte hadde et helt kapittel om muntlighet, som tok for seg blant annet kommunikasjonssituasjonen med vekt på mottakeren og uttrykkselementer, likevel så ikke dette ut til å være en del av Arnes arbeid med muntlighet.

Hva slags betydning lærerne mente muntlige ferdigheter kan ha for eleven varierte også en del. Tre lærere mente at elevens evne til å uttrykke seg hadde betydning, men av ulike årsaker. To av dem satt det i sammenheng med det å våge å stå foran klassen og å ta ordet, mens den siste la til grunn at verbale ferdigheter og kunnskap ville gi eleven respekt hos andre elever. To lærere sa at muntlige ferdigheter handler om tankekraft – eller omvendt og at det har betydning å sette ord på ting, også skriftlig. Til slutt var det to lærere som satte muntlige ferdigheter i sammenheng med sosial kompetanse.

Det siste og kanskje viktigste spørsmålet er: Er lesing muntlighet? Av de fem lærerne jeg hadde samtale med koblet fire arbeid med muntlighet til lesing: *(...) I norsk so blir det jo mykje lesing og forteljing (...), (...) ein skal på eit vis ikkje berre kunne lese opp eit dikt, men kunne tonefall og alt det her. (...)* Me har av og til at dei skal lese noko frå boka si. *(...) Ja, me har brukt dei faga til slike munnlege lesingsfag.* Lesing ser ut til å kombineres med muntlighet på ulike vis. Alt fra å kunne framføre en skjønnlitterær tekst samtidig som det legges vekt på

uttrykkselementer, til bare å lese høyt fra ei lærebok ser ut til å defineres som muntlighet. Å framføre en skjønnlitterær tekst i tråd med presentasjonstekstens tenkte standard må klart regnes for arbeid med muntlig, men å lese en læreboktekst høyt... Det kan vel neppe sies å holde mål som arbeid med muntlige tekster?

8 Oppsummering og konklusjon

Denne casestudien har hatt som mål å finne ut om arbeid med muntlighet i skolen har blitt bedre etter *Kunnskapsløftet*. Nærmere bestemt om: 1) arbeid med muntlighet har blitt strukturert, og 2) veiledning av eleven i arbeid med muntlighet har blitt kriteriebasert og eksplisitt. Problemstillinga formulerte jeg i forskningsspørsmålet:

Hvordan arbeides det med muntlige tekster i skolen etter *Kunnskapsløftet*?

Ved hjelp av aktuell teori, forskningssamtaler med lærere og deltakende observasjon i deres klasserom, analyse, tolking og drøfting av datamaterialet i lys av den relevante teorien, har jeg forsøkt på en troverdig og gyldig måte å finne svar på problemstillinga. I dette siste kapitlet vil jeg samle trådene og heve blikket for om mulig å få et helhetsperspektiv på undersøkelsen. Samtidig vil det jeg oppfatter som mest vesentlig for å svare på problemstillinga oppsummeres. *Trådene* er samlet under to spørsmål: 1) Har arbeid med muntlighet blitt mer strukturert, og 2) har veiledning av eleven i arbeid med muntlighet blitt bedre? Jeg vil også rette et kritisk søkelys mot metodene jeg har valgt før jeg slutter av.

8.1 Har arbeid med muntlighet blitt mer strukturert?

På linje med funnene i *Evalueringsreform 97* (Hertzberg 2003:163) er det også i denne undersøkelsen klart at ulike typer framføringer er noe nesten alle lærerne opplever som en del av deres arbeid med muntlighet. Dette inntrykket bekreftes for så vidt av observasjonene fra undersøkelsen. Imidlertid kan arbeidet virke til dels mangelfullt planlagt. Samtalene med lærerne koblet med observasjonene indikerte at disse tilfeldighetene besto i til dels få og nokså uklare kriterier, som virket å være ukjente for eleven. Elevens framføringer var heller ikke gjenstand for vurdering, verken underveis eller i etterkant av utførelsen på noen måte. Med ett unntak: Elevenes presentasjon av veggavis blei vurdert individuelt i etterkant av læreren, der det fortrinnsvis blei lagt vekt på innholdet.

Når det gjelder det øvrige arbeidet med muntlige tekster så det ut som at klassesamtaler der hele klassen deltok var mest vanlig, men verkstedaktiviteter blei også nevnt av nesten alle lærerne i denne sammenheng. Dette inntrykket blei forsterket i observasjonene. Klassesamtalene som blei observert virket å være en arena for blandede motiver. Noen av rammene for klassesamtalene var at eleven skulle få *prate*, tilsynelatende for å forebygge sjenanse, informasjon skulle gis, eleven skulle delta og være aktiv ved å bruke talespråket som redskap

og for å synliggjøre hva som var innlært. Her kan en igjen finne likheter med annen forskning (Hertzberg 2003:65f) der det for eksempel pekes på at arbeid med muntlighet knyttes til det å være *aktiv* i timene. Tabell 7 viser oversikt over lærernes arbeid med muntlighet i tråd med kategoriseringen jeg har lagt til grunn for undersøkelsen. Imidlertid sier tabellen ingenting om systematikken i lærernes arbeid eller hvordan elevene veiledes.

	Framføring	Diskusjon	Verkstedaktivitet	Metakognisjon
Helge	X	X	X	X
Gro		X	X	
Heidi	X	X	X	X
Tone	X	X	X	X
Arne	X	X		

Tabell 7 Hva inngår i muntlige aktiviteter?

Lærerne ser ut til å ha et oppmerksomt blikk mot tilpassa opplæring i arbeid med muntlighet. Undersøkelsen viser at det brukes virkemidler, som ulike former for differensiering, og at ingen elever ser ut til å bli ekskludert fra klassefellesskapet i forbindelse med dette arbeidet. Tabell 8 illustrerer hvordan lærerne beskrev at arbeid med muntlighet kan tilpasses eleven.

	Differensiering	Tilpassing til fellesskapet	Elevens forutsetninger
Helge	X		X
Gro	X		
Heidi	X	X	
Tone	X	X	
Arne	X	X	X

Tabell 8 Hva inngår i tilpassa opplæring?

Det er imidlertid et ankepunkt med hensyn til tilpassa opplæring og arbeid med muntlige tekster. I enkelte tilfeller kan det se ut som at tilpassinga – i form av et slags hensyn til eleven – går på akkord med aktivitetens kriteriesetting og nødvendige rammer for at eleven skal ha et læringsutbytte, og det er vel ikke hensikten med prinsippet?

8.2 Har veiledning av arbeid med muntlighet blitt bedre?

Mangelfull veiledning i arbeid med muntlighet handlet i *Evaluering av Reform 97* (Hertzberg 2003:165) om fravær av kriterier knyttet til aktivitetene i tillegg

til liten grad av vurdering i etterkant og lite søkelys på publikumsrollen. Som nevnt kan en kjenne igjen disse trekkene i min studie, der veiledninga i liten grad var eksplisitt og ubetydelig vekt blei lagt på synliggjøring av det sentrale i de ulike kommunikasjonssituasjonene som la rammer for arbeid med muntlige tekster og ferdigheter. Det var likevel et lyspunkt i tunnelen: *Mattelaben* så ut til å være grundig planlagt og målet med laboratoriearbeidet var overveid: elevene skulle blant annet bruke matematikkfaglige begreper. Det resulterte i at kriterier og rammer for verkstedet var kjent og forstått i klassefelleskapet. Lærerens veiledning var eksplisitt og oppgaver blei modellert før elevene iverksatte egen meningsskaping sammen med medelever gjennom matematikkfaglige samtaler. Arbeidet blei avsluttet med refleksjon og vurdering av eget læringsarbeid og veien videre – elevene avrundet altså læringsaktiviteten med å gå *meta*.

På den andre siden fikk jeg innblikk i både fravær av og mangelfull veiledning i arbeid med muntlige tekster. Det mest påfallende, og kanskje oppsiktsvekkende, var nok fraværet av veiledning i sammenheng med *dagens nyhet* i alle klassene der aktiviteten var en del av undervisninga. Eleven som skulle framføre nyheten gjorde alt arbeidet hjemme. Det innebar ingen veiledning verken i forhold til form eller innhold på skolen. Alt blei overlatt til eleven og de der hjemme. En kan tenke seg at resultatet for eleven vil variere i takt med hjemmets språklige ressurser. Noen har sikkert kapable og gode bidragsytere i sine foresatte, mens andre helt sikkert måtte klare seg selv. Her er det nærliggende å trekke en parallell til tendensene i dagens samfunn Penne og Hertzberg (2003:56f) peker på, som tyder på at primære talesjangre har fått større og større plass i skolens virksomhet, der de sekundære skulle ha vært dominerende. Hva skjer når skolens ansvar overlates til hjemmet, er det ikke rimelig å tro at tendensene vil øke fordi utvikling og utvidelse av elevens sekundære talesjangre stort sett vil skje på skolen, med mindre hjemmet har et solid språklig fundament?

8.3 Metodekritikk

I kvalitative undersøkelser er forskeren selv på mange måter redskapet i sin egen forskning. En kan derfor tenke seg at alt vil mer eller mindre stå og falle på hennes eller hans forståelse og tolking. En kan heller ikke på noen måte dra generelle slutninger på små og kanskje mindre tilfeldige utvalg. Så hvordan i all verden kan kvalitativ forskning gi oss troverdige og gyldige svar på om arbeid med muntlige tekster i skolen har endret seg etter *LK06*?

En hovedoppgave vil være å finne ut hvordan man kan fremskaffe pålitelig og gyldig kunnskap om verden gjennom de interagerende intervjupersonens (sic!) ulike synspunkter (Kvale 2008:23).

Det hele koker ned til forskerens troverdighet og autoritet, slik jeg ser det. Tidligere⁶² har jeg beskrevet hvordan validitet og reliabilitet kan sette standard for studien. Da handler det i første rekke om hvorvidt det jeg har undersøkt er relevant i forhold til forskningsspørsmålet og i hvilken grad samtalerne med lærerne og observasjonene i klasserommene deres ga svar på det som var ment å undersøkes (Hellevik 2006:51ff, 183 og Kvale 2008:47). Gjennom blant annet samtaleveiviser, operasjonalisering⁶³, planlagte ledende spørsmål og lukkede oppfølgingsspørsmål i sammenheng med uttalelser og beskrivelser fra informantene har jeg forsøkt å ivareta begge disse sidene. Om forskinga mi har skjedd på en tillitvekkende måte vises kanskje likevel først og fremst i tolkinga jeg har gjort og hvorvidt den har støtte i annen forskning, det vil si grad av bekreftbarhet (Fangen 2008:195). Så langt mener jeg å ha vist et samsvar mellom denne studien og annen forskning innafor samme felt. I tillegg har jeg innledningsvis i kapittel 7 begrunnet hvordan blant annet kobling av ulike metoder kan ha styrket prosjektets troverdighet ved økt bekreftbarhet i triangulering.

Som nevnt kan ikke undersøkelsen gi generaliserende svar eller statistisk representativitet. Det er heller ingen grunn til å tro at det ikke drives konkret og sjangerspesifikt arbeid med muntlighet i skolen i dag, men denne studien viser ei side av hvordan virkeligheta kan forstås og tolkes i lys av eksempler fra arbeid med muntlige ferdigheter og tekster i noen femteklasser.

8.4 Sluttord

Arbeidet med å evaluere *Kunnskapsløftet* er allerede godt i gang. I prosjektet *Kunnskapsløftet – tung bør å bære?* har Frøydis Hertzberg (2009) vurdert skolens arbeid med grunnleggende ferdigheter. Ifølge underveisanalysen ser det ut til at det fortsatt går sakte med hensyn til å få i gang konkret og målrettet arbeid med muntlige ferdigheter (Hertzberg 2009:143ff). Likeså har også andre delprosjekter i evalueringa av *LK06* resultert i kritiske blikk på skolens arbeid med grunnleggende muntlige ferdigheter (Dale og Øzerk 2009:6). Ser en alle undersøkelsene under ett virker det å være et langt lerret å bleke, hva tekst- og situasjonsspesifikt arbeid med muntlige ferdigheter i skolen angår.

⁶² Se kapittel 5.3

⁶³ Se kapittel 5.3.3: Operasjonalisering av begrep fra teori- til empiriplan

Bakgrunnen for prosjektet var betydninga muntlige ferdigheter har for eleven, norskfagets dannelsesoppdrag og den muntlige sida av norskfagets plass i skolen. Disse dimensjonene er fortsatt med meg, og har i løpet av prosjektet åpnet opp for flere spørsmål enn svar. Noen spørsmål – og svar – ligger fortsatt godt bevart i datamaterialet. De måtte velges bort av blant annet plasshensyn. Andre har jeg langt framme i minnet – klare til å bli videre utforsket. Det største og kanskje mest sentrale spørsmålet jeg sitter igjen med er: Hva skal til for at arbeid med muntlige tekster og ferdigheter skal bli konkret, sjangerspesifikt og utvetydig veiledet? Frøydís Hertzberg er kanskje den i Norge som har utført mest forskingsarbeid innafor dette feltet. Allerede i evalueringa av *Reform 97* (Hertzberg 2003:167f), og nå senest i devalueringa av *Kunnskapsløftet* (Hertzberg 2009:145ff), ga hun uttrykk for at heving av lærernes kompetanse er vesentlig for å bedre situasjonen. Hertzberg peker også på at det er problematisk når intensjonene bak læreplanen er så å si umulige å finne, for hva skal læreren da legge til grunn for tolkinga av den? Et annet vesentlig poeng kan handle om at satsing på å skaffe mer kunnskap om arbeid med muntlighet taper terreng for arbeid med skriftlige tekster (Hertzberg 2003:167f).

Så da spør jeg som Bostad: Hvordan skal kunnskap om arbeid med muntlighet utvikles og praktiseres, hvem skal få del i den og hvilke rammer er nødvendige for å realisere utvikling av innsikt, danning og vekst for alle? Det er en utopi å tro at læreren aleine skal gjøre jobben, men det kan likevel ikke være tvil om at en del av nøkkelen til svaret ligger her. Jeg ser for meg at arbeid med muntlighet må arbeides med på skolen veiledet av læreren, og ikke hjemme med tilfeldig assistanse. På skolen må muntlighet være gjenstand for undervisning, og ikke omvendt: muntlighet være et redskap for undervisninga. Arbeidet må handle om muntlige kontekster og tekster som fremmer læring og meningsdanning innafor skolekulturen, der metaspråklige perspektiv er en sentral del, i tillegg til at rammer, mål og kriterier er kjent og delt i klassefellesskapet.

Med hvordan skal vi komme dit når det ser ut til å være så vanskelig? En ting er i hvert fall sikkert: Satses det ikke fra myndighetenes side på arbeid med muntlighet, med et klart mål om å øke lærernes kunnskap, vil drømmen om danning og vekst for alle kun stå fram som tomme ord. Inge Moslets (2009:35) betraktninger rundt den ideelle norsklærer kan kanskje være et tips om hva som kreves: *stø faglig forankring og autoritet, sans for planlegging og organisering, evne til innlevelse og intensitet, bevissthet i forhold til verdier og kvaliteter, kyndighet som iscenesetter av språklig-kulturell samhandling.*

Litteraturliste

Aksnes, Liv Marit (2007): *Tid for tale – munnleg norsk i skolen* Cappelen Akademisk Forlag

Aksnes, Liv Marit: *Muntligheten i norskfaget. Oversikt over feltet norsk muntlig*
I Hertzberg, Frøydis og Astrid Roe (red.) (1999): *Muntlig norsk* Tano
Aschehoug

Andersen, Øyvind (2007): *I retorikkens hage* Universitetsforlaget

Bachmann, Kari og Peder Haug (2006): *Forskning om tilpassa opplæring*
Forskningsrapport nr. 62 Høgskulen i Volda

Bakhtin, Mikhail M.: *The Problem of Speech Genres*. I Emerson, Caryl and Michael Holquist (2004): *Speech Genres & Other Late Essays* University of Texas Press, Austin

Bostad, Inga: *Dialog og danning*. I Bostad, Inga og Tove Pettersen (red.) (2006): *Dialog og danning. Det filosofiske grunnlaget for læring* Spartacus Forlag

Brekke, Mary: *Analyse og fortolkning av tekst i forskningen*. I Brekke, Mary (red.) (2006): *Å begripe teksten. Om grep og begrep i tekstanalyse* Høyskoleforlaget

Bruner, Jerome (1997): *Utdanningskultur og læring* Ad Notam Gyldendal

Bråten, Ivar (a): *Om Vygotskys liv og lære*. I Bråten, Ivar (red.) (2002): *Vygotsky i pedagogikken* Cappelen Akademisk Forlag

Bråten, Ivar (b): *Vygotsky som forløper for metakognitiv teori*. I Bråten, Ivar (red.) (2002): *Vygotsky i pedagogikken* Cappelen Akademisk Forlag

Bråten, Ivar og Anne Cathrine Thurmann-Moe: *Den nærmeste utviklingssonen som utgangspunkt for pedagogisk praksis*. I Bråten, Ivar (red.) (2002): *Vygotsky i pedagogikken*. Cappelen Akademisk Forlag

Børresen, Beate og Bo Malmhøster (2004): *La barna filosofere. Den filosofiske samtalen* Høyskoleforlaget

Cazden, Courtney B. (2001): *Classroom Discourse. The Language of Teaching and Learning* Heinemann

Cicero, Marcus Tullius (1995): *Retorikk og filosofi. Eit brev til Brutus. Samtalar om filosofi* Det Norske Samlaget

Dale, Erling Lars og Kamil Øzerk (2009): *Underveisanalyser av Kunnskapsløftets intensjoner og forutsetninger* Delrapport 2 Universitetet i Oslo

Pedagogisk forskningsinstitutt. Lastet ned 4.03.10 fra world wide web:
www.utdanningsdirektoratet.no/Sokeresultat/?quicksearchquery=evaluering+av+kunnskapsl%C3%B8ftet

Dalen, Monica (2004): *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming* Universitetsforlaget

Danielsen, Mette: *Norskfaget og de tause elevene*. I Hertzberg, Frøydis og Astrid Roe (red.) (1999): *Muntlig norsk* Tano Aschehoug

Fangen, Katrine (2008): *Deltakende observasjon* Fagbokforlaget

Fuglseth, Kåre (a): *Horisontsamansmelting som metode. Eit døme frå historisk-kritisk bibelforskning*. I Brekke, Mary (red.) (2006): *Å begripe teksten. Om grep og begrep i tekstanalyse* Høyskoleforlaget

Fuglseth, Kåre (b): *Vitskapsteori og hermeneutikk*. I Fuglseth, Kåre og Kjell Skogen (red.) (2006): *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk* Cappelen Akademisk Forlag

Gadamer, Hans-Georg (2003): *Forståelsens filosofi. Utvalgte hermeneutiske skrifter* Cappelen Akademisk Forlag

Gall, Meredith D., Joyce P. Gall og Walter R. Borg (2007): *Educational Research. An Introduction* Pearson International Edition

Gilje, Nils og Harald Grimen (2005): *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger. Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi* Universitetsforlaget

Gjøsund, Peik og Roar Huseby (2002): *I fokus. Observasjonsarbeid i skolen* N. W. Damm & Søn

Halliday, Michael A.K.: *Situasjonskonteksten*. I Berge, Kjell Lars, Patrick Coppock og Eva Maagerø (red.) (1998). *Å skape mening med språk. En samling artikler av M.A.K. Halliday, R. Hasan og J.R. Martin* LNU og Cappelen Akademisk Forlag

Haug, Peder (2003): *Evaluering av Reform 97. Sluttrapport frå styret for Program for evaluering av Reform 97*. Norges Forskningsråd

Hellesnes, Jon: *Om å motverke destruksjonen av danninga*. I Aasen, Arne Johannes og Sture Nome (red.) (2005): *Det nye norskfaget*. Fagbokforlaget (LNU)

Hellesnes, Jon (a): *Ein utdana mann og eit dana menneske*. I Dale, Erling Lars (red.) (2004): *Pedagogisk filosofi* Gyldendal Norsk Forlag AS

Hellesnes, Jon (b): *Tilpassings-ideologien, sosialiseringa og dei materielle ordningane*. I Dale, Erling Lars (red.) (2004): *Pedagogisk filosofi* Gyldendal Norsk Forlag AS

Hellevik, Ottar (2006): *Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap* Universitetsforlaget

Hertzberg, Frøydis: *Skolen og grunnleggende ferdigheter*. I Møller, Jorunn, Tine S. Prøitz og Aasen, Petter (red.): *Kunnskapsløftet – tung bør å bære?* Underveisanalyse av styringsreformen i skjæringspunktet mellom politikk, administrasjon og profesjon Rapport nr 42/2009 NIFU STEP

Hertzberg, Frøydis: *Arbeid med muntlige ferdigheter*. I Klette, Kirsti (red.) (2003): *Klasserommets praksisformer etter Reform 97* Pedagogisk forskningsinstitutt

Hertzberg, Frøydis: *Vurdering av muntlig – det går an*. I Hertzberg, Frøydis og Astrid Roe (red.) (1999): *Muntlig norsk* Tano Aschehoug

Hoel, Torlaug Løkensgard (2000): *Skrive og samtale. Responsgrupper som læringsfellesskap* Gyldendal Akademisk

Hoel, Torlaug Løkensgard: "Den første gang, den første gang..." *Bygging av munnleg klasseromskultur i norskfaget*. I Hertzberg, Frøydis og Astrid Roe (red.) (1999): *Muntlig norsk* Tano Aschehoug

Holand, Aasmund: *Survey-forskning*. I Fuglseth, Kåre og Kjell Skogen (red.) (2006): *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk* Cappelen Akademisk Forlag

Høigård, Anne (2003): *Barns språkutvikling muntlig og skriftlig* Universitetsforlaget

Haanæs, Ingrid Rygg: *Muntlig tekst*. I Moslet, Inge og Peer Harry Bjørkeng (red.) (2004): *Norskdidaktikk – tekstnær og elevnær undervisning*. Universitetsforlaget

Jensen, Roald (2007): *Tilpasset opplæring i en lærende skole. Om utvikling av læringsmiljøet*. Læringsforlaget

Johnsen, Gisle: *Intervjuet – en forskningssamtale i møtet mellom mennesker*. I Fuglseth, Kåre og Kjell Skogen (red.) (2006): *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk* Cappelen Akademisk Forlag

Kjærnsli, Marit, Svein Lie, Olsen, Rolf Vegar og Astrid Roe (2007): *Tid for tunge løft. Norske elevers kompetanse i naturfag, lesing og matematikk i PISA 2006* Universitetsforlaget

Klette, Kirsti: *Lærerstyrt kateterundervisning fremdeles dominerende? Aktivitets- og arbeidsformer i norske klasserom etter Reform 97*. I Klette, Kirsti (red.) (2004): *Fag og arbeidsmåter i endring? Tidsbilder fra norsk grunnskole*. Universitetsforlaget

Kristiansen, Søren og Hanne Kathrine Krogstrup (1999): *Deltagende observation*. Introduksjon til en forskningsmetodik Hans Reitzels Forlag

Kvale, Steinar (2008): *Det kvalitative forskningsintervju* Gyldendal Akademisk

Lorentzen, Rutt Trøite: *Norskundervisning. Dei minste skolebarna*. I Moslet, Inge (red.) (2002): *Norskdidaktikk – ei grunnbok* Universitetsforlaget

Forskrift om endring i forskrift til opplæringslova Lovdata. Lastet ned 03.08.09 fra world wide web: www.lovdata.no/cgi-wift/ldles?ltdoc=/for/ff-20090701-0964.html

Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova) samt forskrifter (2009) Cappelen Akademisk Forlag

Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L-97) Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (1996)

Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Grunnleggende ferdigheter for grunnskolen Utdanningsdirektoratet. Lastet ned 24.04.10 fra world wide web: www.udir.no/grep/Grunnleggende-ferdigheter/

Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Læreplan i norsk Utdanningsdirektoratet. Lastet ned 24.04.10 fra world wide web: www.udir.no/grep/Lareplan/?laereplanid=1001576

Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Midlertidig utgave juni 2006. Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet

Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Prinsipper for opplæringen Utdanningsdirektoratet. Lastet ned 24.04.10 fra world wide web: www.utdanningsdirektoratet.no/Artikler/_Lareplaner/Prinsipp-for-opplaringa-i-Kunnskapsloftet/

Matre, Synnøve (a): *Arbeid med muntlige tekster*. I Smidt, Jon (red.) (2009): *Norskdidaktikk – ei grunnbok* Universitetsforlaget

Matre, Synnøve (b): *Sosiokulturelle aspekt*. I Smidt, Jon (red.) (2009): *Norskdidaktikk – ei grunnbok* Universitetsforlaget

Mercer, Neil (2000): *Words and Minds. How we use language to think together* Routledge

- Moslet, Inge: *Norsklærer*. I Smidt, Jon (red.) (2009): *Norskdidaktikk – ei grunnbok* Universitetsforlaget
- Mønsterplan for grunnskolen* (1974). Kirke- og undervisningsdepartementet og H. Aschehoug & Co
- Mønsterplan for grunnskolen M 87* (1988). Kirke- og undervisningsdepartementet og H. Aschehoug & Co.
- Maagerø, Eva (2005): *Språket som mening: innføring i funksjonell lingvistikk for studenter og lærere*. Universitetsforlaget
- Maagerø, Eva: *Utvikling av sjangerkompetanse*. I Bjorvand, Agnes-Margrethe og Elise Seip Tønnesen (2004): *Den andre leseopplæringa. Utvikling av lesekompetanse hos barn og unge*. Universitetsforlaget
- Normalplan (mønsterplan) for landsfolkeskolen* (1964). Utgjeven av Kyrkje- og undervisningsdepartementet i samsvar med § 9 c i landskulelova
- Næss, Nils Gjermund: *Observasjon*. I Fuglseth, Kåre og Kjell Skogen (red.) (2006): *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk* Cappelen Akademisk Forlag
- Ongstad, Sigmund (2004): *Språk, kommunikasjon og didaktikk. Norsk som flerfaglig og fagdidaktisk ressurs* Fagbokforlaget
- Otnes, Hildegunn: *Lytting – en av de "fire store" i norskfaget*. I Hertzberg, Frøydis og Astrid Roe (red.) (1999): *Muntlig norsk* Tano Aschehoug
- Penne, Sylvi og Frøydis Hertzberg (2008): *Muntlige tekster i klasserommet* Universitetsforlaget
- Rønning, Wenche (red.) et. al (2008): *Læreplan, læreverk og tilrettelegging for læring. Analyse av læreplan og et utval læreverk i naturfag, norsk og samfunnsfag* NF-rapport nr. 2/2008 Nordlandsforskning
- Sjøvoll, Jarle: *Eksperimentelle forskningsdesign*. I Fuglseth, Kåre og Kjell Skogen (red.) (2006): *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk* Cappelen Akademisk Forlag
- Skjervheim, Hans (2001): *Deltakar og tilskodar og andre essays* H. Aschehoug & Co.
- Skogen, Kjell (a): *Aksjonsforskning*. I Fuglseth, Kåre og Kjell Skogen (red.) (2006): *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk* Cappelen Akademisk Forlag

- Skogen, Kjell (b): *Case-forskning*. I Fuglseth, Kåre og Kjell Skogen (red.) (2006): *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk* Cappelen Akademisk Forlag
- Skogen, Kjell (c): *Forskning: hensikt, innhold og form*. I Fuglseth, Kåre og Kjell Skogen (red.) (2006): *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk* Cappelen Akademisk Forlag
- Skogen, Kjell (2004): *Innovasjon i skolen. Kvalitetsutvikling og kompetanseheving* Universitetsforlaget
- Skaalvik, Einar M. og Ingrid Fossen (1995): *Tilpassing og differensiering. Idealer og realiteter i norsk grunnskole*. Tapir Forlag
- Smidt, Jon (2004): *Sjangerer og stemmer i norskrommet – kulturskaping i norskfaget fra småskole til lærerutdanning* Universitetsforlaget
- Stortingsmelding nr. 11 (2008-2009): *Læreren. Rollen og utdanningen* Det kongelige kunnskapsdepartement
- Tetzchner, Stephen von et. al (1993): *Barns språk* Ad Notam Gyldendal
- Thagaard, Tove (2009): *Systematikk og innlevelse. Ei innføring i kvalitativ metode* Fagbokforlaget
- Torvatn, Anne Charlotte: *Sjangeropplæring – eksplisitt eller implisitt?* I Smidt, Jon (red.) (2009): *Norskdiraktikk – ei grunnbok* Universitetsforlaget
- Utdanningsdirektoratet: *Presisering av forskrifter om undervis- og sluttvurdering*. Lastet ned 03.08.09 fra world wide web: www.udir.no/Artikler/Presisering-av-forskrifter-om-undervis--og-sluttvurdering/
- Vedel, Liv (2002): *Observasjonsforskning i pedagogiske fag. En innføring i bruk av metoder* Gyldendal Akademisk
- Vinje, Eiliv (1998): *Tekst og tolking. Innføring i litterær analyse* Ad Notam Gyldendal
- Vygotskij, Lev S. (2004): *Tenkning og tale* Gyldendal Akademisk
- Vygotsky, Lev. S.: *Interaksjon mellom læring og utvikling*. I Dale, Erling Lars (red.) (2002): *Om utdanning. Klassiske tekster* Gyldendal Norsk Forlag
- Wadel, Cato (2002): *Feltarbeid i egen kultur* SEEK A/S
- Wold, Astri Heen: *Oral and Written Language: Arguments against a Simple Dichotomy*. I Wold, Astri Heen (red.) (1992): *The dialogical alternative. Towards a Theory of Language and Mind* Universitetsforlaget

Yin, Robert K (a) (2003): *Applications of case study research* Sage Publications, Inc.

Yin, Robert K (b) (2003): *Case study research. Design and Methods* Sage Publications, Inc.

Ytreberg, Stein (1995): *Talens bruk – norsk muntlig i lærerutdanninga*. Høgskolen i Tromsø, Avdeling for lærerutdanning, skriftserien nr. 1/1995

Øzerk, Kamil Z.: *Ulike språkoppfatninger, begrepskategorier og et undervisningsteoretisk perspektiv på skolefaglig læring*. I Bråten, Ivar (red.) (2002): *Vygotsky i pedagogikken* Cappelen Akademisk Forlag

Aase, Laila: *Norskfagets danningspotensial i fortid og samtid*. I Aasen, Arne Johannes og Sture Nome (red.) (2005): *Det nye norskfaget*. Fagbokforlaget (LNU)

Tabeller og illustrasjoner

Tabell 1:	Oversikt over muntlige kompetansemål etter Rønning et. al 2008:195f	side 20
Tabell 2:	Muntlige tekster	side 32
Tabell 3:	Casedesigntyper etter Skogen 2006 a:55f	side 48
Tabell 4:	Hva mener lærerne inngår i deres arbeid med muntlighet?	side 84
Tabell 5:	Hva viser forskninga inngår i lærernes muntlige aktiviteter?	side 84
Tabell 6:	Muntlige tekster på femte klassetrinn	side 85
Tabell 7:	Hva inngår i muntlige aktiviteter?	side 106
Tabell 8:	Hva inngår i tilpassa opplæring	side 106
Figur 1:	Utviklingssløyfen etter Skogen 2004:11	side 16
Figur 2:	Korrelasjonsmodell (Wadel 1991:188)	side 55
Figur 3:	Forutsetninger for intervju som samtale (Wadel 1991:52)	side 57
Illustrasjon 1:	Språkutviklinga	side 37

Vedlegg

Vedlegg 1: Samtaleveiviser

Vedlegg 2: Tilsagn fra Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste

Vedlegg 3: Informasjonsbrev til lærere med samtykkeerklæring

Samtaleveiviser

Tema med mulige inngangsspørsmål og stikkord til forskingsamtalen:

1. Muntlige ferdigheter og tekster: Kan du fortelle hvordan du arbeider med muntlige ferdigheter/muntlighet i ditt klasserom?
Stikkord: Presentasjoner, samtaler/debatter, verkstedsarbeid, metakognisjon, form, innhold, øve på skolen eller hjemme
2. Tilpassa opplæring: Hvordan tenker du at arbeid med muntlighet kan tilpasses eleven?
Stikkord: Elevens forutsetninger (interesser, erfaringer, kjønn, faglig kompetanse, sosial/kulturell tilhørighet osv.). Differensiering (mengde, nivå, tid), tilpassing til fellesskapet (arbeidsmåter, deltakelse i klassen eller separasjon)
3. Vurdering: Kan du fortelle hvordan du vurderer elevens muntlige ferdigheter?
Stikkord: underveis, til slutt, eleven vurderer selv, hva skal det jobbes videre med, søkelys på hva eleven mestrer eller ikke mestrer, hva blir vurdert
4. Læreverk: Opplever du støtte i læreverk m.h.t. hvordan du kan arbeide med muntlige ferdigheter og tekster?
Stikkord: Egne kapitler og oppgaver, type oppgaver, læreveiledning (tips)
5. Eleven: Kan du fortelle hva slags betydning du tenker at muntlige ferdigheter kan ha for eleven?
Stikkord: Språkutvikling/kompetanse, faglig utvikling/kompetanse, selvstendighet, meningsskaping (språk, sjangre og konvensjoner), dannelse

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hørlings gate 29
N-5007 Bæverfjord
Bæverfjord
Tlf: +47-55 58 21 17
Faks: +47-55 58 16 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 521 884

Marit Krogtoft
Profesjonshøgskolen
Høgskolen i Bodo
8049 BODØ

Vår dato: 28.10.2008

Vår ref: 20091 / 2 / GRH

Deres dato:

Deres ref:

KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 18.09.2008. Meldingen gjelder prosjektet:

20001	<i>I Have a Dream. Muntlig sakprosa på 5. årstrinn</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Høgskolen i Bodo, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Marit Krogtoft</i>
Student	<i>Anne-Trine Kristiansen</i>

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

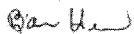
Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjekter gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

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

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.08.2009, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen


Bjørn Henriksen


Grethe Halvorsen

Kontaktperson: Grethe Halvorsen tlf: 55 58 25 83
Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: Anne-Trine Kristiansen, Leitetunet 7, Leil. HO206, 8009 BODØ

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

20001

Avhengig av hva den enkelte skole ønsker, distribuerer rektor, annen kontaktperson ved skolen eller studenten informasjonskrivet til lærerne.

Utvalget informeres skriftlig om prosjektet og samtykker skriftlig til deltakelse. Elevene informeres muntlig om prosjektleders tilstedeværelse i og observasjon av aktivitetene i klasserommet.

Fra observasjon i klasserommet registreres ikke personopplysninger.

Opplysningene anonymiseres ved prosjektslutt, 31. august 2009 ved at direkte og indirekte personidentifiserbare opplysninger slettes eller skrives om til anonyme opplysninger.

Vi gjør oppmerksom på at dersom det skjer endringer i prosjektet, som f.eks. endringer i datainnsamlingen, må disse meldes til personvernombudet før endringene settes i gang.

Til:

Bodø, 29. januar 2009

Informasjon og samtykkeerklæring for deltakelse i masterprosjekt

Tema for masterprosjektet er muntlige undervisningssammenhenger, og har fått navnet *I have a dream – muntlig sakprosa på 5. årstrinn*. Bakgrunn for undersøkelsen er nysgjerrighet på hvordan sakprosaen *lever* i muntlige sammenhenger – for eksempel klasseromssamtaler. Formålet er å komme nærmere erfaringer noen lærere har gjort seg i forhold til muntlighet i hverdagens undervisningssammenheng.

For å finne svar på problemstillinga ønsker jeg å observere muntlige læringsaktiviteter hos noen femteklasser, og intervjuere lærerne. Intervju vil være primær innsamlingskilde av data, og jeg ønsker å ta dem opp på lydbånd. I hovedsak vil det bli gjennomført ett intervju, men hvis jeg har oppfølgings spørsmål kan det hende at ytterligere kontakt vil bli tatt. Det er klasseromsaktiviteten jeg ønsker å observere – ikke hendelser gjort av, eller opplysninger om enkeltpersoner (lærer eller elever), og jeg vil derfor kun notere ned det som skjer i klassen generelt fra observasjonen.

Personlige opplysninger om informantene vil ikke bli brukt i prosjektet. Samtalene vil være konfidensielle, og jeg har selvfølgelig taushetsplikt i forhold til hva som måtte bli sagt under dem. Imidlertid vil uttalelser fra samtalene kunne bli brukt i oppgaven, men de blir da anonymisert slik at verken lærer, elev eller skole kan gjenkjennes. Dataene vil ikke bli utlevert til andre, og de blir oppbevart på min private USB-minnepenn inntil prosjektet avsluttes. Prosjektet antas å være avsluttet senest primo august 2009, og da vil lydbånd bli slettet og opplysningene anonymisert. Deltakelse i undersøkelsen er frivillig, og en kan trekke seg på et hvilket som helst tidspunkt fra å delta. Det medfører ingen erstatnings- eller begrunnelsesplikt å trekke seg.

Med vennlig hilsen

Anne-Trine Kristiansen

Praktiske opplysninger:

Studiested: Høgskolen i Bodø
Profesjonshøgskolen, avdeling for lærerutdanning- og kulturfag

Hovedveileder: Marit Krogtoft
Adresse: Høgskolen i Bodø, 8049 Bodø

Student: Anne-Trine Kristiansen
Adresse: Leitetunet 7, 8009 Bodø
Telefon: 920 64 586
E-postadresse: anne-tk@frisurf.no

SAMTYKKEERKLÆRING

Jeg vil delta i prosjektet *I have a dream – muntlig sakprosa på 5. årstrinn*. Min deltakelse er frivillig, og jeg er inneforstått med at jeg kan trekke meg fra prosjektet på et hvilket som helst tidspunkt uten erstatnings- eller begrunnelsesplikt.

Signatur og dato

Masteroppgaver i spesialpedagogikk ved Høgskolen i Bodø, serie ISSN:1504-2863:

1/2004: Svendgård, Karl Jørgen: *Lese-/skrivevansker og henvisninger til PPT.*

Årsaksforklaringer på omfang henvisninger av lese- og skrivevansker til PPT Indre Salten.

2/2004: Bakken, Christina: *Å ha et barn med utviklingsforstyrrelse. Foreldres utfordringer, vanskeligheter og mestringsstrategier.*

3/2004: Gaard, Gjertrud: *Tommy og Tigeren og ADHD. Er det mulig at Bill Watterson's tegneseriefigur Tommy har ADHD?*

4/2004: Knutsen, Oddbjørn: *Evaluering av arbeidet mot mobbing i fådeltskolen. Hva kan fremme eller hemme iverksettingen av gjennomføringen av et nasjonalt program mot mobbing ved ei fådelte øyskole?*

5/2004: Schjeldrup, Tove: *Å bo på Trastad Gård. Fortellinger fra dagliglivet på en sentralinstitusjon.*

6/2004: Gunnarsen, Leif Karl: *Matematikkscreening. Om å systematisere undersøkelsen av matematikkvansker i lys av kognitive prosesser eleven kan ha vansker med.*

7/2004: Leiros, Per Jostein: *Differensiering i en inkluderende skole. Hvorfor? Hvordan? Og lykkes de videregående skolene i Narvik.*

1/2005: Pettersen, Kjell Rune: *Jenter med ADHD. Hvordan kan flere jenter med oppmerksomhetsvansker og rastløshet bli oppdaget tidligere og få hjelp?*

2/2005: Lauritzen, Linda: *Arbeid med språk i barnehagen. Hvordan kan førskolelærerne fremme språklig bevissthet hos barna i barnehagen?*

3/2005: Laupstad, Solvi: *Foreldreerfaringer fra deltagelse på Carolyn Webster-Strattons kurs, hvordan påvirker erfaringene foreldrenes mestringsopplevelse? En case-studie av det første foreldrekurs i Lofoten.*

4/2005: Gjerstad, Oddny: *Hørselssimulering; et bidrag til styrking av den tilpassede og inkluderende opplæringen av tunghørte elever i en skole for alle? En spørreundersøkelse blant lærere på grunnskolens mellom- og ungdomstrinn i Nordland.*

5/2005: Holdahl, Randi: *Den første lese- og skriveopplæringa i skolen. Om betydningen av tidlig innsikt og tidlige tiltak*

6/2005: Bergerud, G. og Ringdal, L: *Initiativ i kommunikasjon. En casestudie som belyser initiativ i kommunikasjonen hos barn med Downs syndrom.*

7/2005: Olsen, Helen: *Om samarbeid barnevernsinstitusjon – skole. En intervjuundersøkelse med fokus på tilpasning i skole.*

8/2005: Asphaug, Paul: *Hvordan påvirker det fysiske læringsmiljøet ved Selfors ungdomsskole elevenes trivsel og læring? En studie om i hvilken grad det fysiske miljøet har betydning for hvordan elevene trives på skolen og om de oppfatter skolen som et godt sted å lære.*

9/2005: Valen, Randi Elisabeth: *PPT i møte med minoritetsspråklige elever. Hvordan kan PPT og samarbeidende skoler kartlegge læreforutsetningene hos en minoritetsspråklig elev henvist PPT? Et utviklingsarbeid med utgangspunkt i egen utvikling ved PPT for Nord-Troms, og tilhørende skoler med vektlegging på egen innovatørrolle.*

10/2005: Bratteng, Sylvi: *Læringskultur og atferdsvansker. Økt kompetanse i skolens daglige arbeid. Visjon og virkelighet. En litteraturgjennomgang og et aksjonsrettet kompetanseprosjekt.*

11/2005: Bang, Marit: *Olweus-programmet som pedagogisk redskap for relasjonsbygging.*

1/2006: Larsen, Ingrid Kolvik: *Musikk og sansemotorikk som spesialpedagogisk virkemiddel. Hvordan gi barn med psykisk utviklingshemming en bedre skolehverdag gjennom et strukturert musikk- og sansemotorisk treningsprogram?*

2/2006: Andreassen, Åse Helene: *Elevatferd som problematferd. Hvilken elevatferd opplever lærere som problematferd?*

3/2006: Danielsen, Hilde Kolstad: *Språktrening med Karlstadmodellen. En casestudie av foreldres erfaring med bruk av Karlstadmodellen i språktrening for barn med språkvansker..*

4/2006: Hansen, Paula Magna: *Differensiering og tilrettelegging i klasserommet. Hvordan har prosjektet "Differensiering og tilrettelegging i videregående opplæring" virket inn på klasseromspraksis ved Bodin videregående skole?*

5/2006: Stornes, Lars-Even: *Å skape en god lærings situasjon for elever med samspillsvansker. Et metodisk- og psykologisk/filosofisk fokus.*

6/2006: Rosø, Anne Mette: *Elevopplevelser av tilpasset opplæring i videregående skole*

7/2006: Myhre, Marit: *De nasjonale prøvene i lesing og skriving. Hvordan kunne om mulig de nasjonale prøvene bidra til å kartlegge elevers lese- og skriveferdigheter/-vansker, med tanke på tilpasning av opplæringen?*

8/2006: Efskind, Ragnhild: *Om innføring i tallene for 6- og 7-åringer. En studie med den hensikt å utvikle og forbedre matematikkundervisningen på begynnertrinnet.*

9/2006: Samuelsen, Brigit: *Arbeid, produksjon, opplæring og valg av videre utdannelse.*

10/2006: Larsen, Liv: *Spesialundervisning og tilpasset opplæring i en videregående skole.*

11/2006: Thrana, Geir: *Veien tilbake til jobb – eller? Effekten av intensive lese- og skrivekurs for voksne med lese- og skrivevansker i attføringsløp.*

12/2006: Halsos, Kristin: *Dysleksi – En gave eller? En studie av voksne som fungerer godt, til tross for dyslektiske vansker.*

13/2006: Iversen, Ingjerd M.: *Evaluering av arbeidet mot frafall i videregående skole. En casestudie ved Melbu videregående skole og Hadsel tekniske fagskole.*

14/2006: Fjærvoll, Espen: *Skolens vektlegging av undervisningen for elever med spesialundervisning. En intervjuundersøkelse ved to Bodø-skoler.*

1/2007: Grepperud, Marit: *- "Alene..nei!" Karlstadmodellen i forhold til voksne med afasi.*

2/2007: Frøberg, Heidi, Jeremiassen, Evy: *STRAKS. Et prosjekt for å utvikle en enhetlig og god skriftspråkopplæring i Bodø kommune. Evaluering av prosjektet*

3/2007: Hansen, Tove, Jacobsen, Siw: *Alle har en psykisk helse. – Et innovasjonsarbeid*

4/2007: Solstrand, Turid: *Kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling i skolen – læreres syn på PPTs rolle*

5/2007: Sundt, Janne: *Premature barn. Hvordan fungerer oppfølgingstilbudet for denne gruppen sett i et foreldreperspektiv?*

6/2007: Kari Eldby: *Skolen og jenter med ADHD. Undertittel: Skravlete, fjollete, vimsete, bråkete jenter blir til skravlekjerringer – akkurat som mora si!*

7/2007: Ann Rigmor Hakstad Navjord og Randi Stranda:
Språket som døråpner - eller et hinder for deltakelse og utvikling? Språkstimulering i to barnehager med få minoritetsspråklige barn.

8/2007: Rakel Magdalene Flaaten:
Samarbeid mellom skole og barnevern i en liten Nordlandskommune
- En intervjuundersøkelse

9/2007: Øvrevoll, Torunn (2007) *"Mellom barken og veden". Særlige utfordringer knyttet til barn og ungdom med Asperger syndrom.*

10/2007: Pettersen, Sissel (2007) *Arbeid mot frafall i videregående skole. Fra plan til tiltak.*

11/2007: Krogtoft, Bjørn-Arne(2007) *Dysleksi: en mirakelkur*

12/2007 Tone Salomonsen: *Utprøving og evaluering av læremidlet Minimatteklubben*

1/2008 Anne Mary H. Cebakk: *Hvordan er livet ditt? En casestudie basert på livshistorien til et fysisk funksjonshemmet barn*

2/2008 Eli Margrethe Ringkjøb: *Frafall i videregående skole. Elevens perspektiv. En single case studie*

3/2008 Lars Gjøviken og Torill Valøy Gjøviken:
Hvordan kan dataprogrammet "Skrive med bilder" brukes til skriftspråkstimulering?

4/2008 Siri Grytøyr: *Barnehagen og læring*
En kvalitativ undersøkelse om synet på læring i barnehagen

5/2008 Marit Pettersen: *Fra visjon til virkelighet. Evalueringer fra implementering av individuelle opplæringsplaner i barnehagen.*

6/2008 Hege Dahl Edvardsen: *Screeningtesten Språk 6-16 - Hvordan avgrenses testresultatet i ei elevgruppe i en mindre Nordlandskommune?*

7/2008 Berit Bjørnerud: *Hjelp for stamming med IKT som verktøy.*

8/2008 Karin Elisabeth Bruteig: *Ikke en dag uten! Sangen som verktøy i spesialpedagogisk arbeid.*

9/2008 Nina Røberg: *Læreres problemoppfatning og behov for støtte. Er det behov for supplerende veiledningstjenester?*

10/2008 Marianne Hunstad: *Sansehus - et trygt sted å være, et godt sted å lære*
- Hvordan utvikle en håndbok med aktuelle perspektiv på sansestimulering?

11/2008 Rebekka Hagen Nykmark: *Språklige ferdigheter og vansker hos elever med lette og moderate hørselstap. En kartleggingsundersøkelse med bruk av "Språk 6-16".*

12/2008 Greta Skramstad og Nils Roger R. Mathisen: *Generelle lese-/skrivevansker i grunnskolen med dens oppfølgende henvisninger til PPD Sør-Troms. En tilnærming til skolens grunnlagsdokumentasjon*

13/2008 Heidi Mikalsen: *Én skole for alle? En tematisk livshistorieforskning med fokus på tilrettelagt opplæring.*

14/2008 Harry Mikalsen: *"Ikke gi dem svarene og løsningen først, men vis dem målet..." Hvordan påvirker Læringsplakaten våre arbeidsmåter?*

1/2009 Synnøve Ødegård: *Tilpasset opplæring i grunnskolen tidsrommet 1970 til 2008 - en historisk dokumentanalyse*

2/2009 Tone Bruland: *Særskilt tilrettelegging og tilpasning i LOSA*

3/2009 Merethe Olsen: *Bodø-modellen. Den nye desentraliserte og nettverksbaserte organiseringen av PPT i Bodø kommune*

Masteroppgaver i tilpasset opplæring ved Høgskolen i Bodø, serie ISSN:1890-4998

1/2008 Trond Lekang: *Evalueringer fra oppfølgingsarbeidet av nyutdannede lærere*

1/2009 May Linc Tverbakk: *"...men nå er det inni hodet mitt..." En studie av monoritetspråklige elevers vilkår for utvikling av ordforråd i skolen*

2/2009 Åshild Botolfsen: *Når skal du begynne å undervise? Læringsarbeid i klassemøtet. Med vekt på klasseledelse og elevmedvirkning*

3/2009 Kathrin Olsen: *Erfaringer fra et foreldreveiledningsprogram for foreldre til barn med autismspekterdiagnoser*

4/2009 May-Britt Benjaminsen: *Hvorfor akkurat meg? Erfaringer fra en mangelfull tilpasset opplæring i skolen*

5/2009 Jan-Harald Notgevich: *Vi er i hvert fall best i verden når det gjelder trivsel*

6/2009 Hege Kristin Bang: *Hvordan tilrettelegges matematikkundervisningen for de faglig sterkeste elevene på småskoletrinnet?*

7/2009 Marita Andreassen, Randi Pettersen: *Et alternativt medikamentfritt treningsprogram for elever med ADHD. Metode utviklet ved Dore-senteret i London*

8/2009 Anne Grete Ellingsen: *Hva skal nå barn med kunst? En casestudie om barns opplevelser og erfaringer med kunsformidling i skolen*

9/2009 Marit Skaret: *Innovasjon i skolen. Samarbeid rundt elever med store funksjonsnedsettelse*

1/2010 Sidsel Boldermo: *Hvordan kan man i barnehage bidra til at barn med innadvendt atferd mestrer sosial samhandling? Et mestringsperspektiv på innadvendt atferd*

2/2010 Lill A. Sørensen; *Kan elever gjennom systematisk og veiledet skriving av begreper utvikle sin forståelse i matematikk? Gjennomføring av en innovasjon med bruk av digitalt verktøy for skriving i matematikk.*

3/2010 Elisabeth Berg; *Lesing i skuddet. Et leseprosjekt i videregående skole*

4/2010 Geir Selnes; *Matematikklærerens sin forståelse og beskrivelse av hvordan tilpassa opplæring bør utføres i klasserommet*

5/2010 Vibeke Øie; *Arbeid med lesestrategier på 7. trinn – nyttig del av læringsarbeidet eller bortkastet tid?*

6/2010 Susan Diana Andreassen; *Tilpasset opplæring – fra begrep til praksis. Med fokus på arbeid med muntlighet i Norskfaget*

7/2010 Sigrun Anne Sandnes; *"Kan vi vente med å se?" Hvordan observerer barnehagen barn som er i risikozonen for å utvikle språkvansker, og hva blir gjort for å forebygge slike vansker?*

8/2010 Lill-Karin Pedersen; *Early Years Literacy Program- en helhetlig undervisningsmetode. En undersøkelse av hvordan "EYLP" kan styrke selvoppfatning, mestring og motivasjon hos elever i lese- og skriveopplæringen, som ikke får den utvikling som forventet.*

9/2010 Trine-Lise Varfjell; *Gutter og lesing*

10/2010 Nina Krogstad; *Hvilke tiltak benytter skolen seg av når de legger til rette for faglig og sosial utvikling hos elever med diagnosen ADHD? En survey-undersøkelse med bruk av prestrukturert spørreskjema*

11/2010 Wenche Helsingeng; *Den voksne CI-bruker og kommunen: Hvordan fungerer dette samfunnet?*

12/2010 Brit Johanne Pedersen; *To mestringshistorier. Livshistorieforskning med fokus på tilpasset opplæring for minoritets elever i norsk skole*

13/2010 Eirin Furrer Nilsen; *"Ka gjør æ når alt e borte etter to minutta". En studie av lærerens rolle i utviklingen av gode, strategiske lærere*