

MASTEROPPGAVE

NOR5003

Camilla Sommerseth Berg-Buan og Thea Caroline Forsbakk

*Tre læreres fokus på muntlighet i
egen undervisning i
begynneropplæringa i norsk.*

15.05.2023

Totalt antall sider: 70

Sammendrag

De siste årene har en utforskende tilnærming til undervisningen, lek og erfaringsbasert læring fått økt oppmerksomhet, blant annet gjennom den nye læreplanen, LK20. Samtidig har muntlighet fått forholdsvis lite oppmerksomhet. Vi vet at gode muntlige ferdigheter er viktige både for å mestre skolehverdagen og samfunnet utenfor skolen, og muntlighet er kanskje et sentralt element i den utforskende, erfaringsbaserte tilnærmingen? Læreplanen i norsk legger føringer for hvilke muntlige ferdigheter elevene skal tilegne seg gjennom skoleløpet, samtidig som man som lærer må tolke læreplanen og har stor frihet i valg av undervisningsmetoder.

I denne studien søker vi å belyse hvilken plass lærerne mener de gir muntlighet i norskundervisningen på 1. trinn og hva de fremhever som viktig når de snakker om arbeidet med muntlige ferdigheter. Vi ønsker også å se hvordan lærerne definerer muntlighet og hvordan de legger til rette for elevenes utvikling av muntlige ferdigheter. Tidligere forskning og teori om muntlighet i skolen viser at muntlige ferdigheter ofte kommer i skyggen av andre grunnleggende ferdigheter, og at det ikke er noe klart skille mellom den naturlige muntligheten som er til stede i ulike hverdagssituasjoner og den muntligheten som skal utvikles gjennom skolen.

Studien vår har en kvalitativ tilnærming. For å finne svar på vår problemformulering benytter vi oss av kvalitative intervju som metode, og vi har intervjuet tre lærere som alle hadde begynneropplæring i norsk da intervjuene ble gjennomført. Analysen av intervjuene er inspirert av en tematisk analyse. Gjennom analyseprosessen kom vi frem til at lærerne vektlegger trygghet, spontanitet/lek og begrepslæring/ordforråd når de skal legge til rette for elevenes muntlige utvikling, og dette er temaer vi trekker videre inn i drøftingen.

Resultatene i studien vår viser at samtlige av lærerne vi intervjuet definerer muntlighet i norskundervisningen som at elevene skal kunne si ting på sparket i lek, uttrykke følelsene, tankene og meningene sine på et lavt nivå, og kommunisere godt nok til å gjøre seg forstått. Samtidig ser vi at alle tre lærerne har ulikt fokus i arbeidet med muntlighet, noe som tyder på at det mangler et metaspråk om muntlighet. Studien viser også at alle tre lærerne er opptatt av ordforråd og begrepslæring, og at de verdsetter lek som en aktivitet for å utvikle elevenes muntlige ferdigheter. Imidlertid viser studien også, i likhet med tidligere forskning, at de muntlige ferdighetene kommer i skyggen av lesing og skriving.

Abstract

In recent years an exploratory approach to learning, learning through experience and play based learning have received increased attention. This is also seen in the new curriculum. At the same time oracy as a skill developed in school has been given relatively little attention. We know that good oral skills are important to master both social society and everyday school life. We strongly believe that oracy may be a central element in the exploratory, experience-based approach. The Norwegian curriculum lay guidelines for which oral skills the students must acquire during class. This being said, the curriculum is open to interpretation and the teachers have great freedom in choosing teaching methods.

In this study, we seek to raise awareness on oracy. Our goal is to find out how much the teachers focuses on oracy in the Norwegian subject in first grade, and what they highlight as important when working on developing the pupils' oral skills. Previous research and theory on oracy in school shows that oral skills are often overshadowed by the other basic skills and that there is no clear distinction between oracy that occurs natural in everyday situations and the oracy that are to be developed through school.

Our study has a qualitative approach. We have used qualitative interviews as a method to answer our problem formulation and we have interviewed three teachers that all teach first grade in the subject Norwegian. Through the process of analysing the data we came to the conclusion that the teachers emphasize pupils' feelings of safety, spontaneity/play and vocabulary development when they tell us how they work to develop the pupils' oral skills. We have further based our discussion on these themes.

The results of the study show that all the teachers we interviewed define oracy in the subject Norwegian as the pupils being able to express themselves in play, express their feelings, thoughts, and opinions at a low level, and communicate well enough to make themselves understood. Simultaneously, our results show that the teachers focus differently on their work with oracy, which we think suggests that a metalanguage for oracy as a skill to be developed in school is yet to be developed. The results also show that the teachers are interested in developing the pupils' vocabulary and that they value play as an activity to further develop the pupils' skills in oracy. However, like previous research, our study also shows that oral skills are overshadowed by the skills reading and writing.

Forord

Ved ferdigstilling av masterstudiet vårt nærmer vi oss slutten på det som har vært den mest interessante og lærerike delen av både utdannings- og yrkeslivet vårt så langt. Da vi skulle finne et tema som vi ønsket å undersøke i forbindelse med masteroppgaven vår, falt valget vårt på muntlighet i begynneropplæringen i norsk. Dette var et naturlig valg for oss, fordi vi gjennom både praksis og arbeid i skolen har sett at fokuset på muntlige ferdigheter har vært noe fraværende. Vi har begge vært opptatt av erfaringslæring, lek og muntlighet gjennom hele utdanningsløpet vårt, og har sett hvordan særlig de minste elevene blomstrer når de får være i aktivitet, samtale, reflektere og bruke alle sansene sine. Det å få skrive en masteroppgave om dette temaet, med en kunnskapsrik veileder som alltid har vært der for oss når vi har stått fast, har inspirert oss. Vi ser stor overføringsverdi og nytte av kunnskapen vi har fått gjennom dette arbeidet, og det er noe vi både har - og videre kommer til å dra nytte av gjennom hele læreryrket.

Vi ønsker å rette en stor takk til alle som har støttet oss på veien. Først og fremst vil vi takke informantene våre. Takk for at dere har delt deres erfaringer og tanker med oss, vi hadde ikke fått gjennomført studien uten dere. Vi ønsker også å takke kollegaene våre, som har vist stort engasjement for temaet vårt og bidratt i spennende diskusjoner, samt de kunnskapsrike lærerne ved masterstudiet for å ha bidratt i forberedelsene våre frem mot masteroppgaven.

Videre vil vi rette den største takken til veilederen vår, Anne Kathrine Hundal, som har vært den som har hjulpet oss når vi har stått fast, beroliget oss og inspirert oss til å finne rett fokus igjen i travle perioder.

Til slutt ønsker vi å rette en stor takk til samboerne og familiene våre. Vi hadde ikke kommet oss gjennom dette året uten dere, som har hjulpet oss med alt som skulle gå rundt i hverdagen, samtidig som vi har vært travelt opptatt med både lærerjobb og masterarbeid.

1 Innledning: Det muntlige språket som kommunikasjonsform.....	7
1.1 Bakgrunn for valg av tema	7
1.2 Formål.....	8
1.3 Avgrensning.....	9
1.4 Oppbygging av oppgaven.....	9
2 Tidligere forskning og teoretiske perspektiver	10
2.1 LK20: læreplanen i norsk	10
2.2 Muntlighet.....	11
2.3 Forskningsprosjekter.....	12
2.3.1 Muntlighet på 1. trinn	12
2.3.2 Mangelfull undervisning i muntlighet	13
2.3.3 Muntlighet i norske skoler	13
2.3.4 Hverdagssnakk som den dominerende formen for muntlighet i norsktimene	14
2.3.5 Muntlige dialogiske rom i klasserommet.....	14
2.3.6 “Sharing time” - Lærerens forventninger kan forsterke elevenes forskjeller	15
2.4 Teoretiske modeller og begreper	16
2.4.1 Sosiokulturell læringsteori.....	16
2.4.2 Erfaringsbasert læring (Learning by doing and reflecting)	17
2.4.3 Dialogisme	18
2.4.4 Motivasjonsteori	20
2.4.5 Praksistrekanten	22
2.4.6 Primær- og sekundærdiskurs	23
2.4.7 Barns språkutvikling	24
2.4.8 Lek og muntlighet i rammeplanen for barnehagen.....	26
3 Presentasjon av vitenskapsteori og metode	28
3.1 Vitenskapsteori	28
3.1.1 Ontologi og epistemologi	28
3.1.2 Hermeneutikk	29
3.1.3 Fenomenologi	30
3.1.4 Vårt vitenskapelige ståsted	30
3.2 Forskningsdesign	31
3.3 Utvalg	31
3.4 Kvalitative forskningsintervju	32
3.4.1 Utforming av intervjuguide	33
3.4.2 Gjennomføring av intervjuene	33
3.4.3 Transkribering.....	34

3.5	Bearbeiding og analysemetode	34
3.6	Studiens kvalitet.....	36
	3.6.1 Validitet, reliabilitet og transparens	36
	3.6.2 Overførbarhet og relevans	37
4	Resultat og drøfting	38
	4.1 Muntlighetens plass i norskundervisningen.....	39
	4.2 Ordforråd/begrepslæring.....	45
	4.3 Trygghet.....	49
	4.4 Spontanitet/lek	53
5	Avsluttende drøfting	58
	5.1 Konklusjon.....	61
	5.2 Veien videre.....	63
6	Referanser.....	64
7	Vedlegg.....	66
	7.1 Vedlegg 1 - intervjuguide	66
	7.2 Vedlegg 2 – samtykke fra NSD	67
	7.3 Vedlegg 3 – informasjonsskriv	69

1 Innledning: Det muntlige språket som kommunikasjonsform

Det å kunne kommunisere muntlig er en viktig del av hverdagen vår. Det finnes knapt yrker der man ikke er avhengig av å kunne kommunisere godt med andre mennesker. I samfunnet ellers er det også helt avgjørende å ha tilstrekkelige muntlige ferdigheter for å kunne mestre hverdagen. Man kommer altså ikke unna viktigheten av å ha gode muntlige ferdigheter i dagens samfunn.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Tidligere forskning viser at det forekommer lite muntlighet i norskundervisningen både i begynneropplæringen og senere i grunnskolen (Skaftun & Wagner, 2019); (Blikstad-Balas & Roe, 2020; Svenkerud et al., 2012). Muntlige ferdigheter er en av de fem grunnleggende ferdighetene i Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 (Kunnskapsdepartementet, 2017c, s. 12), og i henhold til LK20 har «norsk et særlig ansvar for utviklingen av muntlige ferdigheter» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 4). På tross av dette er det flere som hevder at muntlige ferdigheter ofte kommer i skyggen av de andre grunnleggende ferdighetene, som eksempelvis lesing og skriving (Penne & Hertzberg, 2008, s. 19). Dette synes vi er interessant da det samtidig hevdes at muntlige ferdigheter er en viktig forberedelse til både lesing og skriving (Traavik, 2017, s. 42). Med bakgrunn i at utviklingen i muntlige ferdigheter og utviklingen i lesing og skriving korrelerer, mener vi at utviklingen av muntlige ferdigheter er særlig viktig i begynneropplæringen. I tillegg er det, i henhold til Høigård (2013b, s. 35), viktig at man bygger videre på arbeidsmåtene elevene allerede er vant til. Når vi vet at barnehagen har et stort fokus på både lek og muntlighet (Kunnskapsdepartementet, 2017b) synes vi det er interessant å se nærmere på muntlighet i norskundervisninga på 1. trinn da vi, på bakgrunn av overnevnte, mener det er særlig viktig at lærer legger til rette for muntlig utvikling i forbindelse med overgangen fra barnehagen og til skolen. Vi ønsker dermed å undersøke hvor mye fokus lærere har på muntlige ferdigheter, og hva de fremhever som viktig for å utvikle elevenes muntlige ferdigheter i norskundervisningen i begynneropplæringen, og har formulert følgende problemformulering:

Hvilken plass forteller lærere at de gir muntligheten i norskundervisninga på 1. trinn, og hva fremhever lærerne som viktig ved arbeid med muntlige ferdigheter?

Som Aksnes (2016, s. 16-17) poengterer, er talespråket åpent for tolkning. Vi oppfatter aldri ord som blir ytret isolert, som ved for eksempel skriftlig kommunikasjon. Det er flere elementer som påvirker vår tolkning av det språklige innholdet, som blant annet påkledning,

stemmebruk, mimikk og gester. Dette gjør at talespråket er personlig og kan være en av årsakene til at det er vanskelig å gi rom for dette i undervisningssammenheng i skolen. Berge (2022, s. 224) framhever et skille på muntlighet både som noe naturlig som barna allerede kan når de begynner på skolen, og som en ferdighet som kan utvikles. Han mener at dette bidrar til å komplisere muntlighet som en ferdighet som skal utvikles i skolen. Dette kommer vi nærmere inn på i delkapittel 2.2 hvor vi også vil gå inn på hvordan LK20 definerer muntlighet. Når vi snakker om muntlighet, mener vi hele kommunikasjonssituasjonen. Dette inkluderer blant annet tale, innhold og form. Det handler ikke kun om hva du sier, men også hvordan du sier det, når du sier det og hvilket kroppsspråk du har når du sier det. Det er også viktig at elevene evner å lytte på andres tale og kunne spille videre på deres ytringer.

For å besvare vår problemformulering skal vi gjennomføre kvalitative, individuelle intervjuer med norsklærere på 1. trinn. Problemformuleringen vår er todelt, og i tillegg til de to spørsmålene har vi laget to forskningsspørsmål som bidrar til å konkretisere de to delene av problemformuleringen vår:

- *Hvilken betydning legger lærerne i begrepet muntlighet?*
- *Hvordan vurderer lærerne elevenes muntlige ferdigheter?*

Vi må vite hva lærerne legger i begrepet muntlighet for å kunne tolke svarene deres og videre kunne svare på vår problemformulering. Vi mener også at vi må vite hvordan lærerne vurderer elevenes muntlige ferdigheter fordi dette er avgjørende for hva de mener er viktig ved arbeidet med muntlige ferdigheter i undervisningen.

1.2 Formål

Grunnen til at vi ønsker å gjennomføre denne studien er at vi mener at muntlige ferdigheter er viktig, og at det fortjener like mye oppmerksomhet som de andre grunnleggende ferdighetene. Det vi har nevnt tidligere, om at muntlighet som grunnleggende ferdighet hevdes å komme i skyggen av de andre muntlige ferdighetene, bekymrer oss. Vi er av den oppfatning av at muntlige ferdigheter er viktig for å blant annet kunne være en del av et større fellesskap. Vår erfaring er at barnehagene jobber aktivt for at barna skal utvikle sine muntlige ferdigheter. Vi har sett at dette blant annet gjøres systematisk, der personalet jobber for å få barna til delta muntlig både i mindre grupper og større grupper. De jobber også med utviklingen av muntlige ferdigheter mindre systematisk, i form av blant annet lek og dialogisk samspill. Erfaringene våre her stemmer også overens med barnehagens rammeplan, der muntlighet og lek blir fremhevet (Kunnskapsdepartementet, 2017b). Vi mener at viktig

kompetanse forsvinner og at utviklingen elevene har hatt i barnehagen kan stagnere, eller enda verre, at elevene får en regresjon i utviklingen av muntlige ferdigheter, dersom elevene ikke får bruke det de har lært i barnehagen og bygge videre på det når de begynner på skolen.

Vi håper at vi med denne studien kan bidra til innsikt i hvordan lærerne prioriterer muntlighet i undervisningen, og hva de fremhever som viktig ved arbeidet med muntlige ferdigheter.

Ved å få vite mer om lærernes erfaringer, holdninger og prioriteringer rundt fenomenet muntlighet i norskundervisningen på 1. trinn håper vi å kunne bevisstgjøre denne ferdigheten, og eventuelt finne ut hvordan den blir prioritert sammenlignet med de andre grunnleggende ferdighetene – da spesielt lesing og skriving som norskfaget også har et særlig ansvar for.

1.3 Avgrensning

Vi er opptatt av begynneropplæringen, og ønsker å se på elevenes muntlighet i forbindelse med overgangen fra barnehagen til skolen. Derfor har vi avgrenset vår studie til å omhandle første semester på 1. trinn. Vi tror dette vil bli bidra til styrke reliabiliteten på vår undersøkelse. Vi mener det vil være større sannsynlighet for at vi får samme svar dersom vi stiller læreren samme spørsmål ved en senere anledning, fordi lærerne vi intervjuer vil ha et kortere tidsrom å svare ut fra. Vår oppgave vil også i utgangspunktet omhandle undervisningsfaget norsk, men på 1. trinn har man ikke bestandig klare og markerte skiller mellom fagene. Derfor er det vanskelig å begrense studien til å omhandle kun norskfaget adskilt fra resten av skoledagen. Vi har altså hovedfokus på norskfaget, men begynneropplæringen er ofte tverrfaglig, og vi antar derfor at funnene fra vår undersøkelse også vil inkludere samlingsstunder, lekeøkter og diverse andre muntlige aktiviteter som finner plass i skolehverdagen.

1.4 Oppbygging av oppgaven

For å klare og besvare vår problemformulering vil vi først presentere relevant teori og tidligere forskning. Videre vil vi belyse vårt vitenskapelige ståsted, og hvilke metoder vi har benyttet oss av for både å samle inn og analysere vår data. Den største delen av oppgaven har vi viet til resultat og drøfting. Avslutningsvis presenterer vi vår konklusjon, og hva som kan være potensielle veier videre for å undersøke temaet ytterligere.

2 Tidligere forskning og teoretiske perspektiver

For å kunne besvare vår problemformulering må vi løfte frem relevant teori om fagfeltet, i tillegg til resultater fra tidligere forskning om muntlighet som ferdighet. I dette kapitlet ser vi derfor på noen tidligere forskningsprosjekter knyttet til muntlighet i skolen, og forklarer hva disse har å si for vår studie. Videre presenterer vi ulike teoretiske perspektiver og begreper som vi har benyttet oss av i analysen og drøftingen av datamaterialet vårt. Før vi kan gå inn på noe av dette, må vi se nærmere på læreplanen i norsk og hva den sier om muntlige ferdigheter, i tillegg til hva begrepet muntlighet innebærer.

2.1 LK20: læreplanen i norsk

Som vi så innledningsvis, har norskfaget et særlig ansvar for utviklingen av elevene sine muntlige ferdigheter. Ifølge læreplanen i norsk (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 4) innebærer de muntlige ferdighetene at elevene skal kunne samhandle gjennom å fortelle, lytte og delta i en samtale. For at elevene skal kunne samhandle med andre må de evne å uttrykke seg hensiktsmessig både i spontane og forberedte situasjoner. Norskfaget har et særlig ansvar for elevenes utvikling i muntlige ferdigheter: «Utviklingen av muntlige ferdigheter i norsk går fra tidlig samhandling i lek og faglige aktiviteter til å bruke det muntlige språket stadig mer presist og nyansert i ulike norskfaglige samtaler og presentasjoner» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 4). Hele åtte av de totalt fjorten kompetansemålene etter 2. trinn i norsk omhandler muntlighet på en eller annen måte:

- “lytte til og samtale om skjønnlitteratur og sakprosa på bokmål og nynorsk (...)
- uttrykke tekstopplevelser gjennom lek, sang, tegning, skriving og andre kreative aktiviteter
- samtale om og beskrive hvordan ord vi bruker, kan påvirke andre
- leke med rim og rytme og lytte ut språklyder og stavelser i ord (...)
- lytte, ta ordet etter tur og begrunne egne meninger i samtaler
- beskrive og fortelle muntlig og skriftlig (...)
- utforske og samtale om oppbyggingen av og betydningen til ord og uttrykk
- utforske eget talespråk og samtale om forskjeller og likheter mellom talespråk og skriftspråk” (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 5-6).

Vi ser altså at et fokus på elevenes utvikling av muntlige ferdigheter både er relevant og viktig i begynneropplæringen i norsk, men også i norskfaget generelt.

2.2 Muntlighet

Muntlighet er noe som er naturlig for mennesker, og ikke en kulturelt utviklet teknologi som skrijving. Vår muntlige kompetanse dannes gjennom å være aktive deltakere i samtaler med andre mennesker. Det at muntlighet både er naturlig og noe som kan læres og utvikles, gjør at det er vanskelig å utvikle en egen forståelse av muntlighet i skolen (Berge, 2022, s. 224).

Bjerke og Johansen (2020, s. 49-50) hevder at det generelt ikke er like tydelig hva elevene skal tilegne seg av muntlige ferdigheter og på hvilken måte de skal tilegne seg disse ferdighetene. De hevder også at muntlighet er en mindre vektlagt ferdighet enn de andre grunnleggende ferdighetene.

Ifølge Berge (2022, s. 212) er muntlighet som grunnleggende ferdighet nærmest totalt fraværende fra nasjonalt kvalitetsvurderingssystem (NKVS), annet enn muntlige eksamener som avholdes lokalt. Det at muntlighet er den eneste av de 5 grunnleggende ferdighetene som ikke har et eget nasjonalt senter (Kverndokken, 2016, s. 5) forsterker vårt inntrykk av at muntlige ferdigheter ikke blir verdsatt i like stor grad som de øvrige grunnleggende ferdighetene. Børresen et al. (2012) setter denne nedprioriteringen av muntlighet som grunnleggende ferdighet i sammenheng med at lærere har større problemer med å vurdere elevenes muntlige ferdigheter enn de andre grunnleggende ferdighetene. Andre faktorer Børresen et al. (2012, s. 261-262) hevder bidrar til å gjøre muntlige ferdigheter vanskeligere å vurdere, er at muntligheten er flyktig - elevenes arbeid lagres ikke slik som det skriftlige. I tillegg er muntlighet komplekst, det er ikke kun riktig svar som vurderes, men man vurderer også det å prøve, å utvikle påstander og forandre mening (Børresen et al., 2012, s. 261). Henning Fjørtoft trekker frem det at muntlig kommunikasjon skjer og utvikles i klasserommet til enhver tid, og stiller dermed spørsmål ved om muntlighet er noe som kan vurderes og måles (Fjørtoft, 2016, s. 122). Vi mener at dette viser at muntlighet er mindre målbart enn de andre grunnleggende ferdighetene.

Børresen et al (2012, s. 14) skriver at god muntlig kompetanse handler om at man evner å bruke og forstå ulike muntlige sjangre, og presiserer at dette inkluderer både lytteevnen og evnen til å kommunisere. Børresen et al., (2012) deler muntlig kompetanse inn i fire hovedkategorier. Disse er å lytte, stille spørsmål, argumentere og vurdere. Vi ser at dette samsvarer med det Kunnskapsdepartementet (2017c) skriver om muntlige ferdigheter i *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*:

Muntlige ferdigheter innebærer å skape mening gjennom å lytte, tale og samtale. Det betyr og mestre ulike språklige handlinger og å samordne verbale og andre delferdigheter. Det betyr

videre å kunne lytte til andre og gi respons og være bevisst på mottakeren når en taler selv (Kunnskapsdepartementet, 2017c, s. 8)

Videre i rammeverket kommer det frem hvordan opplæringen av muntlige ferdigheter skal utvikles: “På de laveste nivåene fører opplæringen fram til å kunne uttrykke egne meninger, framføre muntlige tekster, fortelle sammenhengende om opplevelser, ta ordet etter tur i en samtale, og lytte og gi respons til andre.” (Kunnskapsdepartementet, 2017c, s. 9). I rammeverket er det ikke definert hvilke klassetrinn som hører til de ulike nivåene, men når vi sammenligner nivåene med kompetansemålene etter 2. trinn (Kunnskapsdepartementet, 2019), ser vi at det er de laveste nivåene som sammenfaller best med begynneropplæringen.

2.3 Forskningsprosjekter

Vi har sett at muntlighet er en sentral del av LK20, og særlig kompetansemålene i norsk, men på tross av dette har det blitt gjort forholdsvis lite forskning på muntlighet i norske skoler. De forskningsprosjektene vi har sett på, har vært til stor inspirasjon for oss i vårt arbeid med studien vår, fordi de sier noe om hvor mye muntlighet som fremkommer i undervisningen, hvordan muntlighet som fremkommer og kontrasten mellom barnehage og skole. I denne delen av oppgaven vår ser vi på et utvalg av forskningsprosjekter som vi mener er relevante for vår oppgave. Flere av forskningsprosjektene vi presenterer er gjort med utgangspunkt i ungdomstrinn eller mellomtrinn. Grunnet mangel på relevant forskning på småtrinnet har vi benyttet flere av disse studiene for å styrke vår oppgave. Vi ser på resultatene fra disse studiene som relevante for vår oppgave, da de forteller mye om muntlighet i skolen generelt. Vi kan også anta at noen av resultatene som presenteres kan være overførbare til vårt prosjekt, men mangelen på forskning på 1. trinn gjør det vanskelig å si om de faktisk er overførbare eller ikke. Dette ser vi nærmere på i kapittel 5 og 6.

2.3.1 Muntlighet på 1. trinn

I artikkelen *Oracy in year one: a blind spot in norwegian language and literacy education?* Skrevet av Atle Skaftun og Åse Kari H. Wagner (2019) kommer det tydelig frem at det foregår lite muntlighet i norsktimene i begynneropplæringen. Undersøkelsen er basert på observasjon i seks klasserom på 1. trinn. I artikkelen fremkommer det at det er en sterk kontrast mellom barnas muligheter til bruk av det muntlige språket i barnehagen og i barneskolen. I artikkelen forsøker de å finne svar på hvilke muligheter elevene på 1. trinn gis til å prate i norskundervisningen. I undersøkelsen fant forfatterne ingen indikasjoner på at muntlighet ble sett på som en ferdighet som skal utvikles på skolen. De presiserer også at fraværet av muntlighet også tydeliggjør et klart brudd med dialogisk samhandling og språklig

utvikling som fokuseres på i barnehagen. I barnehagen var det godt etablerte rutiner for bruk av muntlighet, med fokus på at barna skulle være aktivt deltagende. På 1. trinn var undervisningen svært lærerstyrt, og elevene fikk få muligheter til å delta i muntlige samtaler eller til å utforske språket selv. I artikkelen trekkes det derimot frem et unntak, som er samtalekroken/"circle time", der det var rom for muntlige samtaler. På tross av unntaket med samtalekroken viser forskningen en manglende kontinuitet i arbeidsmåtene ved overgangen mellom barnehage og skole (Skaftun & Wagner, 2019).

2.3.2 Mangelfull undervisning i muntlighet

Opplæring i muntlige ferdigheter er en artikkel utgitt i 2012 som er skrevet av Svenkerud, Klette og Hertzberg. I denne artikkelen forsøker forfatterne å få kjennskap til hvordan undervisningen i muntlighet avholdes i skolen. De har benyttet videodata fra norsktimer på ungdomstrinnet i seks norsk klasserom som de senere analyser (Svenkerud et al., 2012, s. 35). Selv om denne studien er utført på ungdomstrinnet, ser vi på denne forskningen som relevant for vår oppgave da den kan belyse viktigheten av å ha fokus på de muntlige ferdighetene allerede på 1. trinn. I studien kommer det frem at muntlige ferdigheter opptar omtrent 20% av tiden i norskundervisningene. Videre viser resultater fra undersøkelsen at av muntligheten som foregår i norskundervisningen på 9. trinn er i overkant av 80% enten fremføring eller forberedelse til fremføring. Undersøkelsen viser også at det er en mangel på veiledning og konstruktive tilbakemelding i forbindelse med fremføringen. Resultatene her viser at det er størst fokus på muntlighet i undervisningen, og at undervisning i muntlighet i stor grad er mangelfull (Svenkerud et al., 2012). Aksnes (2016, s. 21-22) definerer muntlighet i undervisning som et redskap eller en læringsmetode hvor målet ikke er å utvikle muntlige ferdigheter i seg selv, mens hun definerer undervisning i muntlighet til å omfatte systematisk trening på muntlige ferdigheter og å skape en metaspråklig bevissthet rundt talespråket. I undervisning i muntlighet er altså utvikling av de muntlige ferdighetene målet og ikke kun et redskap for å nå et annet mål.

2.3.3 Muntlighet i norske skoler

The educational challenge of oracy – a rhetorical approach: exploring and articulating the oracy construct in Norwegian schools er en doktoravhandling skrevet av Anne-Grethe Kaldahl (2020). Avhandlingen forsøker å finne ut av hvordan muntlighet oppfattes i norsk skole. Undersøkelsene, som både er kvantitative og kvalitative, og hvor informantene både er elever og lærere, er gjort med utgangspunkt i ungdomskolen. Studien søker å finne ut hvordan muntlighet oppfattes i skolen. Lærerne i undersøkelsene ser ut til å ha problemer

med å vurdere elevenes muntlighet i skolen, og ytrer at de lurer på om de har den nødvendige kompetansen som trengs for å vurdere den. Det kom frem at lærerne var opptatt av muntlighet i skolen, men at det manglet et metaspråk om muntlighet i pedagogisk sammenheng, noe som gjorde det vanskelig (Kaldahl, 2020). Metaspråk defineres som språket om språket (Høigård, 2013a, s. 60). Elevene i studien var også opptatt av muntlighet og ønsket å tilegne seg gode muntlige ferdigheter. Siden det ikke finnes noe etablert metaspråk om muntlighet, måtte studentene stole på sunn fornuft og deres egne erfaringsbaserte kunnskap. Dette bidro til å forsterke de sosioøkonomiske forskjellene mellom elevene og utsatte dem for reproduksjon i sosiale ulikheter (Kaldahl, 2020).

2.3.4 Hverdagssnakk som den dominerende formen for muntlighet i norsktimene

Linking Instruction and Student Achievement (LISA-studien) undersøker blant annet hva som foregår i norsktimene. Undersøkelsen er en videostudie av rundt femti ulike ungdomskoler rundt om i landet (Universitetet i Oslo, 2022). LISA-studien viser at det fremkommer en god del muntlighet i norsktimene, men at dette i hovedsak er “hverdagssnakk”, noe som innebærer at elevene ikke bruker verken fagspråk eller viser til faglige eksempler når de ytrer seg muntlig. “Fagsnakk”, hvor fagspråk og faglige eksempler finner sted i de muntlige ytringene viste seg å fremkomme sjeldent i norskundervisningen (Blikstad-Balas & Roe, 2020). I helklassesamtaler ble elevene sjelden oppfordret til å utdype det de snakket om, noe som viser at lærerne kanskje stilte for få krav til elevene sin muntlige deltakelse i klasserommet (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 74).

2.3.5 Muntlige dialogiske rom i klasserommet

I studien *Vilkår for muntlig deltakelse på mellomtrinnet* (Sæbø et al., 2021) undersøkes den muntlige klasseromsinteraksjonen i fire klasser på mellomtrinnet på samme skole, for å finne ut hvilke muntlige dialogiske rom som finnes der. Vi ser nærmere på dette med muntlige dialogiske rom i delkapittel 2.4.3. Studien er basert på observasjoner i klasserommene, og hver klasse har blitt observert i en uke. Studien viser at den tradisjonelle undervisningspraksisen dominerer i norske klasserom, på tross av at klasserommene studien er gjennomført i har hatt muntlighet som satsningsområde sammen med forskere fra Lesesenteret i over et år før datainnsamlingen ble gjennomført (Sæbø et al., 2021). Her ser de på tradisjonelle undervisningspraksiser som at læreren formidler mens elevene forventes å reproducere kjent kunnskap, altså en typisk tavleundervisning. Dette kan sammenlignes med den omtalte IRE-metoden. Her initieres samtalen av læreren, elevene skal respondere og læreren evaluerer elevenes respons – ofte til rett eller galt (Cazden, 1988). 48% av

helklasseundervisningen ble preget av lærerne sine instruksjoner, som ga lite rom for elevene sine stemmer. Elevene ble i liten grad invitert inn i utforskende dialoger, og lærerne i studien benyttet ikke mulighetene som elevinnspill i klassesamtaler ga (Sæbø et al., 2021).

2.3.6 “Sharing time” - Lærerens forventninger kan forsterke elevenes forskjeller

I studien *Sharing time: an oral preparation for literacy* (Michaels, 1981) undersøker forfatteren en førsteklasse i USA. Førsteklassen består av barn med ulike etniske bakgrunner og ser i hovedsak på klassens “sharing time”. Dette er en aktivitet hvor barna skal fortelle om en ting eller en hendelse til resten av klassen. For å mestre sharing time måtte elevene blant annet tilegne seg strategier for å differensiere mellom det som var kjent og ukjent informasjon for lytterne og markere når de endret tema. Læreren delte aldri forventningene sine med klassen, men funnene viser at disse ble signalisert ubevisst av læreren. Under aktiviteten hjalp læreren til med å strukturere den muntlige ytringen fra eleven ved å bruke spørsmål og kommentarer. Funnene fra studien viser at barn med ulik bakgrunn kommer til skolen med forskjellige muntlige erfaringer, og at de derfor utvikler ulike muntlige strategier. Barnas tidligere erfaringer hadde betydning for deres prestasjoner i sharing time. Når barnets strategier sammenfalt med lærerens forventninger oppsto det utvikling og læring for barnet i form av en muntlig forberedelse til lesing og skriving. Når barnets muntlige strategier var i strid med lærerens forventninger, bidro dette til negativ utvikling for barnets skolepresentasjoner. Funnene viser at “sharing-time” kan bidra både positivt og negativt til barnets læring og utvikling, avhengig av om barnet innehar de muntlige strategiene som sammenfaller med lærerens forventninger eller ikke, og på denne måten kan sharing time bidra til å forsterke elevenes eksisterende forskjeller (Michaels, 1981).

2.4 Teoretiske modeller og begreper

I dette delkapitlet ser vi på ulike teoretiske modeller og begreper som har bidratt i analysen og drøftingen av datamaterialet i studien vår. Her vil vi først se på overordnede teorier som sosiokulturell læringsteori, erfaringsbasert læring og dialogisme, før vi vil trekke inn motivasjonsteori og praksistrekanten. Til slutt ser vi nærmere på muntlighet gjennom primær- og sekundærdiskurs, barns språkutvikling og overgangen fra barnehage til skole.

2.4.1 Sosiokulturell læringsteori

I vår oppgave støtter vi oss på den sosiokulturelle læringsteorien som mener at læring skjer i samspill med omgivelsene (Imsen, 2014, s. 183). Vygotskij er en sentral teoretiker innenfor den sosiokulturelle teorien (Imsen, 2014, s. 46). Han mente at mennesket utviklet seg i to faser: Først i felleskap med andre mennesker, deretter som en egenskap innenfor oss selv. Altså, fra det sosiale til det individuelle. Dette kan også ses i sammenheng med hans teori om den språklige tenkingen, som han mener fremtrer i flere former. Først etableres den språklige tenkingen som ytre tale i barnets sosiale samspill, videre adskilles den språklige tenkingen i dialogtale og monologtale (også kalt egosentrisk tale). Til slutt adskilles den språklige tenkingen enda mer ved at det skiller mellom ytre og indre tale. Mens utviklingen generelt går fra det sosiale til individuelle, går den språklige utviklingen fra det ytre til det indre. På denne måten vil språket fungere som et redskap for tanken (Vygotskij, 1986, s. 14-15).

Vygotskij mente at læring var en pådriver for utvikling og at læringen ikke var avhengig av utviklingsnivå. Han skiller mellom et barns faktiske utviklingsnivå og barnets potensielle utviklingsnivå (Vygotskij, 1986, s. 15), og utviklet den proksimale utviklingssonen. Den proksimale utviklingssonen er differansen mellom hva man kan klare alene og hva man kan klare med hjelp fra en voksen eller en som kan mere enn en selv, også kalt medierende hjelper (Vygotskij, 1986, s. 86). Stillasbygging er nært beslektet med den proksimale utviklingssonen ved at begrepet referer til hvordan elevene ved hjelp av en voksen kan utføre en oppgave eller løse et problem som opprinnelig lå utenfor barnets mestringssområde (Wood et al., 1976). Ifølge Vygotskij (1986, s. 101) er lek en ledende faktor i utviklingen. I leken er handlingen underordnet meningen, mens det i det virkelige livet er handlingen som dominerer meningen. I det virkelige livet vil det ikke være mulig at et barn totalt underkaster seg regler, men i leken er dette mulig. I leken kan et barn oppføre seg utover barnets egen alder eller daglige oppførsel. På denne måten vil lek skape en proksimal utviklingssone for barnet. Siden lek befinner seg i en oppdiktet virkelighet som er frivillig opprettet av barna

selv, hvor de selv danner planer og handlinger, gjør dette leken til det viktigste redskapet for utvikling i førskoleårene (Vygotskij, 1986, s. 102).

Vygotskij sine teorier er relevante for oss fordi han mente at talen er utgangspunktet til tanken (Vygotskij, 1986, s. 14-15). Noe som betyr at språket er vårt viktigste redskap for læring. I tillegg fremmer Vygotskij lek og betydningen av dette i forbindelse med utviklingen til førskolebarna (Vygotskij, 1986, s. 102). Dette synliggjør viktigheten av at læreren både må legge til rette for muntlighet og lek i undervisningen for å fremme utvikling og læring hos elevene. Dette er noe vi vil se nærmere på i delkapittel 4.4.

2.4.2 Erfaringsbasert læring (Learning by doing and reflecting)

Vi har valgt å trekke inn John Dewey og erfaringsbasert læring i vår oppgave, da dette viser at elevene lærer best om de får være i en aktiv prosess og bygge videre på sine egne erfaringer. Dette er et viktig poeng i arbeidet med å muntlighet, og vi benytter oss av denne teorien i drøftingen vår da vi kommer inn på det å skape kontinuitet i overgangen mellom barnehage og skole for å skape trygghet og dermed større utvikling hos elevene. John Dewey (1997, s. 89) hevder at undervisning må bygges på individets livserfaring for å oppnå reell læring. Selv om man tror at læringen kommer gjennom erfaring, er det viktig å presisere at man ikke ser på all erfaring som like lærerik. Erfaringer kan eksempelvis føre til mindre danning ved at den gjør individet mindre følsomt, noe som igjen kan føre til at det minsker sjansene for at individet får rike erfaringer senere (Dewey, 1997, s. 25-26). Et eksempel på dette kan være om læreren stiller lukkede spørsmål i undervisningen. Lukkede spørsmål kan defineres som spørsmål med et fasitsvar (Håland, 2021, s 176). En elev svarer, men svarer feil og mottar negativ tilbakemelding fra læreren. Dette kan føre til en negativ opplevelse for eleven og kan dermed skape en negativ erfaring. Denne negative erfaringen kan bli et hinder for videre utvikling og læring ved at eleven kan vegre seg for å delta muntlig i klasserommet ved senere anledninger.

Dewey (1997, s. 27-28) understreker betydningen av at opplæringen må foregå som en kontinuerlig prosess. Det er viktig å se skolen og samfunnet utenfor i sammenheng, og ikke se skolen som et isolert samfunn som er løsrevet fra livet utenfor. I tillegg mente Dewey at læring skjer i en aktiv, erfaringsbasert prosess: Learning by doing and reflecting.

Aktivitetspedagogikken hans baserte seg på at det ikke skjer læring eller utvikling hos barnet uten aktivitet fra barnets side. Han trakk fram aktivitetsformer som modellering, å skape noe, undersøke og eksperimentere (Dewey, 1997). Det kan være enklere å legge til rette for

Dewey sin aktivitetspedagogikk ved å benytte uteområdet. Ifølge Fiskum (2014, s. 73) ligger det få begrensninger og rammer i uteområdet, sammenlignet med et klasserom. I uteområdet vil det derfor ligge få føringer for hvilke aktivitetsmuligheter man kan og bør gripe (Fiskum, 2014, s. 73).

2.4.3 Dialogisme

I boken *Det flerstemmige klasserommet* skriver Olga Dysthe (1995) om dialogisk undervisning, som bygger på Bakhtin sine teorier om dialogen. Vi har valgt å trekke inn dialogismen da den er med på å tydeliggjøre viktigheten av å arbeide med muntlighet i undervisningen og hvordan man kan skape et dialogisk klasserom. Grunnlaget i Bakhtins dialogisme er ifølge Dysthe (1995, s. 62) at mennesker er definert av deres forhold til andre, og at mennesker derfor ikke bare bruker språket som redskap for å uttrykke seg selv, men i hovedsak for å kommunisere og være i dialog. Hun skriver at Bakhtins tanker om hvordan mening og forståelse blir skapt er av grunnleggende betydning for undervisning, ved at det ikke er individet som skaper mening, men “vi” sammen. Responsen, eller tilbakemeldingen, fra mottakerne er det som skaper grunnen for forståelsen. Her kommer det frem at forståelsen bare kommer til sin rett i responsen, og at forståelse og respons er knyttet sammen dialektisk og er gjensidig avhengig av hverandre. Man kan altså si at læring blir formet av de interaksjonene elevene har og den responsen som forventes av lærer, medstudenter og tekster (Dysthe, 1995, s. 64-65). Dysthe (1995, s. 66) bruker begrepet flerstemmighet om alle de potensielle stemmene i et klasserom, som for eksempel innebærer elevene sine stemmer, lærerne sine stemmer, læreboken og andre tekster. Samtidig må disse stemmene stilles opp mot hverandre og motsi hverandre eller gjensidig utfylle hverandre, for at man skal kunne si at de står i dialogisk interaksjon med hverandre (Dysthe, 1995, s. 67).

Det dialogiske her handler om språklig samspill, både muntlig og skriftlig, og Dysthe (1995, s. 203) viser at skriving i seg selv er et viktig redskap for læring, men at læringspotensialet øker når skriving brukes i samspill med samtale. Hun trekker frem sentrale trekk ved dialogisk undervisning, som bygger på både Bakhtins og Vygotskijs teorier:

De vesentlige kjennetegnene ved dialogisk undervisning har jeg knyttet til Bakhtins dialogbegrep. Mening blir skapt gjennom interaksjon. Forståelse blir skapt i spillet mellom elever og lærer mens de snakker og lytter og leser og skriver. Jeg deler Vygotsky sin forståelse av læring som både kognitiv og sosial, og hans syn på at språket er både en individuell kognitiv prosess og en kommunikasjonsprosess. Det betyr at mening blir skapt i et

felleskap, og at optimalt læringspotensiale er avhengig av et samspill mellom disse to prosessene (Dysthe, 1995, s. 204).

Hun skiller også mellom et monologisk og et dialogisk klasserom, men trekker frem at ingen klasserom er bare det ene eller det andre. Et monologisk klasserom viser til sentrale aspekter ved tradisjonelle klasserom med mye enveiskommunikasjon, mens dialogisk gir retning til utviklingen hun ønsker å se. Selv om man finner både samtale og skriving i alle klasserom, er det hvordan denne skrivingen og samtalen blir brukt for å fremme læring, som kan gjøre et klasserom dialogisk. Det dialogiske klasserommet legger vekt på interaksjon mellom elev og elev, og mellom lærer og elev. Her er samspillet mellom skriving og samtale en sentral del av det dialogiske (Dysthe, 1995, s. 205).

Et syn på språk og samspill som en helt essensiell del av læring, ved at læring er noe som skjer i dialogisk utveksling, gjør at skriving og samtale i dialogkontekster ikke bare blir mulige læringsmåter, men helt grunnleggende. Som lærer må man utnytte flerstemmigheten i et klasserom bevisst (Dysthe, 1995, s. 210). Klasserommet består av mange elever og en eller flere lærere, og alle har potensielt hver sin stemme. Dysthe (1995, s. 211) trekker frem et problem ved det dialogiske klasserommet, som er at ikke alle elever i klasserommet har en stemme. Hun skriver at de fleste lærerne i dag ønsker at elevene skal delta muntlig, men at hun har observert at dette ikke trenger å bety at alle stemmene blir hørt: "Få elever er aktive muntlig, og det er vanligvis de samme som tar på seg rolla som "de som snakker" i alle timer. For det andre så lytter ikke nødvendigvis medelever eller forventer å lære noe" (Dysthe, 1995, s. 211) Medelevene ser ikke på det som eleven sier som kunnskap, og den potensielle flerstemmigheten i klasserommet blir ifølge Dysthe (1995, s. 211) ikke utnyttet.

For å jobbe mot og skape et dialogisk klasserom fokuserer Dysthe (1995, s. 214) blant annet på autentiske spørsmål og høy verdsetting av det elevene sier. Høy verdsetting handler også om å bygge videre på det elevene sier, slik at de er med på å styre hvor samtalen går videre. Ved å la det elevene sier gå videre i samtalen signaliserer man som lærer at elevenes tanker og refleksjoner er viktige (Dysthe, 1995, s. 214). Åpne, autentiske spørsmål er et viktig redskap lærere kan bruke for å involvere elever i klassesamtaler. På den måten utfordrer man elevenes forståelse og tenking, og hjelper de med å se sammenhenger mellom tidligere og ny kunnskap (Dysthe, 1995, s. 214). Det handler om å stille spørsmål der det ikke nødvendigvis finnes et fasitsvar, men der elevene må reflektere selv og formulere meningene sine. Elevene

opplever at det de sier er viktig for undervisningen. I følge Dysthe (1995, s. 214) er det nettopp her læringspotensialet ligger.

Dysthe (1995, s. 224) trekker frem stillasbygging som helt sentralt i det dialogiske klasserommet fordi "(...) den nære utviklingssone er basert på et syn på den som skal lære, som en med grenseløs kapasitet for utvikling – samtidig som hun stadig overskrider grensene for det hun kan forstå og lære på egen hånd" (Dysthe, 1995, s. 224). Elevene vil altså ha stadig behov for støtte fra en medelev eller lærer. Viktigheten av at stillasbyggingen er dialogisk og skjer i et samarbeid trekkes frem. Kollektiv stillasbygging i form av skrive- og samtalebegreper er også helt sentralt her (Dysthe, 1995, s. 224).

2.4.4 Motivasjonsteori

Senere i studien vil vi drøfte om elevenes muntlighet i undervisningssammenheng kan ha en sammenheng med motivasjonen for emnet eller aktivitetene som gjennomføres. På bakgrunn av dette presenterer vi motivasjonsteori for å få en bedre oversikt over indre og ytre motivasjon, elevenes selververd og mestringsforventning, og relasjon mellom lærer og elev. Dette ser vi i sammenheng med elevenes trygghet. Motivasjon er ifølge Einar M. Skaalvik og Sidsel Skaalvik (2015, s. 14) et begrep vi bruker til å forklare hva som forårsaker aktivitet hos individer, hva som holder denne aktiviteten i gang, og hva som gir den mål og mening. Vi skiller ofte mellom indre og ytre motivasjon. Indre motivasjon handler om at individet eller barnet er motivert ut fra indre krefter, mens ytre motivasjon handler om at aktiviteten eller læringen skjer fordi individet eller barnet ønsker å oppnå en belønning eller et ytre mål (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 66-67). Man får det beste læringsresultatet ved at læringen er indre motivert, men for eksempel karaktersystem og vurdering kan føre til at den ytre motivasjonen blir styrende (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 66). Ytre motivasjon kan enten innebære kontrollert eller autonom ytre motivasjon. Dersom elevene opplever kontrollert ytre motivasjon innebærer det at de ikke har noe valg, og føler seg tvunget til å utføre den bestemte aktiviteten. Autonom ytre motivasjon innebærer at elevene har internalisert verdien ved å lære skolefagene, og arbeider fordi arbeidet med faget har en verdi i seg selv (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 67). Skaalvik og Skaalvik (2015, s. 67) skriver at læringsmiljøet er det som i størst grad påvirker hvilken type motivasjon elevene utvikler, og at indre og autonom ytre motivasjon fremmes når aktiviteten og miljøet rundt tilfredsstillende tre psykologiske behov hos elevene: behovet for selvbestemmelse/autonomi, kompetanse, og tilhørighet. Elevene har altså behov for å føle selvstendighet, at de har et valg og at det de gjør er frivillig, at elevene

har en forventning om å lykkes og opplever mestring, føle at de hører til, blir respektert og opplever trygghet og tillit (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 67-69).

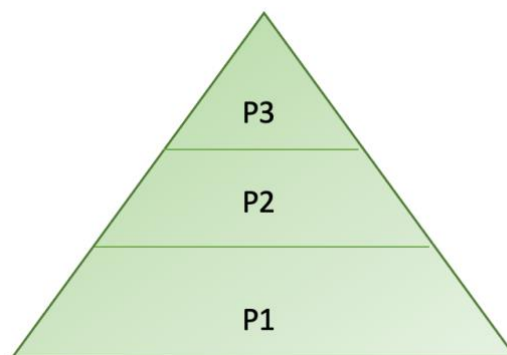
Noe som i stor grad kan påvirke elevenes motivasjon er elevene sitt syn på seg selv, deres selvverd. Begrepet handler om å respektere og akseptere seg selv, og å se sin egen verdi (å verdsette seg selv) (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 84). Alle mennesker har behov for å tenke positivt om seg selv. I skolen kan selvverdet til elevene styrkes når de blir godtatt, respektert og verdsatt for den de er, opplever mestring og klarer å leve opp til forventningene miljøet rundt har. Dersom skolen oppleves som en prestasjonsarena, kan det faglige arbeidet på skolen true selvverdet til noen elever (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 86-87). Her er mestringsforventninger helt sentralt. Elever som har lave forventninger om å lykkes, vil fokusere på å gjøre konsekvensene av å ikke mestre arbeidet minst mulig. Elevene kan da ta i bruk flere beskyttelsesreaksjoner for å unngå at deres svake resultater blir synlige, og at andre tolker disse prestasjonene som et resultat av svake evner. Beskyttelsesreaksjonene kan for eksempel være lav innsats eller utagerende atferd, eller så kan elevene forsøke å skjule problemene ved å gjøre seg usynlige og unngå å svare på spørsmål når andre elever er til stede. For elevene kan det oppleves bedre å mislykkes på grunn av manglende innsats enn dårlige evner (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 88-89). Selvverdsteorien viser oss betydningen av at skolearbeidet tilpasses slik at det ikke truer elevenes selvverd. Elevene må altså få oppleve mestring i skolen. I tillegg er det viktig at man jobber med et trygt og inkluderende miljø, for å unngå at skolearbeidet oppleves som truende. Her er det sentralt at læringsmiljøet ser på det å gjøre feil som en helt naturlig del av læringsprosessene (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 92-93).

Sosiale relasjoner og hvordan man blir møtt av andre er sentralt i forhold til påvirkningen av selvvurdering og selvverd (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 95). Klasserommet er en sosial arena, der elevene må forholde seg til både hverandre og til lærerne. Disse relasjonene innebærer både en ytre og en indre dimensjon, der den ytre handler om hvordan elevene blir behandlet, snakket om og til av både lærerne og medelevene sine. Det å bli møtt med respekt og forståelse, og få delta i faglige aktiviteter og lek er sentralt her. Den indre dimensjonen handler om elevene sin opplevelse av de sosiale relasjonene, altså om elevene opplever å bli respektert, akseptert, verdsatt og får den støtten de behøver, samtidig som de føler trygghet, tillit og tilhørighet (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 94). Det vi vil ha fokus på er den indre dimensjonen, altså elevenes opplevelse av forholdet til lærerne. Skaalvik og Skaalvik (2015, s. 96) skriver om viktigheten av støttende lærere, både emosjonelt (varme, omsorg, respekt)

og instrumentelt (hjelp, veiledning, gode forklaringer). Her kommer det frem at opplevelsen av å ha støttende lærere vil fremme elevene sin motivasjon, og at elevene vil være mer engasjert i skolearbeidet, vise større interesse for det (indre motivasjon), ha høyere innsats og søke etter mer hjelp og veiledning ved behov. Skaalvik og Skaalvik (2015, s. 97) forklarer dette med at instrumentell støtte hjelper elevene med å forstå og løse problemer rundt lærestoffet, og dermed vil gi mestringsforventninger som fremmer motivasjonen, samtidig som emosjonell støtte er avgjørende for trivselen og dermed motivasjonen til elevene.

2.4.5 Praksistrekanten

Vi skal gjennomføre kvalitative intervjuer med norsklærere på 1. trinn for å finne ut hvilken plass lærerne gir muntlighet i norskundervisninga på 1. trinn og hva de fremhever som viktig når de arbeider med muntlige ferdigheter. Vi vil her finne ut hva lærerne mener og hva de tror de gjør, ikke hva de faktisk gjør. På bakgrunn av dette er handlingsteorier relevant for vår oppgave fordi disse teoriene kan si noe om hvorfor vi handler som vi gjør. Vi har derfor valgt å se nærmere praksistrekanten. Løvlie (1972, s. 31) har formulert praksistrekanten som illustrerer den pedagogiske praksisen oppdelt i tre nivåer. Handal og Lauvås (1983) bygger på denne når de presenterer sin oppfatning av den pedagogiske praksisens natur:



P1 kalles *handlingsnivået*. Vi er på dette nivået når vi gjennomfører undervisningen. Det handler altså om det vi faktisk gjør. Det andre nivået, P2, er *planlegging og begrunnelser*. Når vi planlegger og vurderer undervisningen befinner vi oss på dette nivået. P3 er det øverste nivået og kalles *etisk refleksjon*. Her befinner vi oss når vi reflekterer over om undervisningen vår er riktig eller forsvarlig. Vi kan også be andre hjelpe oss å vurdere dette (Handal & Lauvås, 1983, s. 33-34). De to øverste nivåene, P2 og P3, omtaler Handal og Lauvås (1983, s. 35) som praksisteori. Handal og Lauvås (1983, s. 14) hevder at alle lærere har hver sin unike “praksisteori”. Denne teorien er igjen lærerens sterkeste faktor for egen pedagogiske praksis. De forklarer praksisteori som “en persons private, sammenvevde, med

stadig foranderlige system av kunnskap, erfaring og verdier som til enhver tid har betydning for personens undervisningspraksis” (Handal & Lauvås (1983, s. 14). De mener det er tre faktorer som avgjør lærerens “praksisteori”:

Den første faktoren er *personlige erfaringer*. Vi har alle tidligere erfaringer fra pedagogisk praksis. Enten fra da vi var elever, utøvere eller fra egen undervisning. Disse erfaringene kan ha vært av ulik art. De kan blant annet ha vært skremmende, motiverende, kjedelig og/eller morsom. Videre har vi kanskje reflektert over disse erfaringene, og kommet fram til konklusjoner for hvorfor vi opplevde denne type praksis som vi gjorde. Dette er da noe som er med på å forme vår egen “praksisteori” (Handal & Lauvås, 1983, s. 15). Handal og Lauvås (1983, s. 16) trekker frem viktigheten av å reflektere over undervisningspraksis. Ved å diskutere og reflektere rundt undervisningspraksisen vår i lys av vår egen og andre sin erfaring og kunnskap, kan forståelsen som ligger til grunn for vår praksisteori utvikles i positiv retning (Handal & Lauvås, 1983, s. 16). Den andre faktoren er *overført kunnskap, erfaringer og strukturer*. Utover våre egne erfaringer, tilegner vi oss også andre menneskers erfaringer og kunnskaper og gjør dem til en del av vår egen praksisteori. Med andre ord er det som inngår i denne faktoren det vi tar opp utenfor våre direkte erfaringer som kan utvide eller forsterke vår egen teori (Handal & Lauvås, 1983, s. 16-17). Den tredje, og siste, faktoren er *verdier*. Her inkluderes både filosofiske verdier (hva som eksempelvis gjør en lykkelig), politiske verdier (eksempelvis hvordan goder skal fordeles eller elevs medbestemmelse i egen skolehverdag) og etiske verdier (våre egne forestillinger om hva som rett eller galt, bra eller dårlig i undervisning eller livet generelt). Alle disse komponentene er med på å forme vår egen praksisteori og på derved vår egen pedagogiske praksis (Handal & Lauvås, 1983, s. 17). Videre belyser Handal og Lauvås (1983, s. 22-23) at det ikke er alle som er bevisste på sin egen praksisteori og de som er det har ofte vanskeligheter med å formulere den. De fremmer også fordelen med å være bevisst på egen praksisteori, ved at man da også vil være i stand til å utvide den.

2.4.6 Primær- og sekundærdiskurs

Teori om ulike diskurser er nyttige å se på i vår oppgave, da barn kan inneha kunnskap og erfaringer om ulike diskurser. Gee (2015) bruker begrepene primær- og sekundærdiskurs, noe som vi også vil benytte i vår oppgave. Primærdiskurs kan sies å være vårt hverdagsspråk (Gee, 2015, s. 174). Det er vår primærdiskurs som gir oss vår indre følelse av selvet og legger grunnlaget for vårt kulturelle språk. Primærdiskurs er måten en føler, tenker, handler og samhandler på. Enkelt forklart måten vi bruker språket på, og denne kan endres. Mange

foreldre tar deler av kulturer som er viktige for dem og gjør disse til en del av barnets primærdiskurs (Gee, 2015, s. 174-175). Eksempler på dette er familier som er tilknyttet til den formelle skolen. Disse familiene innlemmer ofte diskurs de forbinder med skolen, heretter kalt skolebasert diskurs, i barnets primærdiskurs (Gee, 2015, s. 174-175).

Vi forstår skolebasert diskurs som samtaler som dreier seg om utdanning eller ligner på det en møter i utdanningsinstitusjoner. For eksempel at man leser høyt for barnet og gjerne prater om det en har lest, man snakker om språk og kunnskap på en lignende måte som man gjør i skolen, foresatte setter seg inn i hva skolen jobber med og snakker positivt om det ved middagsbordet. De barna som har foresatte som innlemmer skolebasert diskurs som en del av deres primærdiskurs, vil ha et forsprang når de begynner på skolen, ved at de allerede innehar diskursen som blir benyttet og verdsatt i skolen (Gee, 2015, s. 174-175). Sekundærdiskurs er begrepet vi benytter om alle diskurser som en tilegner seg videre i livet. Alt utenom primærdiskursen er diskurser som en tilegner seg mer offentlig, i den forstand at de blir tilegnet som en del av et større fellesskap, eksempelvis skole, bedrift, religiøse grupper eller idrett (Gee, 2015, s. 174-175). Vi mener at teori om primær- og sekundærdiskurs kan bidra til å forklare forskjeller i barns muntlige ferdigheter når de starter på skolen. Dette kan også synliggjøre viktigheten av at skolen arbeider systematisk med muntlige ferdigheter, slik at alle har mulighet til å tilegne seg og ta del i den skolebaserte diskursen.

2.4.7 Barns språkutvikling

Siden muntlighet blant annet inkluderer talespråket, er teori om hvordan barn tilegner seg og utvikler språket relevant for vår oppgave. Semantikk handler ifølge Bjerke og Johansen (2020, s. 25) om hva språklige uttrykk betyr, altså om uttrykkenes innhold. Man kan snakke om semantikk på setningsnivå eller som ordsemantikk. Ordsemantikk handler om ord og hva ordene betyr, og det er det vi skal fokusere på her. Når man snakker om ordsemantikk innenfor den semantiske utviklingen, blir den da nært knyttet til utviklingen av ordforråd og ordforståelse (Bjerke & Johansen, 2020, s. 25). Barn på 1. trinn har ofte problemer med ord som har relative betydninger (ny-gammel), motsetningspar (kort-lang) og språklige bilder (metaforer) (Bjerke & Johansen, 2020, s. 25). Betydning er altså viktig, og når vi snakker om ord så kan vi kalle betydningen for begrepsinnhold. Et ord er altså symbolet som står for noe virkelig i verden, mens begreper er forestillingene som ulike individer knytter til ordet (Bjerke & Johansen, 2020, s. 26). Elevene skal få mulighet til å utvikle sine begreper og begrepsforståelse. Som lærer er det viktig å jobbe mot at alle elevene utvikler de indre forestillingene (altså begreper) de får når de hører et ord. Dette forutsetter at læreren legger til

rette for at elevene får førstehåndserfaringer ved ordene, altså at de får bruke sansene sine i læringen sin. På den måten blir det enklere for elevene å utvide begrepsinnholdet. For å hjelpe elevene til å danne indre forestillinger kan elevene få lese selv, bli lest for og samtidig få se bilder eller illustrasjoner som visualiserer det ordet står for (Bjerke & Johansen, 2020, s. 27).

Systematisk, regelmessig arbeid med begreper og ordforråd er også viktig når det gjelder de muntlige aktivitetene i klasserommet, nettopp fordi et godt utviklet ordforråd kan virke inn på leseforståelsen (Bjerke & Johansen, 2020, s. 66). Samtale med mer erfarne språkbrukere trekkes også inn som en god metode for å legge til rette for begrepsutvikling. Dette vil stimulere den naturlige begrepsutviklingen som skjer mellom for eksempel foreldre og barn når barna har lært å snakke. Klassesamtaler der man tar i bruk og forklarer ord er også verdifulle. En type klassesamtale kan være litterære samtaler om tekster som elevene har lest selv eller fått høre gjennom høytlesing. En slik samtale om tekst kan bidra til å utvikle ordforrådet til elevene. Her trekker Bjerke og Johansen (2020, s. 69) frem bildebøker, da elevene kan få støtte i illustrasjonene, noe som igjen bidrar til å gi ordene innhold og bidrar til en utviklende muntlig samtale i klasserommet. Høigård (2013a, s. 21) poengterer at hvor stort vokabular man har i førskolealder gjenspeiler senere leseforståelse. Ordforrådet vårt utvikles gjennom hele livet, men den største utviklingen skjer ved førskolealder. Vi utvikler ordforrådet vårt ved å blant annet bli eksponert for ord og at vi hører ordene bli benyttet i samtalekontekster som igjen gir støtte til hvordan vi skal tolke ordene (Høigård, 2013a, s. 21). Dette støtter opp under viktigheten av å fokusere på muntlige ferdigheter i begynneropplæringen.

For at barn skal kunne lære seg å snakke, må de lære hva vi bruker språket til, altså de pragmatiske sidene av språket. I tillegg må de vite hvordan språket er bygd opp gjennom utvikling av grammatikk og ordforråd (Høigård, 2013a, s. 15). Som tidligere nevnt skjer all språklig utvikling i et dialogisk samspill der barna må være aktive deltakere, og dette samspillet skjer gradvis og starter før barna lærer seg å snakke selv (Høigård, 2013a, s. 15). Gjennom dette samspillet skjer barnas fonologiske utvikling (skille lydene fra hverandre), i tillegg til at de lærer å knytte mening til lydene. Den morfologiske- (hvordan ord er bygd opp og bøyes) og syntaktiske utviklingen (å sette flere ord sammen til en større helhet) skjer også her.

I følge Høigård (2013a, s. 15) må elevene være aktive deltakere i et dialogisk samspill for at språkutvikling skal finne sted. For at de 5-6 år gamle elevene skal kunne utvikle de muntlige ferdighetene sine på best mulig måte er det viktig at man som lærer legger til rette for lek og samhandling. Ved at barna får ta i bruk lek som et redskap for utvikling og læring vil dette bygge på Deweys teori om at vi lærer gjennom erfaring. I tillegg vil leken skape kontinuitet og, ikke minst, aktualisere læringen for barna ved at de kan se verdien av det de lærer også i samfunnet for øvrig. Gode samtaler med tema som engasjerer elevene, fremmer språkutviklingen til elevene. Språklig tull og tøys, som rim, vitsing og lek med språket er viktige språkhandlinger som elevene bør kunne. Rollelek er også helt sentralt her (Høigård, 2013a, s. 17). I rolleleken får barna mulighet til å bruke språket til å fantasere og er en god språklek, da hele leken er basert på det barna sier om og i fantasiverdenen som rolleleken foregår i (Høigård, 2013a, s. 82). Gjennom rollelek får elevene også trent på ulike muntlige situasjoner og språkbruken som passer i situasjonene. Læreren kan også legge inn bestemte ord som et premiss for leken, for eksempel en butikk (kasseapparat, penger, matvarer ...), og på den måten utvide elevenes ordforråd (Bjerke & Johansen, 2020, s. 72). Denne språkleken og det å skape språkglede hos elevene er også et godt grunnlag for elevenes utvikling av metaspråklig bevissthet (Høigård, 2013a, s. 26). Ved å vite hvordan barn tilegner seg og utvikler språket sitt kan vi sammenligne dette med det lærerne i vår undersøkelse sier om hvordan de arbeider for å utvikle elevenes muntlige ferdigheter. Vi vil da ha et bedre utgangspunkt ettersom vi kan drøfte teorien om barns språkutvikling opp mot funnene fra vår studie.

2.4.8 Lek og muntlighet i rammeplanen for barnehagen

Senere i oppgaven vår trekker vi inn viktigheten av kontinuitet i overgangen mellom barnehage og skole, både for å vise at muntligheten får større plass i barnehagen enn i skolen, men også for å drøfte det opp mot elevenes trygghet. For å kunne gjøre dette må vi vite mer om hvordan barnehagen arbeider både med barnas muntlighet, men også generelt. Vi vet at barnehager og skoler har ulike tradisjonelle læringskulturer, og at overgangen fra barnehagen til skolen innebærer en endring i barnas læringskultur (Høigård, 2013b, s. 34). For at barna skal oppleve kontinuitet i opplæringa er det, som vi tidligere har nevnt, viktig at man bygger videre på de arbeidsmåtene elevene er vant med (Dewey, 1997, s. 89; Høigård, 2013b, s. 35). Barnehagen skal se lek, omsorg, læring og danning i sammenheng (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 7) og barnehagens rammeplan har, under barnehagens formål og innhold, inkludert et eget avsnitt som omhandler lek:

Leken skal ha en sentral plass i barnehagen, og lekens egenverdi skal anerkjennes.

Barnehagen skal gi gode vilkår for lek, vennskap og barnas egen kultur. Leken skal være en arena for barnas utvikling og læring, og for sosial og språklig samhandling. Barnehagen skal inspirere til og gi rom for ulike typer lek både ute og inne. Barnehagen skal bidra til at alle barn kan oppleve glede, humor, spenning og engasjement gjennom lek – alene og sammen med andre (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 20).

I tillegg til at barnehagen vektlegger viktigheten av lek under formål, skal barnehagen også legge til rette for språklæring gjennom lek: "Barnehagen skal bidra til at barn leker med språk, symboler og tekst og stimulere til språklig nysgjerrighet, bevissthet og utvikling." (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 48). I overordnet del har også læreplanen presisert betydningen av lek for barna på de laveste trinnene i skolen: "For de yngste barna i skolen er lek nødvendig for trivsel og utvikling, men også i opplæringen som helhet gir lek mulighet til kreativ og meningsfylt læring." (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 7). Leken er en unik arena barna har til å utvikle samtlige aspekter ved språket. I leken er det barna selv, uten støtte fra en voksen, som må kommunisere og uttrykke seg til de andre barna i leken slik at de forstår (Høigård, 2013a, s. 236). "I leiken tar barna språklige initiativ, de forhandler og forklarer, de argumenterer og begrunner, de fantaserer, tuller og tøyser og mye annet" (Høigård, 2013a, s. 236). Høigård (2013a, s. 93) fremhever rolleleken som den viktigste formen for lek for å utvikle barnas språk.

3 Presentasjon av vitenskapsteori og metode

Empirisk forskning handler om å samle inn data om virkeligheten som man forsker på. Her ser man på data som noe som skapes, og dataen blir til bindeleddet mellom virkeligheten, analysen, og vår tolkning av virkeligheten (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 25-26). I dette kapitlet skal vi gjøre rede for valgene vi har gjort da vi bestemte oss for empiri og metodologi. Vi vil derfor først undersøke ulike vitenskapelige tilnæringsmåter og se på hvilken betydning disse har for vår studie, før ser nærmere på forskningsdesign, utvalg, metode og kvalitet i studien.

3.1 Vitenskapsteori

Norskfaget er både en del av humanistiske og samfunnsvitenskapelige fag. Det i norskfag som omhandler skjønnlitterære og sakpregete tekster i norskfaget, kommer under den humanistiske kategorien, mens det som omhandler norskfaget i klasserommet og i språksamfunnet omkring, er en del av den samfunnsvitenskapelige kategorien (Aa & Neteland, 2020, s. 22). Ettersom vi har undersøkt muntlighet i klasserommet, hører vår studie til i samfunnsvitenskapen. Hensikten med forskning innenfor samfunnsvitenskapen er å få fram ny kunnskap om den sosiale virkeligheten (Johannessen et al., 2021, s. 25). Forskning er kunnskap, men det som skiller forskning fra andre kunnskapskilder er måten vi søker etter sannheten på (Nyeng, 2012, s. 9). Hvordan man søker etter denne sannheten avhenger av hvilke(t) vitenskapssyn man har (Nyeng, 2012, s. 13-14).

3.1.1 Ontologi og epistemologi

Ontologi er teorien om det som eksisterer og hvordan virkeligheten er bekreftet (Fejes & Thornberg, 2019b, s. 22). Sagt på en annen måte; hva som eksisterer i virkeligheten som man kan skaffe seg kunnskap om (Moon & Blackman, 2014, s. 1167). Alle deltakerne i kvalitative studier kan derfor oppleve virkeligheten forskjellig. Vi kan altså si at virkeligheten konstrueres av hvert enkelt individ og er i konstant endring, og i en studie som denne er ontologien noe som blir (re)konstruert i møtet mellom oss som forskere og informantene våre (Nilssen, 2014, s. 25). Vi forstår det som at virkeligheten er ulik basert på de ulike aktørene og deres opplevelse av fenomenet. Nyeng (2012, s. 37) beskriver epistemologi som “læren om kunnskap”. Med andre ord; hvordan man tilegner seg kunnskap. Epistemologi er viktig for vitenskapen fordi det påvirker hvilken metode forskere velger for å finne kunnskap (Moon & Blackman, 2014, s. 1171). Med bakgrunn i vår problemstilling ønsket vi ikke å kvantifisere dataene vi mottar, men å gå i dybden for å finne årsaksforklaringer, holdninger,

meninger og verdier. Vi valgte derfor kvalitativ metode for å innhente kunnskapen vi trenger for å besvare problemstillingen vår. Dette belyses grundigere i delkapittel 3.2 og 3.4.

3.1.2 Hermeneutikk

Hermeneutikk handler om fortolkning og forståelse av meningsfulle fenomener. Vi har brukt benevnelsen hermeneutikk når vi har forsøkt å redegjøre for hva forståelse og fortolkning er, hvordan vi kan forstå et fenomen og/eller problemer som kommer til syne ved fortolkning av meningsfulle fenomener (Gilje & Grimen, 1993, s. 143). I studien vår ønsket vi blant annet å finne ut hvilke erfaringer, holdninger og prioriteringer lærere har når det gjelder muntlighet som en grunnleggende ferdighet i deres norskundervisning. Dette medfører da at lærerne i første omgang måtte tolke sin egen praksis og sine egne verdier rundt muntlighet i undervisningen. Deretter har vi som forskere igjen fortolket lærernes tolkninger av dette. Dette kan også kalles *dobbel hermeneutikk*. Vi måtte forholde oss til noe som allerede hadde blitt fortolket, deretter måtte vi som forskere rekonstruere disse fortolkningene innenfor et samfunnsvitenskapelig språk. Vi måtte dermed fortolke aktørenes fortolkninger for å kunne gå utover deres selvoppfatninger (Gilje & Grimen, 1993, s. 146).

Forforståelse er et sentralt begrep i hermeneutikken. Tanken er at vi alltid forstår noe basert på det vi vet og kan om fenomenet fra før av. Vi møter alltid fenomener med gitte forutsetninger (Gilje & Grimen, 1993, s. 148). Dette betyr at det vi visste fra før av om fenomenet muntlighet i norskundervisningen på 1. trinn, påvirket vår forståelse av det datamaterialet vi samlet inn i vår studie. Vi ser nærmere på dette senere i teksten, men kort sagt er grunnen til at vi måtte være bevisst på dette, at det kunne ha påvirket vår fortolkning og da også kvaliteten på vår studie. Dette bringer oss videre til *den hermeneutiske sirkel* som redegjør for hvordan fenomener kan og bør begrunnes. Fortolkninger skal begrunnes med å vise til andre fortolkninger, som igjen må begrunnes ved å vise til andre fortolkninger, og vi vil derfor gå i en hermeneutisk sirkel (Gilje & Grimen, 1993, s. 153-154). Hermeneutikk som en vitenskapsteoretisk betraktning er relevant i vår studie da vi måtte fortolke læreres fortolkninger av egen praksis. Det at vi har vært bevisst på at forforståelse vil avgjøre både hvordan lærerne har fortolket egen praksis, og hvordan vi har fortolket data vi har samlet inn, har gitt oss mulighet til å redusere påvirkningen som forforståelse har hatt i vår studie. Gjennom hermeneutikken ser vi at kvaliteten på studien vår styrkes dersom vi begrunner våre fortolkninger med andre fortolkninger.

3.1.3 Fenomenologi

«Fenomenologisk metode brukes for å studere hvordan verden blir slik den er» (Johannessen et al., 2021, s. 166). I en fenomenologisk studie vil ett og samme fenomen forstås ulikt ut fra hvilke erfaringer, interesser og forståelser respondenten har. Vi ønsket å få frem informantenes tanker og meninger, og vi har derfor hatt en fenomenologisk tilnærming til studien. For å kunne forstå verden gjennom informantene våre sine øyne, måtte vi utforske og beskrive erfaringene deres med vår forståelse av muntlighet (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 166). I kvalitative studier som denne blir det ofte benyttet en fenomenologisk tilnærming nettopp fordi man legger vekt på ulike forståelser og fortolkninger av fenomenet man studerer (Postholm et al., 2018, s. 75). Hensikten vår var ikke å komme fram til en objektiv og overførbar sannhet, men å få en dypere forståelse for hva som fremheves som viktig i arbeidet med muntlige ferdigheter i norskundervisningen. Sett opp mot vår problemstilling var derfor en fenomenologisk tilnæringsmåte relevant, fordi vi blant annet ønsket å finne ut hva lærerne ser på som viktig i arbeidet med muntlige ferdigheter. For å besvare dette måtte vi vite hvordan lærerne opplever sin egen undervisning. Det å besvare hvordan lærerne vektlegger muntlighet i norskundervisninga ut fra en fenomenologisk vitenskapelig tilnæringsmåte kan ha vært både positivt og negativt. Vi ville, med fenomenologien, få vite hvordan lærerne hevder at de vektlegger muntlighet i norskundervisningen, altså deres subjektive erfaring og opplevelse av situasjonen, og vi kan derfor ikke si noe objektivt om hvordan lærerne vektlegger muntlighet i norskundervisninga.

3.1.4 Vårt vitenskapelige ståsted

I dette underkapitlet vil vi oppsummere vårt vitenskapelige ståsted. Ontologisk har vi plassert oss innenfor relativismen. Vi mener at hver og en av oss konstruerer sin egen virkelighet, og derfor at det som er sant for én person ikke nødvendigvis er sant for en annen. Som vi tidligere har sett, er forforståelse sentralt i hermeneutikken (Gilje & Grimen, 1993, s. 148). I vår studie har vi sett på forforståelse som er relevant for vår forståelse i møte med fenomenet muntlighet. Vi mener at det vi tidligere har observert og erfart, og den teorien vi har tilegnet oss om fenomenet, har påvirket vår forståelse. På bakgrunn av dette er også den hermeneutiske vitenskapelige betraktningen relevant for oss i vår studie. Med utgangspunkt i vår problemstilling har vi en fenomenologisk studie. Grunnen til dette er at vi har forsøkt å finne ut hvordan lærerne erfarer, opplever og vurderer muntlighet i sin praksis, og vi mener derfor at et fenomenologisk vitenskapelig utgangspunkt har vært best egnet for å besvare vår problemstilling. Når vi nå har vurdert vårt vitenskapelige ståsted og besluttet at studien vår er

fenomenologisk, fører dette oss videre inn på hvilket forskningsdesign og hvilken metode benyttet oss av i studien vår.

3.2 Forskningsdesign

Et forskningsdesign kan defineres som en metodisk plan for forskningen man skal gjennomføre, og er knyttet til det bakenforliggende i forskningen, som for eksempel sammenhengene mellom forskningsspørsmål, datamaterialet og mulige konklusjoner (Blikstad-Balas & Dalland, 2021, s. 21). Hvilken metode man skal benytte i forskningsprosjekt, avhenger av problemstillingen og hva man skal finne ut. Det går et grovt skille mellom kvalitative metoder og kvantitative metoder. Mens kvalitative metoder søker å forstå et fenomen, vil kvantitative metoder forsøke å forklare et gitt fenomen (Johannessen et al., 2021, s. 51). Problemstillingen vår er, som tidligere nevnt; *Hvilken plass forteller lærere at de gir muntligheten i norskundervisninga på 1. trinn, og hva fremhever lærerne som viktig ved arbeid med muntlige ferdigheter?* Vi ønsket å forstå fenomenet muntlighet i norskundervisningen på 1. trinn, og vi var opptatt av å undersøke lærernes erfaringer og prioriteringer. På bakgrunn av dette mente vi at kvalitativ metode var best egnet. Det finnes flere kvalitative tilnærminger vi kunne benyttet i vår studie, blant annet observasjon, kvalitative intervjuer og gruppesamtaler. Kvalitative intervju er ifølge Johannessen et al. (2021, s. 105) en fleksibel metode som kan gi oss detaljerte beskrivelser av det vi forsker på. De egner seg godt når man ønsker å undersøke meninger, holdninger og erfaringer (Johannessen et al., 2021, s. 105), noe som var vårt ønske. Vi kom frem til at vi ved å bruke kvalitative intervju kunne besvare vår problemstilling godt, og ha stor sannsynlighet for å mestre selve intervjuprosessen. For oss var kvalitative intervju en mer håndterbar metode enn gruppeintervju, og vi valgte derfor å benytte kvalitative intervju som forskningsdesign/metode i vår studie.

3.3 Utvalg

Rekrutteringen vår hadde et tydelig mål, og gjennom en strategisk utvelgelse av informanter (Johannessen et al., 2021, s. 58) kom vi frem til at målgruppen vår er lærere. Nærmere bestemt lærere som har begynneropplæring i norsk dette skoleåret. Vi kan også si at vi hadde en kriteriebasert utvelgelse: informantene måtte oppfylle dette kriteriet (Johannessen et al., 2021, s. 64). Antallet informanter er ikke noe vi bestemte oss for i forkant av datainnsamlingen. Vi satte oss en ramme på maks fire informanter ut fra rammene en masteroppgave innehar, da vi ønsket å ha god tid til å analysere og jobbe med intervjuene våre i etterkant. Johannessen et al. (2021, s. 74) skriver at antall informanter i kvalitative

studier ikke bør være større enn at man klarer å gjennomføre grundige analyser, og at man må tenke på hva som er praktisk mulig å gjennomføre. Vi endte til slutt opp med tre informanter, da vi etter de tre intervjuene hadde fått gode, fyldige beskrivelser og ulike erfaringer rundt temaet. De tre lærerne jobbet på tre ulike skoler. Vi valgte å intervju lærere fra ulike skoler da dette kunne gi oss et innblikk i om lærerne fra de ulike skolene tenkte ulikt eller ikke, noe som også kunne si oss litt om studien vår sin generalisering på tross av få informanter/et lite utvalg. Alle lærerne vi intervjuet er lærere som har jobbet mellom 12-15 år i skolen. Mens lærer 1 og 3 har 60 studiepoeng i norsk, har lærer 2 30 studiepoeng i norsk. De har alle tidligere erfaring med å ha 1. trinn i norsk. Lærer 2 fikk, etter forespørsel, tilsendt intervjuguiden på forhånd.

3.4 Kvalitative forskningsintervju

I dette delkapitlet ser vi nærmere på gjennomføring av datainnsamling og dataanalyse. I fenomenologiske studier er det, ifølge Johannessen et. al. (2021, s. 166), kvalitative intervju av personer som har direkte erfaring med fenomenet som skal undersøkes, som er best egnet. Ved å benytte kvalitative intervju som metode fikk vi også god anledning til å få fram kompleksiteten og nyansene i det vi ønsket å undersøke (Johannessen et al., 2021, s. 106). Vi anser dette som en styrke da vi tror muntlighet som grunnleggende ferdighet med tanke på prioritering, men også hvilken type muntlighet man legger i denne ferdigheten, både er kompleks og består av flere nyanser. Som tidligere nevnt mener vi også at vi vil kunne besvare vår problemstilling godt ved å benytte kvalitative intervju som metode. Dette med bakgrunn i at vi søker etter holdninger og erfaringer lærerne har med muntlighet på 1. trinn. Ved å benytte kvalitative intervju fikk vi fyldige og detaljerte beskrivelser fra lærere som belyser det fenomenet vi ønsker å undersøke (Johannessen et al., 2021, s. 105). Samtidig er vi bevisst på at vi vil få fram et individs subjektive holdninger og erfaringer rundt fenomenet. Dette kan hevdes å være en svakhet da det er vanskelig å generalisere funnene, men fra et fenomenologisk vitenskapsteoretisk ståsted er ikke målet å gjøre virkeligheten mer objektiv, men nettopp å få fram enkeltindividets subjektive forståelse av et fenomen (Johannessen et al., 2021, s. 166).

Selv om kvalitative intervju ofte er mer en dialog enn rene spørsmål og svar (Johannessen et al., 2021, s. 105), lagde vi en intervjuguide som vi brukte som veiledning og støtte under våre intervju. Våre intervju gikk derfor under kategorien semistrukturerte intervju. Åpne spørsmål sto sentralt i vår intervjuguide og rekkefølgen på spørsmålene var fastsatt, men vi var også åpne for at intervjuene kunne forløpe i en annen retning dersom dialogen naturlig førte en

annen vei. Vi forsøkte også å tilpasse spørsmålene og rekkefølgen på spørsmålene etter situasjonen i hvert enkelt intervju, slik at intervjuene bar preg av å være en sammenhengende samtale/dialog. Dette er momenter som kan ha gjort det tryggere og enklere for informantene å dele sine holdninger og erfaringer med oss (Johannessen et al., 2021, s. 108).

3.4.1 Utforming av intervjuguide

Da vi skulle lage intervjuguiden, begynte vi med å formulere flere deltemaer basert på vår problemformulering og våre forskningsspørsmål, for å få oversikt over hva vi faktisk ville finne ut. Da kom vi frem til at vi trengte informasjon om lærernes kompetanse og bakgrunn, deres prioritering av og syn på muntlighet, hva muntlighet er for dem og hvordan de vurderer og utvikler elevenes muntlige ferdigheter (hele intervjuguiden ligger vedlagt som vedlegg 1).

Intervjuguiden vår er utformet med inspirasjon fra det Johannessen et. al. (2021, s. 112) skriver om utforming av intervjuguiden, og vi begynte med faktaspørsmål som skulle være enkle for informantene å besvare. Deretter stilte vi noen introduksjonsspørsmål som la til rette for at informantene skulle komme med sine egne meninger og erfaringer, før vi deretter fortsatte på hoveddelen av intervjuet. De neste spørsmålene gikk ikke direkte på muntlighet, men hadde som hensikt å få lærerne til å dele litt om sine erfaringer og betraktninger om undervisningen på 1. trinn, og hva de fokuserte på. Som det femte spørsmålet i intervjuguiden ba informantene om å redegjøre for hvilke kunnskaper og ferdigheter de mente det var viktig at elevene tilegner seg gjennom norskfaget første skoleår. I dette fikk vi en naturlig overgang til muntlighet. De resterende spørsmålene frem til og med det nest siste kategoriserte vi som nøkkelspørsmål som ga oss informasjon som kunne besvare vår problemformulering (Johannessen et al., 2021, s. 112). Til slutt ga vi lærerne mulighet til å komme med informasjon og innspill om det var noe de ikke hadde fått mulighet til å redegjøre for under intervjuet.

3.4.2 Gjennomføring av intervjuene

I forkant av intervjuene ble prosjektet meldt til NSD (Norsk senter for forskningsdata). Da vi hadde fått samtykke av NSD (vedlegg 2) begynte vi prosessen med å finne informanter. Informantene fikk tilsendt et informasjonsskriv og et samtykkeskjema (vedlegg 3), og alle informantene ga samtykke til å delta i forkant av intervjuene. Alle intervjuene ble gjennomført fysisk på lærernes arbeidsplass. Intervjuene tok mellom 16 og 25 minutter. Vi tok lydopptak av alle tre intervjuene, og dette ble gjort i tråd med NSD sine retningslinjer for personvern. Informantene samtykket også til bruk av lydopptak, både i samtykkeskjema i

forkant, men også før vi startet lydopptaket der og da. Vi brukte UIO (Universitetet i Oslo) sin nettskjema-diktafon på telefon. Da lydopptakene ble stoppet ble de kryptert på telefonen umiddelbart, og det var kun mulig å lytte til opptakene ved å logge inn på Nettskjema.no (Universitetet i Oslo, 2023). Alle intervjuene tok utgangspunkt i intervjuguiden (Vedlegg 1), men vi stilte spørsmålene i litt ulik rekkefølge avhengig av hvordan de passet inn i samtalen, og stilte oppfølgingsspørsmål ved behov.

3.4.3 Transkribering

Vi valgte å transkribere intervjuene uten transkriberingsprogramvare da vi ønsket å få en bedre kontakt med datamaterialet. Det å bruke en transkriberingsprogramvare kunne ha vært den enkleste løsningen, men ettersom vi hadde få intervju hadde vi mulighet til å transkribere de selv. Vi så på dette som en fin inngang til analyseprosessen, da vi virkelig fikk jobbet gjennom intervjuene, og fikk tanker og ideer allerede i dette arbeidet.

3.5 Bearbeiding og analysemetode

Dataanalyse i kvalitativ forskning kan defineres som prosessen der forskeren systematisk undersøker og organisere datamaterialet sitt for å komme frem til et resultat (Fejes & Thornberg, 2019b, s. 35). På tross av at analyseringen foregår i hele forskningsprosessen så må man gjennomføre det Nilssen (2014, s. 102) kaller for en sluttanalyse. Denne finner sted etter at materialet er transkribert og sortert. I denne prosessen arbeidet vi med dataene vi hadde samlet inn, organiserte de, brøt de ned og lette etter sammenhenger og mønstre. Hovedfokuset i analysen var å skape mening av dataene, og klare å skille mellom det som var relevant og betydningsfullt for vår oppgave (Fejes & Thornberg, 2019b, s. 35). Ifølge Nilssen (2014, s. 102) er det å stille spørsmål til- og å gjøre sammenligninger i datamaterialet de to viktigste analyseredskapene. Det at man evner å stille gode spørsmål er avgjørende for en god analyseprosess. I tillegg er det viktig å kunne skille mellom analyse og tolkning. I tolkningen skal man skape mening i funnene, mens man i analysen skal finne de. Det kan være vanskelig å skille disse i selve analyseprosessen, da man vil begynne tankeprosessen og forsøke å skape mening i funnene etter hvert som man finner de (Nilssen, 2014, s. 103).

Bevisste på våre tidligere erfaringer og vår forforståelse forsøkte vi å gå inn i intervjuene med åpne sinn. Som vi har presisert tidligere hadde vi ikke planlagt kategoriene, og kun laget en intervjuguide med åpne spørsmål om lærernes praksis rundt muntlighet i skolen. Målet vårt var at lærerne skulle få dele sine tanker og perspektiv på muntlighet i begynneropplæringen i norsk, slik at vi kunne lete etter interessante sammenhenger i ettertid. Analysen av

intervjuene var inspirert av en tematisk analyse, basert på Braun og Clarkes analyseverktøy, som handler om å analysere og finne mønster i et datamateriale (Braun & Clarke, 2006, s. 79). Vi var altså ute etter temaer som gikk igjen i dataene våre, og som kunne settes i sammenheng. En tematisk analyse deles gjerne inn i seks faser: å gjøre seg kjent med datamaterialet, å kode datamaterialet, lete etter tema ut fra kodene, gå gjennom kodene og sjekke de opp mot datamaterialet, definere og navngi temaene, og til slutt skrive en tematisk analyse. Samtidig er det viktig å påpeke at skrivingen foregår gjennom hele analysen, og ikke bare på slutten: “(...) writing should begin in phase one, with the jotting down of ideas and potential coding schemes, and continue right through the entire coding/analysis process” (Braun & Clarke, 2006, s. 86)

For å forberede oss til analysen transkriberte vi intervjuene, og skrev ned stikkord fra svarene til hvert av spørsmålene vi stilte. De transkriberte intervjuene inneholdt mye tekst, og i denne prosessen fikk vi også komprimert og systematisert datamaterialet slik at det ble enklere å analysere det. Dette gjorde vi for å bli bedre kjent med datamaterialet vårt, og sortere ut informasjon som ikke var relevant. Dette kan også kalles datareduksjon (Johannessen et al., 2021, s. 153). Deretter startet prosessen med å kode materialet. Her trakk vi ut de mest interessante funnene fra intervjuene, som vi så på som relevante for studien vår, altså sammenhenger og ulikheter mellom lærernes svar. I denne fasen skrev vi ut transkripsjonene, og fargekodet sitater ut fra hva de handlet om. Desto mer vi jobbet med dette, desto tydeligere så vi sammenhenger, og vi fikk et bedre utgangspunkt for å gå videre i analyseprosessen.

Deretter jobbet vi med å finne temaer ut fra kodene. Vi endte til slutt opp med temaene: muntlighetens plass i norskundervisningen, ordforråd/begrepslæring, trygghet og spontanitet/lek. Basert på temaene lagde vi et utkast til kapittelinndeling, med overskrifter og stikkord om innholdet. Da vi hadde funnet ut hvilke kapitler vi skulle ha med og hvilken rekkefølge som var mest naturlig, lagde vi en detaljert disposisjon som inneholdt tema og forskningsspørsmål/ problemstillinger. Da materialet var redusert og organisert i temaer ble det enklere å sammenligne de forskjellige intervjuene med hverandre. På den måten kunne vi for eksempel finne ut om det var forskjell på hvor mye de ulike lærerne fra de ulike skolene fortalte at de vektla muntlighet i begynneropplæringen i norsk. Vi kunne også se om det var en sammenheng mellom de grunnleggende ferdighetene lærerne fortalte at de arbeider mest med i begynneropplæringen, og slik de beskrev en vanlig undervisningsøkt i norsk er.

3.6 Studiens kvalitet

Det stilles krav til hvordan forskning er utført og hvordan den framstilles i all forskning, og det er viktig at man presenterer forskningen på en måte som viser at forskningen er av høy kvalitet (Fejes & Thornberg, 2019a, s. 275). Kvaliteten i vår studie er avhengig av vår evne til å reflektere åpent rundt eventuelle problem eller svakheter ved studien, i tillegg til hvilke valg vi har tatt og hvorfor vi har tatt de (Postholm et al., 2018, s. 126). I studien vår beskriver vi hvordan vi har kommet frem til utvalget vårt, hvorfor vi har valgt kvalitative intervju som metode, og i dette kapitlet vil vi se nærmere på studien vår sin kvalitet.

3.6.1 Validitet, reliabilitet og transparens

Et begrep som ofte benyttes for å beskrive kvalitet i studier er validitet. Dette begrepet handler om hvilken grad forskningen som gjennomføres og metodene som benyttes i forskningen faktisk undersøker det som skal undersøkes (Fejes & Thornberg, 2019a, s. 275). I tillegg er oppgavens reliabilitet og generaliserbarhet viktig. Johannessen et. al. (2021) påpeker viktigheten av transparens i alle fasene i forskningsprosessen. Derfor måtte vi jobbe med valideringen av oppgaven gjennom hele prosessen, og ikke bare i enkelte deler av arbeidet. Teorien, metodene og forskningsdesignet vårt er med på å påvirke validiteten til studien vår. Vi måtte derfor være bevisst på dette både før og etter arbeidet med analysen, og ikke bare i analyseprosessen. I selve intervjufasen var det flere forhold som kan bidra til å styrke studiens validitet. Spørsmålene i intervjuguiden og oppfølgingsspørsmålene våre påvirker resultatene våre i stor grad, og gode (åpne) spørsmål kan kanskje ha bidratt til utfyllende svar der vi fikk frem informantenes erfaringer.

I forkant av intervjuene gjennomførte vi et prøveintervju. På den måten fikk vi både mulighet til å endre på spørsmålene ved behov, i tillegg til at vi fikk øvd oss på å være i den situasjonen og kunne gjennomføre intervjuene på best mulig måte. Dette er også faktorer som kan bidra til å øke studien vår sin validitet (Johannessen et al., 2021, s. 250-255). Noe som i stor grad kan påvirke vår studies validitet og reliabilitet er om vi er bevisst på vår egen forforståelse eller ikke. Både informantene og forskningsresultatene våre kan påvirkes av oss og våre forkunnskaper (Nilssen, 2014, s. 68). Det er altså viktig at vi er bevisst på våre egne vurderinger og forkunnskaper, og hvordan disse kan påvirke studien vår, gjennom hele prosessen. Forforståelsen vår innebærer alt fra teorien som ligger bak arbeidet vårt, men også bakgrunnskunnskapen og erfaringene vi har. I tillegg vil tidligere opplevelser og våre egne holdninger til temaet kunne påvirke både informantene og resultatene (Nilssen, 2014, s. 68).

Vårt valg av metode kan være en svakhet ved studien vår. Ved å velge et intervjubasert forskningsdesign og gjennomføre kvalitative intervju av lærere så får vi høre hva lærerne tror de gjør, og ikke nødvendigvis det de faktisk gjør. Om vi skulle ha funnet ut hva lærerne faktisk gjør i klasserommet, og ikke det de tror og mener, så ville kanskje observasjon vært den beste metoden. Observasjon i kombinasjon med intervjuene våre er noe som kunne ha styrket studien vår ytterligere, men dette ville blitt for tidkrevende innenfor rammene til en masteroppgave, og vi har derfor valgt å bare ha et intervjubasert forskningsdesign. Samtidig vil vi trekke fram kvalitative intervju som metode som en styrke, da problemformuleringen vår legger vekt på at dette er lærernes erfaringer og meninger, og intervjuene har gitt oss en helt annen dybde og innsikt enn observasjon ville gjort. Vi har fått høre tankene og refleksjonene bak det lærerne forteller at de gjør, og fikk mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål. Studien vår har få informanter, noe som kan være en svakhet ved studien vår. Utvalget vårt er ikke representativt for populasjonen (lærere som har begynneropplæring i norsk), og funnene våre er derfor ikke generaliserbare. Disse styrkene og svakhetene i studien vår er noe som påvirker både studiens validitet, reliabilitet og generaliserbarhet, og er noe vi har vært bevisst på gjennom hele prosessen. På den måten ble det enklere for oss å synliggjøre valgene vi hadde tatt, og vi får vist at vi har gjort bevisste og reflekterte valg i hele prosessen. Dette kan ha økt studien vår sin validitet og reliabilitet (Fejes & Thornberg, 2019a, s. 288).

3.6.2 Overførbarhet og relevans

Når vi ser på resultatenes overførbarhet ønsker vi igjen å understreke at resultatene våre kun baserer seg på data som er knyttet til intervju av tre lærere. Etersom utvalget i studien vår er så lite så vet vi ikke om funnene våre er representative for de fleste norsklærere som jobber på 1. trinn. Selv om funnene våre ikke er generaliserbare, så er de relevante da de er med på å gi muntlighet i begynneropplæringen i norsk en økt oppmerksomhet, noe som igjen kan føre til mer forskning på muntlighet. Målet med studien vår har altså ikke vært å komme fram til noen generaliseringer, men vi har hatt et ønske om å bidra til økt oppmerksomhet og bevissthet rundt fokus på muntlighet i norskfaget generelt, og da særlig i begynneropplæringen.

4 Resultat og drøfting

I dette kapitlet presenterer vi funnene våre og resultatene fra analysen vår, samtidig som vi drøfter disse opp mot tidligere forskning og teori. Analysekategoriene våre er basert på temaer som ble mye omtalt i intervjuene. Som nevnt i delkapittel 3.5 er disse temaene: muntlighetens plass i norskundervisningen, ordforråd/begrepslæring, trygghet og spontanitet/lek. Samtlige svar fra lærerne tar utgangspunkt i første semester 1. trinn i norskundervisningen.

Før vi ser på temaene vi lagde gjennom analysen vår, må vi se på hva lærerne vi intervjuet legger i ordet muntlighet, og hva de fremhever som viktig når de prater om muntlighet i begynneropplæringen i norsk. For å kunne tolke svarene vi fikk av lærerne på best mulig måte, må vi vite hva de tenker på når vi snakker om muntlighet – hva det innebærer for dem. Her kom det frem at det de jobbet mot var at elevene skal kunne si ting på sparket i lek, kunne uttrykke følelsene, tankene og meningene sine (på et lavt nivå), og det å kommunisere godt nok til å gjøre seg forstått. Vi ser at det å kunne bruke språket i lek og hverdagssituasjoner er det lærerne trekker frem som det viktigste hos 6-åringene. Lærer 1 utdyper dette og trekker frem et eksempel:

Elevene blir uenige eller klarer ikke finne på noe å leke sammen fordi de ikke klarer å forklare hva de tenker. “Det jeg tenker inni hodet mitt har jeg lyst til å leke med deg, men du må bare forstå den leken uten at jeg trenger å forklare den til deg”. Sant ja, mottakerbevissthet og sånne ting er de jo ganske dårlige på i første, sant de tenker at du skal skjønne alt som er inni hodene deres når du snakker med dem. (...), så det øver vi mye på (Lærer 1).

Vi ser altså at den typen muntlighet lærerne fremhever, er den spontane som kommer til syne i naturlige situasjoner som lek og dialoger.

Alle tre lærerne fremmer ulike evner som de mener det er viktig å utvikle når de snakker om muntlige ferdigheter. Lærer 1 fokuserer mest på å utvikle ordforrådet til elevene, og mener at det er viktig å jobbe med aktiviteter som eksempelvis rim og regler og lesing i norskundervisningen for å fremme ordforrådet og begrepsforståelsen til elevene. Det å tørre å ta ordet er hovedfokuset til lærer 2, og hun mener muntlighet på 1. trinn i hovedsak omhandler det å tørre å ta ordet og ytre seg muntlig. Lærer 3 fremmer spontanitet når hun snakker om muntlighet og mener muntlighet i norskundervisningen på 1. trinn i hovedsak omhandler å klare å si ting på egenhånd og trekker fram lek og dialoger som fine aktiviteter for å utvikle de muntlige ferdighetene til elevene.

Vi finner det interessant at alle tre lærerne trekker frem ulike evner som de mener er viktige i forbindelse med utvikling av elevenes muntlige ferdigheter. Dette kan skyldes at muntlighet både er naturlig og faglig, noe som igjen kan gjøre det vanskelig å utvikle en egen forståelse av muntlighet i pedagogisk sammenheng (jf. Berge, 2022, s. 224). Vi mener også at det kan ses i sammenheng med at vi mangler et metaspråk om muntlige ferdigheter i skolen (jf. Kaldahl, 2020, s. 73). Vår vurdering er altså at denne ulikheten som kommer fram gjennom analysen, tyder på at det kan mangle et metaspråk om muntlighet. Når metaspråket mangler kan det bidra til å gjøre det komplisert å snakke om muntlighet. Mangelen på et faglig metaspråk om muntlighet kan blant annet gjøre det vanskelig å sikre at vi snakker om samme kontekster. Vi ønsker å fremme dette funnet som et tydelig behov for et mer spesifikt metaspråk som handler om muntlighet. Videre vil vi presentere vår analyse kategorisert i de ulike temaene og videre drøfte disse.

4.1 Muntlighetens plass i norskundervisningen

I dette delkapitlet vil vi fokusere på hvilken plass lærerne gir muntlighet i undervisningen i begynneropplæringen i norsk. Alle tre lærerne vi intervjuet oppgir at de antar at de bruker omtrent 20-30% av undervisningen i norsk på muntlighet. Dette betyr at de bruker i underkant av 1/3 av norskundervisningen på muntlighet. Hvis vi videre tar utgangspunkt i at norsk har et særlig ansvar for tre av de grunnleggende ferdighetene læreplanen trekker fram (jf. Kunnskapsdepartementet, 2019) og antar at disse tre ferdighetene skal være sidestilt i undervisninga, så vil hver ferdighet oppta omtrent 33% av undervisninga. Dette forutsetter at undervisningen i sin helhet blir brukt på de tre grunnleggende ferdighetene norsk har et særlig ansvar for, og at ingenting annet utenom disse tre grunnleggende ferdighetene opptar tid i undervisningen. 33% vil, med disse forutsetningene, være optimalt dersom de skal være sidestilt. Anslaget på mellom 20-30% som lærerne selv oppgir, er under optimal prosentandel forutsatt at muntlige ferdigheter skal være sidestilt med skriftlige ferdigheter og leseferdigheter. Vi mener allikevel at det ikke er betydelig sprik mellom sidestilt prosentandel og antatt prosentandel. På tross av dette synes vi det er interessant å se dette anslaget lærerne gjør av hvor mye undervisningstid de bruker på muntlighet, i sammenheng med hvordan de vektlegger muntlighet opp mot to av de andre grunnleggende ferdighetene (lesing og skriving).

Da vi undersøkte hvordan lærerne vektlegger muntlige ferdigheter sammenlignet med ferdigheter som lesing og skriving, kom det frem at samtlige av lærerne vektlegger lesing og skriving i større grad enn muntlighet. Lærer 3 sier blant annet at:

Lesing og skriving blir nok vektlagt mer (Lærer 3).

Lærer 1 forteller følgende om vektleggingen av muntlighet opp mot lesing og skriving:

Jeg tror sånn i første så er jo hovedfokuset på lesing og skriving og at muntlige ferdigheter på en måte er med litt på lasset, uten at de blir presentert som en like viktig del som det å lese og skrive (Lærer 1).

Informasjonen de gir på spørsmålet om hvordan muntlighet blir vektlagt sammenlignet med lesing og skriving, viser at lærerne i større grad vektlegger lesing og skriving mer enn muntlighet i norskundervisningen. Dette strider mot deres antagelser på at de bruker mellom 20-30% av undervisningen på muntlighet. Dersom denne antakelsen hadde vært korrekt, mener vi at de ikke ville hatt grunnlag for å hevde at de fokuserer mer på lesing og skriving i undervisningen. Vi ser altså at det ikke er samsvar mellom den tiden lærerne forteller at de bruker på muntlighet, og hvordan de selv forteller at de vektlegger de grunnleggende ferdighetene.

Det kan være vanskelig å anslå prosentvis hvor mye tid man bruker på muntlighet, og det finnes kanskje ikke en optimal fordeling. Slik vi tolker læreplanen kan vi ikke se at de grunnleggende ferdighetene skal sidestilles likt. Ser vi derimot på kompetansemålene, overgangen mellom barnehage og skole og teori om hvordan barn i denne alderen utvikler seg og lærer, mener vi det er grunn til å hevde at muntlige ferdighetene ikke bare bør være sidestilt med lesing og skriving, men være den mest fremtredende delen av norskfaget på 1. trinn. På tross av dette vil vi tydeliggjøre at det ikke nødvendigvis finnes en optimal fordeling. Vi mener målet bør være at man er bevisst på at muntlige ferdigheter er en stor og viktig del av norskfaget, og man ser verdien av å jobbe med utviklingen av de muntlige ferdighetene, på lik linje med blant annet bokstavinnlæringen. Verdien i å prioritere muntlige ferdigheter er ikke bare det at elevene utvikler sine muntlige ferdigheter, men også at de muntlige ferdighetene i stor grad påvirker lese- og skriveferdighetene positivt (Bjerke & Johansen, 2020; Dysthe, 1995; Høigård, 2013a).

For å undersøke dette nærmere er det relevant å se på hvordan informantene våre beskriver muntlighet. Funnene våre viser at lærerne vi intervjuet har en vid begrepsforståelse av muntlighet, og at det ikke arbeides systematisk for å utvikle denne ferdigheten:

Man tenker at muntligheten er der uansett, unger snakker liksom (Lærer 1).

(...) men så tror jeg at det muntlige er jo på en måte det man klarer å putte inn i små bolker i løpet av dagen. Om ikke alle får øving i det hele tiden så vil noen få trening i det av og til (Lærer 2).

Det er jo at elevene får si ting på sparket, på egenhånd, og da gjerne som jeg sier i lek for eksempel (Lærer 3).

Disse funnene tyder på at informantene definerer alt som blir sagt muntlig som muntlighet. Hvis vi ser denne definisjonen opp mot vektleggingen i prosentandel, kan det bety at eksempelvis både instruksjoner før en eventuell skriveoppgave, spørsmål og svar rundt en skriveoppgave og samtaler i par eller grupper om den aktuelle skriveoppgaven - altså, alt som blir ytret muntlig rundt her en eventuell skriveoppgave, defineres som muntlighet. Med utgangspunkt i dette mener vi at anslaget lærerne gjør om at 20%-30% av undervisningen blir brukt på muntlighet kan stemme. Selv om fokuset er noe annet, som eksempelvis skriving, vil muntlighet (i henhold til lærernes definisjon av begrepet) være alt som foregår muntlig i undervisningstimen hvor fokuset er skriving. Med bakgrunn i analysen av funnene i vår studie er muntlighet naturlig til stede uten at lærerne eksplisitt jobber med muntlighet.

Videre ser vi resultatene våre i sammenheng med teori om muntlige ferdigheter. Som vi har sett tidligere er god muntlig kompetanse det å kunne bruke og forstå ulike muntlige sjangre, inkludert lytteevne og evnen til å kommunisere (jf. Børresen et al., 2012, s. 14). Vi så også at dette samsvarer med det som står i *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*:

Muntlige ferdigheter innebærer å skape mening gjennom å lytte, tale og samtale. Det betyr å mestre ulike språklige handlinger og å samordne verbale og andre delferdigheter. Det betyr videre å kunne lytte til andre og gi respons og være bevisst på mottakeren når en taler selv (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8).

Kunnskapsdepartementet (2012) skriver at de muntlige ferdighetene på de laveste nivåene skal utvikles mot at elevene skal kunne uttrykke sine egne meninger, framføre muntlige tekster, fortelle sammenhengende om opplevelser, ta ordet etter tur i en samtale, lytte og gi respons til andre. Med definisjonene på muntlighet, og det kunnskapsdepartementet skriver om arbeidet med muntlighet på 1. trinn, ser vi at muntligheten er mer omfattende enn det som lærerne forteller om i intervjuene. Kanskje dette handler om at lærerne ikke er bevisst på, eller har kunnskap om, muntlighet som grunnleggende ferdighet. Vi ser her at muntlighet ikke bare innebærer "(...) at elevene får si ting på sparket, på egenhånd, og da gjerne som jeg sier i lek for eksempel" (Lærer 3), og at det ikke er nok at muntligheten "er der uansett, unger snakker liksom" (Lærer 1). Når vi sammenligner våre funn med teorien om muntlige ferdigheter, ser vi at det ikke er samsvar mellom hvordan lærerne beskriver hva som inngår i de muntlige ferdighetene og hva teorien vi viser til sier om dette. Vi har altså sett at lærerne har en vid begrepsforståelse av muntlighet som en grunnleggende ferdighet.

Vi har, basert på våre funn, kommet frem til at lærerne vektlegger lesing og skriving i større grad enn muntlige ferdigheter i norskundervisningen. Videre vil vi nå undersøke hvilke ferdigheter lærerne mener det er viktig at elevene tilegner seg gjennom norskundervisningen i løpet av første semester på 1. trinn. Alle de tre informantene trekker frem lesing og skriving som viktige kunnskaper og ferdigheter de mener det er viktig at elevene tilegner seg på 1. trinn. Lærer 2 trekker, i tillegg til lesing og skriving, også frem de to andre grunnleggende ferdighetene muntlighet og digitale ferdigheter som viktige ferdigheter elevene bør tilegne seg.

Lærer 2 var den eneste som, etter forespørsel, fikk tilsendt intervjuguiden på forhånd. Derfor kan det diskuteres om dette svaret kan ha påvirket våre funn. Lærer 2 mener altså at det er viktig at elevene tilegner seg fire av de grunnleggende ferdighetene, men på tross av dette forteller hun at hun fokuserer mest på lesing og skriving i undervisningen.

Jeg tror nok sann man har lett for å tenke at ja det som er viktigst er at de knekker den lese- og skrivekoden, det er liksom det man har veldig mye fokus på. også, okei, i denne økten skal vi jobbe sann for da har vi fokus på det. men så tror jeg at den muntlige er jo på en måte det man klarer å putte inn i sånne små bolker i løpet av dagen (Lærer 2).

Her ser vi altså at det ikke er samsvar mellom hva hun fremmer som viktige ferdigheter å tilegne seg gjennom norskfaget og hvilke ferdigheter hun fokuserer på i undervisningen. Hun nevner også kun lesing og skriving når hun forteller oss om en typisk undervisningsøkt i norsk på 1. trinn.

Vår antakelse er at denne miskontinuiteten i besvarelsen til lærer 2 kan komme fra ulike årsaker. Det kan skyldes intervjusituasjonen og lærer 2 sitt ønske om å svare "riktig". Samtidig kan det også hende at hun nevner de fire grunnleggende ferdighetene når vi spør om ferdigheter fordi hun assosierer ordet ferdigheter med de fire grunnleggende ferdighetene, som er relevante for norskfaget i læreplanen. Dette kan også være en mulig forklaring på hvorfor de ikke nevnes igjen senere. En tredje årsak kan være at hun har forberedt seg på spørsmålet om viktige kunnskaper og ferdigheter, og da tenkt på de grunnleggende ferdighetene som er nevnt i læreplanen, uten å se dette i sammenheng med de andre spørsmålene som ikke nevner begrepet ferdigheter. Dette kan også være et eksempel på at det ikke er samsvar med en persons intensjoner og en persons handlinger. Dersom det ikke er samsvar mellom det lærer 2 sier at hun gjør og det hun faktisk gjør kan vi, basert på praksistrekanten Handal og Lauvås (1983, s. 33) utviklet, si at det ikke er samsvar mellom praksisteori (P2 og P3) og handling (P1). Praksistrekanten hevder at hver enkeltes

praksisteori er den sterkeste faktoren for egen pedagogisk praksis (jf. Handal & Lauvås, 1983, s. 14). Dette kan bety at dersom vi forutsetter at praksisteorien til lærer 2 er at det er viktig at elevene tilegner seg de fire grunnleggende ferdighetene, lesing, skriving, muntlighet og digitale, i undervisningen, vil hun også med tiden justere sin pedagogiske praksis slik at det samsvarer med hennes praksisteori.

Analysen vår viser altså at det læreren forteller at hun gjør i praksis ikke nødvendigvis samsvarer med det hun fremmer som viktig å fokusere på i undervisningen. Vi vet ikke hva hun faktisk gjør, men vi opplever at svarene her peker litt i ulik retning. Ettersom vi er ute etter hva lærerne gjør i praksis, velger vi å fokusere på hva lærer 2 forteller at hun faktisk gjør og ikke hva hun ser på som viktig. Med utgangspunkt i dette konkluderer vi med at lærer 2, i likhet med lærer 1 og 3, vektlegger lesing og skriving mest. Vi har altså kommet frem til at samtlige av lærerne fremhever lesing og skriving som ferdighetene det er viktigst at elevene tilegner seg i norskundervisningen, og at muntligheten da kommer i skyggen av disse. Det at muntligheten ser ut til å komme i skyggen av lesing og skriving skal vi se nærmere på videre i delkapitlet.

Funnene våre viser at alle tre lærerne forteller at muntlighet havner i skyggen av arbeidet med lesing og skriving:

(...) jeg tenker at mange inkludert meg selv kunne hatt nytte av å være enda mer bevisst på hvilken rolle muntlige ferdigheter skal ha i norsk i første (Lærer 1).

(...) muntlighet blir nok litt sånn glemt opp lesingen og lesingen og skrivingen (Lærer 2).

Jeg tror dessverre at muntlighet kan bli litt glemt i undervisningen (Lærer 3).

Det kom altså tydelig frem at muntlighet blir glemt til fordel for lesing og skriving, og vi ser fremdeles at det ikke er samsvar mellom tiden lærerne forteller at de bruker på muntlighet opp mot hvordan de vektlegger muntlighet sammenlignet med lesing og skriving i norskundervisningen. At lærerne forteller at muntligheten blir glemt tydeliggjør dette enda mer. Da vi undersøkte dette videre i intervjuene kom det blant annet frem at foreldrene til elevene var veldig opptatt av at barna skulle lære seg å lese og skrive. Lærerne ytret også at det var enklere å måle lese- og skriveferdighetene, og at de dermed var mer verdsatt både av foreldre og skoleledere.

Det at lærerne fortalte at utvikling av lese- og skriveferdigheter ble mer verdsatt av foreldre og skoleledere, mener vi tyder på at det kan ligge en ytre motivasjon (jf. Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 66-67) til grunn for arbeidet med lese- og skriveutvikling. Denne

motivasjonen ser vi ikke når det gjelder arbeidet med muntlighet. Lærerne ønsker å tilfredsstille skoleledere og foreldre, og at elevene skal gjøre det bra på kartleggingsprøver. Når elevenes muntlige ferdigheter ikke blir verdsatt på lik linje med lesing og skriving, og man som lærer i tillegg ikke er bevisst på dette, har man kanskje verken indre eller ytre motivasjon for å arbeide med elevenes utvikling i de muntlige ferdighetene. Vi legger spesielt merke til setningen “(...) kunne hatt nytte av å være enda mer bevisst på hvilken rolle muntlige ferdigheter skal ha i norsk i første” (Lærer 1). Bevissthet har nok en sentral rolle her, da det kan være vanskelig å reflektere over noe man ikke er bevisst på. Hvis vi ser på det vi tidligere har nevnt om praksisteorier (jf. Handal & Lauvås, 1983), må vi reflektere over både egne handlinger og den teorien og kunnskapen som vi allerede har om muntlighet, hvis vi skal utvide og utvikle vår egen praksis. Kanskje det ikke bare handler om bevissthet, men også om at vi mangler et metaspråk rundt muntlige ferdigheter (jf. Kaldahl, 2020). Hva skal vurderes, hvordan skal vi vurdere, hvordan utvikle, hva er gode muntlige ferdigheter, hva er forskjellen på fagsnakk og hverdagssnakk (jf. Blikstad-Balas & Roe, 2020)? Er det forskjell på undervisning i muntlighet og muntlighet i undervisningen, og eventuelt hva er forskjellen? (jf. Aksnes, 2016; Svenkerud et al., 2012).

I intervjuene ba vi lærerne om å anslå prosentvis hvor mye tid de brukte på de ulike grunnleggende ferdighetene, og fikk ganske like svar fra lærerne. Samtidig har det kommet frem at det ikke er samsvar mellom dette anslaget og det lærerne forteller ellers. Lærerne mener at de bruker relativt mye tid på muntlighet i norskundervisningen, men at muntlighet allikevel havner i skyggen av ferdighetene lesing og skriving. Når vi ser dette i sammenheng med lærernes definisjon av muntlighet kan det tyde på at de ikke har et bevisst forhold til muntlighet i pedagogisk sammenheng, og at lærerne har en vid begrepsforståelse av muntlighet. Muntlighet blir definert som alt som ytres muntlig i løpet av undervisningen uavhengig av hvem som ytrer, hva som ytres og hvordan muntligheten ytres. Med bakgrunn i dette vil vi konkludere med at muntligheten ikke har en fremtredende plass i undervisningen, og på langt nær så mye plass som den burde ifølge læreplanen og teorien vi har sett på. Våre funn, om at muntlighet havner i skyggen, samsvarer med funnene fra tidligere forskning som er gjort på muntlighet i undervisningssammenheng (jf. Skaftun & Wagner, 2019; Svenkerud et al., 2012; Sæbø et al., 2021). Vi mener det kan være flere mulige årsaker til at muntlighet ikke blir prioritert i like stor grad som blant annet lesing og skriving, og har drøftet årsakene motivasjon, bevissthet, kunnskap og metaspråk.

4.2 Ordforråd/begrepslæring

Det har vært interessant å undersøke hvordan lærerne kartlegger elevene sine muntlige ferdigheter. Her ser vi på hva lærerne vurderer som gode muntlige ferdigheter, før vi videre undersøker om dette samsvarer med det teorien sier om god muntlig kompetanse og hva det innebærer. Ved å undersøke dette kan vi komme nærmere et svar på vår problemformulering, da det kan fortelle oss noe om hva lærerne jobber for at elevene skal oppnå. Gjennom analysen av våre funn så vi at en av de tre lærerne vi intervjuet trakk fram bredt ordforråd og god begrepsforståelse som momenter hun mente var viktige at elevene hadde, for at læreren vurderte at de hadde gode muntlige ferdigheter.

For meg er et barn som har gode muntlige ferdigheter et barn som klarer å gjøre seg forstått ved hjelp av tale, da har du gode muntlige ferdigheter, og hvis du har et ordforråd som er bredt nok til å greie å si det du ønsker å si (Lærer 1).

Her ser vi at lærer 1 blant annet trekker frem ordforråd. Et ordforråd som er godt nok utviklet til at eleven klarer å gjøre seg forstått er viktig for at denne læreren skal vurdere at eleven har gode muntlige ferdigheter. Eleven må også klare å kommunisere det den ønsker ved hjelp av det verbale språket. I arbeidet mot å utvikle elevene sine muntlige ferdigheter har denne læreren stort fokus på å utvikle ordforrådet til elevene, og sier hun jobber systematisk for å utvikle elevenes ordforråd og begrepslæring:

Vi holder på med rim og regler og snakker om ord og uttrykk og leser mye da, for å presentere de for et bredt ordforråd. (...) og så må de være flinke til å prate, de må utvikle et godt ordforråd, og det mener jeg de gjør ved å lese mye til dem. Ved å forklare ord og uttrykk, presentere mange typer fortellinger eller sanger for å utvikle ordforrådet deres. Fordi det er mange barn i dag som er veldig språkfattige, de kan lite utenom det hverdagslige. Så å jobbe litt med synonymer og antonymer og sånne ting er viktig (lærer 1).

Funnene våre viser at lærer 2 og lærer 3 ikke arbeider systematisk for å utvikle elevenes muntlige ferdigheter på lik linje med lærer 1. Både lærer 2 og lærer 3 forteller at de vektlegger det at elevene får være muntlig aktive, og ser på dette som det viktigste. De forteller blant annet at muntlighet handler om hverdagslige ting:

I første klasse handler det jo mye om å uttrykke egne følelser, meninger og tanker på et helt sånn lavt nivå er det, alt fra hva har du gjort i helgen til å fortelle hva du gjorde i friminuttet (...) (lærer 2).

(...) mulighet til å fortelle om ting, de forteller fra ferien sin, forteller fra helgen sin, de kan fortelle ja, han som mistet tannen sin i går kveld for eksempel, kunne ikke spise frokost fordi han hadde så vondt og sånt noe (...) (lærer 3).

Lærer 2 forteller altså at det viktigste på 1. trinn er at elevene får mulighet til å være muntlig aktive og får prate om hverdagslige ting. Samtidig nevner hun også at de formelle kravene til

muntlige ferdigheter øker lengre opp i klassetrinnene. Dette kan tyde på at hun mener det er en progresjon, og at hun jobber mer systematisk for å utvikle elevenes muntlige ferdigheter senere i skoleløpet. Basert på disse funnene vil vi konkludere med at lærer 1 arbeider systematisk for at elevene skal utvikle et bredt ordforråd og en godt utviklet begrepsforståelse. Samtidig mener vi at funnene våre tyder på at lærer 2 og lærer 3 i utgangspunktet mener det er viktig at elevene mestrer det å gjøre seg forstått i hverdagslige situasjoner, og at muntlighet i norskundervisningen i hovedsak innebærer at elevene får mulighet til å bruke det muntlige språket.

Med støtte i teori om barns språkutvikling ser vi på det å arbeide for å utvikle elevenes ordforråd og begrepsutvikling som viktig (jf. Høigård, 2013a, s. 21) slik lærer 1 forteller at hun gjør. Høigård (jf. 2013a, s. 21) påpeker at det er i førskolealder vi utvikler ordforrådet i størst grad, og Bjerke og Johansen (jf. 2020, s. 66) poengterer at systematisk og regelmessig arbeid med ordforråd og begrepsutvikling er viktig for blant annet muntlige aktiviteter i klasserommet og elevenes leseforståelse. Dette belyser viktigheten med å arbeide systematisk med utvikling av ordforrådet. I tillegg kommer det frem at det er særlig viktig å arbeide med dette i begynneropplæringa, ettersom det er da elevene i størst grad utvikler ordforrådet sitt (jf. Høigård, 2013a, s. 21). Vi ser noen likhetstrekk mellom det funnene våre viser om måten lærerne arbeider med å utvikle elevenes muntlige ferdigheter på, og LISA-studien (jf. Blikstad-Balas & Roe, 2020). Funnene i LISA-studien tyder på at muntligheten i norske klasserom i hovedsak innebærer hverdagsnakk og ikke fagsnakk (jf. Blikstad-Balas & Roe, 2020). Dette samsvarer med våre funn, med unntak av det lærer 1 forteller. Mens lærer 2 og lærer 3 forteller at de legger til rette for at elevene skal få prate om hva de har gjort og hva som opptar dem, ser vi, med utgangspunkt i vår analyse, at lærer 1 forsøker å fremme mer fagsnakk i norskundervisningen. Lærer 1 skiller også på hverdagsnakk og fagsnakk uten at hun bruker disse begrepene. Dette ser vi når hun sier “(...) det er mange barn i dag som er veldig språkfattige, de kan lite utenom det hverdagslige” (lærer 1). Vi mener at dette tyder på at lærer 1 forsøker å inkludere mer fagsnakk i den muntlige delen av norskundervisninga. Utover dette mener vi at analysen av funnene våre viser at det hovedsakelig er hverdagsnakk som foregår i norskundervisningen.

Hvor mye fagsnakk en bør fokusere på i norskundervisningen på 1. trinn er selvsagt noe som kan diskuteres. Kanskje bør man i hovedsak fokusere på hverdagsnakk det første semesteret på 1. trinn, for å skape kontinuitet i overgangen fra barnehage til skole, og at fagsnakk heller skal prioriteres lengre opp. Høigård (2013, s. 25) sier at skolen, for å skape denne

kontinuiteten i opplæringa, må bygge videre på arbeidsmåtene som elevene har erfaring med. Om man tar utgangspunkt i dette kan man argumentere for at et fokus på hverdagsnakk er mer egnet for norskundervisningen på 1. trinn. Det kan tenkes at lærer 2 er av denne oppfatningen da hun sier at de formelle kravene til muntlighet vil øke lenger opp i klassetrinnene. Selv om vi har forståelse for at hverdagsnakk er viktig i begynneropplæringen, og da spesielt 1. semester i 1. trinn, mener vi at det bør fokuseres mer på fagsnakk enn hva som fremkommer i våre funn.

Det er flere årsaker til at vi mener at det er viktig å få inn fagsnakk som en del av den muntlige opplæringen allerede på 1. trinn. I henhold til teorien om primær- og sekundærdiskurs, hvor vi kan sammenligne primærdiskurs med hverdagssnakk og sekundærdiskurs med fagsnakk (jf. Blikstad-Balas & Roe, 2020; Gee, 2015), vil de fleste elevene på 1. trinn allerede inneha gode ferdigheter om hverdagssnakk. Dette er en del av deres primærdiskurs, som de har opparbeidet seg erfaring med siden de ble født. Det kan være noen elever i klasserommet som har erfaring med skolebasert diskurs (eller fagsnakk) og som kanskje også har dette som en del av sin primærdiskurs fordi foreldrene har innlemmet det i deres hverdagssnakk i hjemmet (Gee, 2015). Som vi har sett at Gee (jf. 2015, s. 174-175) presiserer, vil disse elevene ha et forsprang når de begynner på skolen. Med utgangspunkt i dette mener vi det er rimelig å anta at disse elevene vil være tryggere på å delta aktivt muntlig, og også ha større sannsynlighet for å motta anerkjennelse og ros fra læreren. Vi har sett at dette kan stimulere til mestringsfølelse, økt motivasjon og dermed også bedre prognosene for læring (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Vi mener at dette er faktorer som kan medføre økte forskjeller mellom elevene som innehar den skolebaserte diskursen når de begynner på skolen, og de som ikke innehar denne diskursen. Dette samsvarer med funnene fra Kaldahl (jf. 2020, s. 74) sin doktoravhandling, som blant annet viser at elevene måtte stole på egen erfaringsbasert kunnskap når det kom til utviklingen av muntlige ferdigheter, og som konkluderer med at dette forsterker de sosioøkonomiske forskjellene studentene seg imellom.

På tross av at kun en av lærerne arbeider systematisk for å utvikle elevenes muntlige ferdigheter i norskundervisningen, viser undersøkelsen vår at samtlige av lærerne legger til rette for muntlig aktivitet i norskundervisningen. Basert på Michaels (1981) sin studie kan lærere ved å tilrettelegge for muntlige aktiviteter i klasserommet bidra til å forsterke de sosioøkonomiske forskjellene mellom elevene. Michaels (1981) viser at manglende samsvar mellom lærernes forventninger til elevene og elevenes muntlige ytringer vil få negative konsekvenser for elevenes skoleprestasjoner, og at de vil kunne stagnere eller reduseres.

Studien viser at lærere ubevisst synliggjør sine forventninger til elevene. Det at elevene ikke lever opp til lærerens forventninger er noe som kan redusere selvverdet til elevene, og igjen redusere deres motivasjon for å delta aktiv muntlig (jf. Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 84-87). Dette synliggjør viktigheten av å reflektere over egen praksisteori (jf. Handal & Lauvås, 1983). For å unngå å ubevisst signalisere forventninger til elevene, mener vi det er viktig at læreren reflekterer og diskuterer det som skjer i praksis, gjerne med kollegaer. På denne måten kan analysen styrkes fordi en både legger til grunn egen og andres kunnskaper og erfaringer. Ved at læreren har et bevisst forhold til dette kan man bidra til å minimere sannsynligheten for at dette skjer. I tillegg kan man som lærer tilegne seg kunnskap om elevenes tidligere muntlige erfaringer, og kartlegge hvilket muntlig utgangspunkt de har når de starter på skolen. Videre mener vi at læreren må justere forventningene slik at de tilpasses hver enkelt elev, og samtidig reflektere over egen praksis, gjerne sammen med andre. På den måten kan man utvide perspektivet sitt, og dermed også sin egen praksisteori.

På tross av at det å fokusere på muntlighet i undervisningssammenheng kan føre til en økning i elevenes sosiokulturelle forskjeller, kan man ved å ha et bevisst forhold til dette og samtidig tilegne seg kunnskap om elevenes muntlige utgangspunkt minimere sannsynligheten for at dette skjer. Som Dysthe (1995, s. 211) fremhever, er det de samme elevene som er muntlige aktive i klasserommet. Vi mener det er rimelig å anta at de elevene som er muntlig aktive i klasserommet, er de elevene som allerede innehar den skolebaserte diskursen. Dersom læreren arbeider systematisk med muntlige ferdigheter mener vi dette kan føre til at flere elever blir muntlig aktive. Vi mener det er spesielt viktig at læreren tilrettelegger for at den skolebaserte diskursen (fagsnakk) blir en del av alle elevene sin sekundærdiskurs. Dette kan man gjøre ved å fokusere på utviklingen av muntlige ferdigheter som går utover hverdagsnakk, slik lærer 1 i vår undersøkelse sier at hun gjør. Dersom læreren gjør dette vil barna som ikke innehar skolebasert diskurs som primærdiskurs, kunne utvikle denne diskursen som en del av sin sekundærdiskurs. Med utgangspunkt i dette mener vi at forskjellen mellom elevene som innehar skolebasert diskurs som primærdiskurs og de som ikke innehar dette vil kunne minske, om man fokuserer på muntlighet og systematisk arbeid med muntlige ferdigheter utover hverdagsnakk.

Elevene på 1. trinn er bare 5-6 år, og med utgangspunkt iblant annet kontinuitet i overgangen barnehage og skole, har vi sett at man kan argumentere for at man i hovedsak bør fokusere på hverdagsnakk i norskundervisningen på 1. trinn. Samtidig mener vi at det er flere undervisningsmetoder som kan være egnet for å skape kontinuitet i overgangen fra

hverdagssnakk til fagsnakk. Et eksempel kan være litterære samtaler hvor en tar utgangspunkt i skjønnlitteratur og videre samtaler om det. Her kan man øve på gjenfortelling, oppsummering, se etter dypere mening, ta ordet etter tur, lytte og begrunne egne meninger. Dette er en arbeidsmåte som vil bidra til å nå flere av kompetansemålene etter 2. trinn i norskundervisningen (jf. Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 5-6). Dersom vi studerer kompetansemålene er vår vurdering at flere av de fremmer fagsnakk. Det betyr at man, basert på vår vurdering, som lærer er pliktig til å legge til rette for fagsnakk i norskundervisningen i begynneropplæringen. Samtidig vil vi presisere at vi er innforstått med at kompetansemålene i læreplanen er vide, noe som betyr at de er åpne for tolkning. Selv om vi tolker de slik at de krever fagsnakk er det ikke sikkert andre tolker de på samme måte.

I dette delkapittelet har vi sett at en av de tre lærerne vi intervjuet har fokus på å systematisk arbeide med å utvikle elevenes ordforråd og begrepslæring. De to andre lærerne forteller at de i hovedsak legger til rette for muntlighet ved å la elevene snakke om hverdagslige ting. De nevner ikke at de arbeider systematisk for å fremme elevenes muntlige ferdigheter, men lærer 2 nevner at de formelle kravene til muntlighet øker lenger opp i klassetrinnene. Våre resultater viser at det i hovedsak er hverdagssnakk som dominerer i klasserommene til 1. trinn.

4.3 Trygghet

I intervjuene kom det frem at det å jobbe med elevenes trygghet i klasserommet er viktig for å kunne arbeide med de muntlige ferdighetene til elevene. Både lærer 1 og lærer 3 fortalte at de arbeider mye med elevenes trygghet. Lærer 3 gjør dette ved å støtte elevene, motivere de og skryte over det elevene gjør, ufarliggjøre det å bruke stemmen sin, og hun fortalte også at hun synes det er viktig at elevene får en følelse av at de de forteller er viktig:

Det er jo først og fremst å backe de opp, så motivere de til å komme med sine egne meninger og fortelle også skryte opp og fortelle at du har noe viktig å si du også. Prøve å ufarliggjøre det å stå foran en gruppe, prøve å ufarliggjøre det å rekke opp hånden og komme med sine meninger og sine ønsker (Lærer 3).

Gjennom intervjuene kom det også frem at lærer 2 fokuserte på å skape trygghet hos elevene, og å gjøre de trygge nok til at de tør å bruke stemmen sin. Her la hun vekt på å bygge en god muntlig klasseromskultur der det ikke er skummelt å prate, gjøre eller si noe feil. Samtidig ville hun tydeliggjøre viktigheten av å la elevene være forskjellige:

(...), også er vi jo forskjellige da. Alle skal jo ikke stå fremst på den scenen og skinne hele tiden, men det at man tørr å si fra og dele sine meninger er viktig (Lærer 2).

For å jobbe med å utvikle en god og trygg klasseromskultur snakket lærer 2 om at det er viktig å stille spørsmål der det ikke er et fasitsvar, altså åpne spørsmål (jf. Dysthe, 1995, s. 214):

Så er det jo viktig der det ikke er noe fasitsvar, så de får fortelle hva som er yndlingsfargen sin, hva de liker å gjøre etter skoletid, da er det ingen som kan ta deg for noe, det er ikke feil (Lærer 2).

Ved at man stiller åpne, autentiske spørsmål må elevene reflektere selv, og de må kunne uttrykke tankene og meningene sine, og det er ifølge Dysthe (jf. 1995, s. 214) her læringspotensialet ligger. Ved at elevene opplever at det er rom for refleksjonene deres og at de blir verdsatt så kan elevene oppleve både økt trygghet, men også økt motivasjon (jf. Dysthe, 1995, s. 214; Skaalvik & Skaalvik, 2015).

For å jobbe med det å ta ordet og bruke stemmen sin trakk lærer 1 frem stasjonsarbeid som en fin arbeidsmåte, da elevene får venne seg til å ta ordet i små grupper, og at dette er fint for de elevene som synes det er utrygt og snakke foran hele klassen/når hele klassen hører på. I tillegg til at det kan oppleves som tryggere å snakke i mindre grupper, mener vi at stasjonsarbeid kan være en fin måte å utvikle muntligheten ved hjelp av stillasbygging (jf. Dysthe, 1995; Vygotskij, 1986) kan tilpasse gruppene ved å sette elever som trenger mer støtte og veiledning sammen med elever som mestrer dette mer, og elevene kan dermed få mulighet til å lære av den medierende hjelperen (Vygotskij, 1978, s. 86).

Lærer 2 la stor vekt på ros og gode tilbakemeldinger for å støtte og trygge elevene i muntlige situasjoner, samtidig som hun påpekte at kravene blir større lengre opp i skolen:

Jeg roser elevene når de har gjort noe bra, forbereder elevene som trenger det, gir elevene tilbakemeldinger, ja særlig sånn i starten. Lengre opp vil det jo komme mer sånn ut fra presentasjoner, kanskje de står og leser fra manus eller ... Ja, men om elevene mine klarer å fortelle hva de har gjort med klassebamsen i helgen så roser jeg og, ja så bra at du fortalte dette (Lærer 2).

Vi har sett at gode sosiale relasjoner og støtte som denne læreren fremhever her er svært viktig for elevene, slik at de kan oppleve å bli respektert og akseptert, verdsatt, får den støtten de har behov for, og opplever trygghet og tilhørighet (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 94). Ved at man som lærere gir instrumentell og emosjonell støtte, vil elevene både få økte mestringsforventninger, økt trivsel og opplevelse av trygghet i læringsmiljøet, som igjen vil fremme motivasjonen deres (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 97).

Da vi undersøkte hva lærer 2 la til grunn for vurderingen av elevenes muntlige ferdigheter, kom det frem at tryggheten er det hun vektlegger mest. Det å tørre og ta ordet er altså det hun

legger til grunn i vurderingen av elevenes muntlige ferdigheter i første semester på 1. trinn. I tillegg forteller hun om en gutt som ikke tør å ta ordet og ikke får til å småprate. Denne gutten blir frustrert og utagerer på en uheldig måte. Dette viser oss at manglende trygghet kan skape frustrasjon, fordi tryggheten er viktig for at elevene skal kunne uttrykke seg og kommunisere. I delkapittel 2.4.7 så vi at elevenes mestringsforventninger er helt sentrale forhold til elevenes læring og utvikling (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 88-89). Vi så også at elever som har lave forventninger om å lykkes vil bruke beskyttelsesreaksjoner som for eksempel det å unngå og ta ordet og vise utagerende atferd (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 88-89), som denne læreren opplever hos sin elev. Denne eleven kan altså ha lave forventninger om at hen skal mestre de muntlige samtalene i klasserommet, og oppleve læringsmiljøet truende og dermed lite trygt. For å skape et trygt og inkluderende miljø i klasserommet har vi sett at det er viktig at læringsmiljøet ser på det å gjøre feil som en naturlig og viktig del av læringsprosessene (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 92-93). Dette kan vise oss at tryggheten til elevene kan være helt essensiell for å kunne arbeide med utviklingen av deres muntlige ferdigheter. Det vi har sett her samsvarer med det Dysthe (1995, s. 211) fremhever som problematisk ved det dialogiske klasserommet, ved at ikke alle elever i klasserommet har en stemme. Hun trakk frem at få elever er muntlig aktive, og at det vanligvis er de samme elevene som er det (Dysthe, 1995, s. 211).

I forskningsartikkelen *Opplæring i muntlige ferdigheter* (jf. Svenkerud et al., 2012, s. 35) så vi at muntligheten på 9. trinn i stor grad (over 80% av tiden) kun innebar forberedelse til fremføring og selve fremføringene. Det kom frem at elevene ikke fikk veiledning eller konstruktive tilbakemeldinger i forbindelse med fremføringene, og at undervisningen i muntlighet derfor var mangelfull, og læringspotensialet lavt (Svenkerud et al., 2012, s. 44). Da vi så funnene våre og denne forskningen i sammenheng, stilte vi oss spørsmål rundt om denne mangelen på konstruktive tilbakemeldinger kan komme av manglende trygghet hos elevene. Det er ikke sikkert at lærerne på ungdomstrinnet kan komme med konstruktive tilbakemeldinger til elevene sine, da det for de aller fleste kan være nok å bare stå foran klassen og presentere, og at det er et mål for dem i seg selv. Dette tror vi kan være en medvirkende faktor til at lærerne i første omgang ønsker å gi ros, for å trygge elevene og gi de gode erfaringer med å ha presentasjoner foran klassen. Dersom man hadde klart å jobbe kontinuerlig med trygghet fra 1. trinn og sørge for at elevene opplever at de mestrer de muntlige situasjonene de er i, kan elevene kanskje være mer mottakelig for konstruktive tilbakemeldinger senere. I tillegg ville elevene kanskje vært mer vant til å ta ordet, presentere

og komme med sine meninger både i og foran klassen, om man begynte å arbeide systematisk for å utvikle de muntlige ferdighetene tidligere. Med utgangspunkt i dette vil vi argumentere for at trygghet, men også systematisk arbeid med muntlighet er viktig å starte med allerede fra 1. trinn. Lærer 2 kommer med et eksempel på hvordan dette kan gjøres, ved at man har en klassebamse som elevene tar med hjem, og senere presenterer hva de har gjort sammen med bamsen foran klassen. Vi tenker man ved å arbeide på denne måten og ufarliggjøre det å stå foran klassen og fortelle allerede på 1. trinn, så vil elevene kanskje bli trygge nok til at lærerne kan gi de konstruktive tilbakemeldinger senere.

Lærerne vi intervjuet trekker altså frem støtte, ros, veiledning og stasjonsarbeid for å arbeide mot og skape trygghet i klasserommet. På 1. trinn er de aller fleste elever ofte trygge nok til å bruke det muntlige språket sitt i leken. Vi har sett at leken er en naturlig del av barns hverdag, og noe de har mye erfaring med fra blant annet barnehagen (jf. Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 20). Kanskje man som lærer, ved å opprettholde leken og det gode samspillet som elevene har god erfaring med, kan skape en kontinuitet som kan bidra til å trygge elevene i overgangen mellom barnehage og skole. Om man kan trekke dette inn i klasseromssituasjonene, og/eller bidra til å gjøre de muntlige situasjonene mer naturlig for elevene i starten, så vil man kanskje unngå at elevene opplever den nye hverdagen sin som utrygg. Vi skal komme nærmere inn på lek i neste delkapittel, men vi lurer på om det kan være selve klasseromssituasjonen som skaper utryggheten hos elevene.

Elevene har ikke erfaring med å være i en klasseromssituasjon, og overgangen mellom barnehagen og skolen kan bli for stor, skummel og vanskelig for mange. 5-6 åringene opplever en stor endring i hele miljøet rundt dem, de bytter plass, rommene ser annerledes ut, det er nye voksenpersoner, reduksjon i voksentetthet, og ofte nye medelever. For noen kan dette være spennende og morsomt, men for andre kan det være skummelt og utrygt, og når man da i tillegg ofte har en stor endring i arbeidsmåter så kan det kanskje bli for mye på en gang, noe som kan bidra til å gjøre utryggheten større. Gjennom analysen av intervjuene kom det frem at mange elever som ikke tør eller føler at de mestrer det å være muntlig i klasserommet, ikke har noen problemer med å delta muntlig i lek. Dette har de god erfaring med fra tidligere, og opplever at de mestrer. Det ville kanskje ha vært tryggere for elevene om overgangen til skolen var mindre, og kanskje er selve klasseromssituasjonen en stor grunn til denne usikkerheten hos elevene. Vi synes derfor det er fint og viktig at lærerne vi intervjuet forteller at de arbeider med tryggheten hos elevene, og opplever at den er helt sentral i arbeidet med muntlige ferdigheter.

Med utgangspunkt i det vi har sett i dette kapitlet tør vi å påstå at elevenes trygghet er en forutsetning for å arbeide med elevenes muntlige ferdigheter, da det er vanskelig å utvikle gode muntlige ferdigheter uten å ha trygghet i bunn. To av lærerne trakk frem arbeid med trygghet som en viktig del av undervisningen/skolehverdagen, i tillegg til at de så på “det å tørre og ta ordet” (lærer 2) som å ha gode muntlige ferdigheter i starten av 1. trinn.

4.4 Spontanitet/lek

Det siste teamet vi fant under analysen av våre data var spontanitet/lek. Lek er noe alle de tre lærerne vi intervjuet nevner som et viktig element innenfor elevenes muntlige ferdigheter. Da vi spurte lærerne hvordan de jobber for å utvikle elevene sine muntlige ferdigheter fikk vi ganske ulike svar. Lærer 1 forteller at elevene må få mulighet til å øve på muntlige ferdigheter og trekker da frem lek som en god arena for dette. Denne læreren mener også at det viktigste er at man legger til rette for at elevene får øve på muntlige ferdigheter, og at man som lærer er til stede for elevene og støtter de. Hun trekker frem uteskole som en fin læringsarena i forhold til leken, og forteller hvordan hun vanligvis jobber med bokstavopplæringen ute. Når vi intervjuer forteller hun at hun ikke har hatt noe norskundervisning på uteskole med denne elevgruppen enda:

(...) vi har ikke hatt norskundervisning på uteskole enda, på uteskole så har vi lekt oss bare (...)
(...) (lærer 1).

Hun skiller mellom frilek og organisert lek og forteller at barna har hatt mest frilek, og hun trekker fram leken som et positivt bidrag til utviklingen av muntlige ferdigheter.

Lærer 3 legger vekt på om barna er deltakende eller ikke i dialogen og leken når hun vurderer barnas muntlige ferdigheter. Når lærer 3 fremmer viktigheten av de muntlige ferdighetene, benytter hun samtidig anledningen til å fremheve frilek som et område hvor de kan utvikle sine muntlige ferdigheter på. Hun nevner lek og spontanitet som viktige aspekter når hun prater om muntlighet i pedagogisk sammenheng, og forteller om styrt rollelek som de har hatt i norskundervisningen for å fremme språkutviklingen til elevene. Hun sier også at de har mer styrt lek inne og at frilek i hovedsak er ute:

Det er jo en forskjell på den styrte leken og den frie leken da. Den frie leken finner du jo mer i utesammenheng for da er det jo mer action hele tiden, mens inne så er det en del styrt aktivitet, mer enn fritt da (lærer 3).

Denne læreren sier at det kan være forskjell på elevenes muntlighet i frilek kontra styrt lek og at det er flere faktorer som avgjør dette. Hun nevner at det i styrt rollelek kan gi en del forventninger til elevene slik at det låser seg:

Helt avhengig av styrt den leken er, hvilke roller de har for eksempel. Altså en styrt rollelek kan være vanskelig for enkelte mens en fri rollelek så er det som jeg sier den her butikkleken da er rammene butikk, men du har jo lov til å handle og kjøpe bananer eller epler som du vil, og da er det ikke så mye forskjell synes jeg. men hvis du får en rolle om at nå skal du være ja du har en fast rolle da så er det en viss forventning og da kan det låse seg litt igjen, så det avhenger av hvor fri den leken er da (lærer 3).

Lærer 2 nevner ikke lek upåvirket, men på spørsmål om hun ser noen forskjell på hvordan elevene bruker det muntlige språket ut fra hvilken type aktiviteter de gjør, forespør hun om vi kan utdype. Vi eksemplifiserer med aktiviteter som blant annet lek, uteskole og bokstavinnlæring. Da kommer lærer 2 inn på lek, og det viser seg at hun har brukt mye lek i undervisningen. Her kommer det frem at det ofte er friere rammer i forbindelse med lekbasert læring og at hun derfor ser en forskjell:

(...) vi hadde veldig mye fokus på lekbasert læring sånn i første nå, vi har laget et sykehus, vi har laget en butikk, vi har laget en cafe, og da er de jo virkelig muntlige aktive sånn i leken. Jeg ser mer forskjell i det enn i en felles lyttekrok der vi alle, der det er lagt føringer på hvordan du skal være muntlig, og du skal svare på dette spørsmålet eller dere skal prate om dette, selv om det er jo en måte lagt det er en viss prat som foregår på en butikk også, men der er det jo mer rom for at de tar det helt fra eget hjerte da på en måte (lærer 2).

Det kommer også frem at læreren både legger opp til fri rollelek og at de har rollelek som er mer styrt. Hun nevner også at enkelte elever blir mer reservert når det er styrt rollelek, og som dermed har mer læringsutbytte av at rolleleken foregår som en form for frilek:

Litt både og, er det, noen ganger er det helt fritt, at vi bare åpner opp liksom, men sånn som sist gang i forbindelse med TV-aksjonen, da hadde vi leger uten grenser så da hadde vi på en måte lagd her er operasjonsstuen, her er labben, og fikk masse rekvisitter fra foreldre og sånn. og da fikk de roller, gjorde de. Og det er jo noen som liker og "ja nå er jeg det", og går inn rollen, men ser det noen som tenker "åh nei jeg kunne tenkt meg noe annet", som blomstrer mer hvis de hadde fått valgt selv da, er det jo (lærer 2).

Funnene våre viser at samtlige av lærerne vi intervjuet mener at lek er viktig for utviklingen av muntlige ferdigheter. Læreren 1 trekker også frem at støtte fra en voksen er avgjørende for elevenes utvikling i muntlige ferdigheter. Alle lærerne skiller mellom styrt lek og frilek, men lærer 2 og 3 presiserer også at noen elever havner utenfor når det kommer til styrt rollelek, noe som kan tyde på at flere elever tar del i leken dersom den er fri.

Ut fra teorien om Dewey (1997) vet vi at barna må få ta i bruk sine tidligere erfaringer i skolen. Barna som begynner på 1. trinn har et mangfold av erfaringer, da særlig

lekeerfaringer. Derfor kan leken bidra til å skape sammenheng og aktualisere læringen og utviklingen som det legges til rette for i skolen. Når barna starter på 1. trinn vil de ha mer erfaring fra uteområdet enn klasserommet. Lærer 3 sier at hun ser mer av den frie leken i utesammenheng. Dette tror vi henger sammen med at det i uteområdet ligger færre begrensninger og rammer sammenlignet med et klasserom (jf. Fiskum, 2014, s. 73). Vi mener derfor at det i uteområdet vil ligge få føringer for hvilke aktivitetsmuligheter man kan og bør gripe.

Lærer 1 forteller at de ikke har hatt noe norskundervisning ute enda, men at de bare har lekt seg. Vi mener at dette kan tyde på at lærer 1 ikke ser på lek som en del av norskundervisningen. I overordnet del i læreplanen presiseres det at lek i opplæringen gir mulighet til læring (jf. Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 7). At det er læring i lek støttes også av teori om lek (Bjerke & Johansen, 2020; Høigård, 2013b; Vygotskij, 1978). Som tidligere nevnt sier blant annet Høigård (jf. 2013a, s. 236) at leken kan utvikle samtlige aspekter ved språket. Samme lærer som antyder at lek ikke er en del av norskfaget, forteller at det viktigste for å utvikle muntlige ferdigheter er at elevene får øve seg i leken. Dette kan tyde på at hun mener at leken har en verdi for å fremme muntlige ferdigheter, som vi har sett at norskundervisningen har et spesielt ansvar for å utvikle (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 4). En årsak til disse motstridende funnene kan være at lærerne skiller mellom frilek og styrt lek. Dette kan være forklaringen på at det fremstår som at hun ikke anser lek som en del av norskundervisningen, og deretter forteller at det er mye læring i lek. Læreren har kanskje kun tilrettelagt for frilek ute og ser på dette som en generell del av skolehverdagen, og ikke som en del av norskundervisningen. Om man kan si at frilek er en del av norskundervisningen kan også diskuteres. Vi har sett at norskfaget har et særlig ansvar for utviklingen av muntlige ferdigheter, og at teori viser at det er mye muntlig læring i lek (jf. Bjerke & Johansen, 2020; Høigård, 2013a; Kunnskapsdepartementet, 2019; Vygotskij, 1978). Dersom frileken ikke skal regnes som en del av norskundervisningen, hvor er da frilekens plass i skolen? Vil det da kun bli rom for frilek i skolens friminutter – og kan dette føre til negative konsekvenser for elevenes utvikling av muntlige ferdigheter? Slik vi tolker LK20 finner vi verken et skille mellom frilek eller styrt lek, eller noe om hvilken plass frileken skal ha i begynneropplæringen i norsk (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Vi har sett at våre funn viser at lærerne skiller mellom frilek og styrt lek. Lærer 3 og lærer 2 nevner disse begrepene spesielt i forbindelse med rolleleken. Med begrepet fri rollelek mener vi når barna selv bestemmer hva de skal leke, hvilke roller de skal ha og hvilken plass de

ulike rollene har i leken. Med styrt rollelek mener vi når læreren har gitt rammer for leken. Det kan være større rammer ved at læreren har bestemt alt og deler ut roller til elevene eller at læreren bestemmer selve leken, men at elevene selv får bestemme roller. Både lærer 3 og lærer 2 sier at enkelte elever havner utenfor når leken er for styrt. Lærerne begrunner dette med at elevene opplever visse forventninger til rollene de får utdelt, noe som kan gjøre de usikre og utrygge. Elevene kan også ønske å ha en annen rolle enn den de får utdelt, og dermed bli misfornøyd med rollen deres og havne utenfor. I henhold til Vygotskij (1978, s. 101) sin teori om lek, vil elevene skape sin egen proksimale utviklingssone i leken. Dette gjør at leken bidrar til læring og utvikling. Vygotskij (1978) begrunner dette med at eleven i leken kan velge hvem og hvordan hen skal være, uavhengig av hvem og hvordan barnet er i det virkelige liv. Vi tolker dette som at elevene i hovedsak skaper sin egen proksimale utviklingssone i rolleleken, og basert på dette tror vi det er størst potensiale for læring og utvikling her. Som tidligere nevnt trekker også Høigård (2013a, s. 93) frem rolleleken som spesielt egnet for å utvikle det muntlige språket. I henhold til nevnt teori er det ingen tvil om at nettopp rollelek bør ha en sentral rolle i norskundervisningen i begynneropplæringen, men hvor styrt eller fri bør denne rolleleken være?

Lærer 3 og 2 forteller at det er noen som havner utenfor dersom leken blir for styrt. Basert på funnene våre, og teorien vi har sett på, mener vi at det kan være mye læring i frilek. Med dette som utgangspunkt kan det være lett å tenke at leken bør være fri, og kanskje det er mest frilek en bør legge opp til på 1. trinn. Et argument for dette er at skolen bør legge til rette for lignende arbeidsmetoder som barnehagen, for å skape kontinuitet i overgangen mellom barnehage og skole (jf. Høigård, 2013b, s. 35). Det kan tenkes at enkelte elever har vanskelig for å ta del i leken og at de kan ha godt av å ha en voksen som fungerer som medierende hjelper (jf. Vygotskij, 1978, s. 86). Som lærer kan det derfor være viktig å observere elevene og gi støtte og veiledning ved behov. Styrt lek kan gjøre det enklere å bidra til ønsket læringsutbytte hos elevene, derfor kan det også være viktig at leken foregår som styrt lek. Dersom en eksempelvis legger opp til sykehuslek vil en kunne få elevene til å bruke ord som røntgen, bandasje og vaksine (jf. Bjerke & Johansen, 2020, s. 72). Dette vil bidra til at elevene utvider ordforrådet og begrepsforståelsen sin sammen, og kanskje også vil bruke ordene sammen i frilek ved en senere anledning.

I dette delkapitlet har vi sett at samtlige av lærerne nevner i løpet av intervjuet at lek er en viktig aktivitet for å fremme elevenes muntlige utvikling, og sier at de både bruker styrt lek og frilek i undervisningssammenheng. Det er ikke nødvendigvis et fasitsvar på om leken bør

være styrt eller fri. Vi finner både fordeler og ulemper med begge deler, og her er nok nøkkelordet variasjon. Det er noen skiller på om frilek er å anse som en del av norskundervisningen, men at lek er viktig på 1. trinn for å fremme de muntlige ferdighetene er det enighet om blant de lærerne vi intervjuet. Dette samsvarer også med Vygotskij sin teori om lek og teori om barns språkutvikling: Vygotskij mente at leken var det viktigste verktøyet for utvikling i førskoleårene (jf. 1978, s. 102), og Høigård (jf. 2013a, s. 90-93) hevder at leken er den viktigste læringsarenaen for barnet og at rolleleken er den leken som fører til mest språkutvikling. Vi mener lek er en sentral del av begynneropplæringa i norsk, og mener det er viktig med variasjon slik at elevene får ta del i både styrt lek og frilek. Med utgangspunkt i dette vil vi konkludere med at lek er viktig og at det bør få stort fokus i norskundervisningen. Vår vurdering er at det beste for elevenes utvikling i muntlige ferdigheter er at læreren tilrettelegger for både frilek og styrt lek på 1. trinn.

5 Avsluttende drøfting

Et av forskningsspørsmålene våre handler om hva lærerne legger i begrepet muntlighet, noe vi så på som sentralt for å kunne konkretisere problemformuleringen vår. Gjennom analysen av funnene våre så vi at lærerne fremhever den spontane muntligheten, som elevene viser gjennom naturlige situasjoner blant annet i lek og dialoger. For lærerne vi intervjuet innebar begrepet muntlighet altså språket elevene bruker i lek og hverdagssituasjoner. Det lærerne fremhevet som det viktigste var at elevene kunne gjøre seg forstått og uttrykke seg på en god nok måte til at de får kommunisert tankene, følelsene og meningene sine. I tillegg fremhevet de det å kunne si ting på sparket i lek. Dette var et viktig utgangspunkt for oss, da det bidro til at vi fikk mulighet til å tolke funnene våre på best mulig måte.

Problemformuleringen vår er todelt, og sier: *“Hvilken plass forteller lærere at de gir muntligheten i norskundervisninga på 1. trinn, og hva fremhever lærerne som viktig ved arbeid med muntlige ferdigheter?”*. Da vi undersøkte den første delen av problemformuleringen, hvilken plass lærerne fortalte at de ga muntligheten, kom det frem at det ikke var samsvar mellom tiden lærerne fortalte at de bruker på muntlighet og måten de fortalte at de vektla de ulike grunnleggende ferdighetene. Gjennom analysen kom det frem at lærerne vekta lesing og skriving i større grad enn muntlighet i norskundervisningen, og at muntlighet kom i skyggen av lesing og skriving. Dette på tross av at både LK20 og teorien vi har sett på (jf. Bjerke & Johansen, 2020; Høigård, 2013a; Kunnskapsdepartementet, 2019; Traavik, 2017) viser viktigheten av at elevene utvikler gode muntlige ferdigheter. En årsak til at muntlige ferdigheter blir nedprioritert sammenlignet med blant annet lese- og skriveferdigheter kan være at de muntlige ferdighetene er vanskeligere å måle (jf. Fjørtoft, 2016), og derfor også blir mindre verdsatt av foreldre og skoleledere. Vi ser også at lærerne ikke har noe bevisst forhold til muntlige ferdigheter sin plass i verken LK20 og undervisningen.

Vi ser på måten lærerne vurderer elevenes muntlige ferdigheter på som avgjørende for hva de fremhever som viktig ved arbeidet med muntlige ferdigheter i norskfaget. Dette ville bidra til å konkretisere problemformuleringen vår ytterligere, og vi valgte derfor å ta med forskningsspørsmålet *“Hvordan vurderer lærerne elevenes muntlige ferdigheter?”*. Det har vært interessant å sammenligne hvordan lærerne vurderer elevenes muntlige ferdigheter i studien vår, blant annet fordi dette sier mye om hva de anser som viktig når det kommer til muntlighet i pedagogisk sammenheng. I tillegg har vi selv slitt med å finne noe informasjon

om hvordan man skal vurdere elevenes muntlige ferdigheter. Ut fra det vi selv har sett i tidligere forskning er det ikke noen klar enighet om hva som gjør at et barn har gode muntlige ferdigheter eller ikke, men teorien vi har sett på sier mye om hva god muntlig kompetanse innebærer. Det å kunne lytte, tale, gi respons og være bevisst på mottakeren er ferdigheter som går igjen (Børresen et al., 2012, s. 14; Kunnskapsdepartementet, 2017c, s. 8). I rammeverket for grunnleggende ferdigheter blir det å kunne uttrykke egne meninger, framføre muntlige tekster, fortelle om opplevelser, ta ordet i en samtale og lytte og respondere til andre, fremhevet som gode muntlige ferdigheter på de laveste nivåene (Kunnskapsdepartementet, 2017c, s. 9), som vi tolker som de som er relevante for 1. trinn.

Samtidig har vi sett at muntlighet som grunnleggende ferdighet nærmest er totalt fraværende fra nasjonalt kvalitetsvurderingssystem (NKVS) (jf. Berge, 2022, s. 212). Basert på dette lurte vi på om det var fellestrekk i hvordan lærerne vurderte elevenes muntlige ferdigheter. I intervjuene kom det frem at lærerne vurderer elevene sine muntlige ferdigheter ulikt. Mens lærer 1 vurderer gode muntlige ferdigheter som et godt utviklet ordforråd, legger lærer 2 i hovedsak vekt på om de tør å ytre seg muntlig eller ikke, og lærer 3 legger vekt på graden av deltakelse i lek og dialog. Dette er også det lærerne forteller at de fokuserer på når de arbeider for å utvikle elevenes muntlige ferdigheter. Det at alle tre lærerne svarer så ulikt er noe vi mener kan tyde på at det er stor usikkerhet rundt hvordan man skal vurdere elevene sine muntlige ferdigheter. Om vi sammenligner muntlige ferdigheter med ferdighetene i lesing og skriving, så kan det være enklere å vurdere om elevene har gode skriftlige ferdigheter og/eller gode leseferdigheter, fordi lesing og skriving i større grad er målbart (Børresen et al., 2012, s. 261-262; Fjørtoft, 2016, s. 122).

Som vi har nevnt tidligere er det flere av kompetansemålene i norsk etter 2. trinn som omtaler muntlighet. Vi mener at disse kompetansemålene kan tolkes på ulike måter. Eksempelvis er et av kompetansemålene at eleven skal kunne “beskrive og fortelle muntlig og skriftlig” (jf. Kunnskapsdepartementet, 2019). Men hva innebærer egentlig det å beskrive og fortelle noe muntlig? Er det nok at eleven sier: “vi var på tivoli, der var det en ting som gikk rundt som jeg og Aksel tok” eller kreves det mer utdyping - når var dere på tivoli, hvem er “vi”, hvor skjedde dette, hva er den tingen som gikk rundt, hvem er Aksel? Hvordan vi definerer begrepene beskrive og fortelle vil her legge føringer for hvordan vi tolker kompetansemålene, og videre hvordan vi vil vurdere elevenes muntlige ferdigheter. Vi stiller derfor spørsmål ved om det bør være mer definert hvordan og hva vi skal vektlegge når vi vurderer elevenes

muntlige ferdigheter, slik at elevene blir vurdert på like premisser og dermed også har lik mulighet til å utvikle seg videre.

Lærer 1 sa blant annet følgende om hvordan hun vurderte elevenes muntlige ferdigheter:

For meg er et barn som har gode muntlige ferdigheter et barn som klarer å gjøre seg forstått ved hjelp av tale, da har du gode muntlige ferdigheter, og hvis du har et ordforråd som er bredt nok til å greie å si det du ønsker å si (Lærer 1).

Dette sammenfaller med det teorien vi har sett på sier om gode muntlige ferdigheter, ved at elevene må kunne tale og uttrykke egne meninger. Elevene må også ha et godt ordforråd for å kunne fortelle om opplevelser og ta ordet i samtaler (Børresen et al., 2012;

Kunnskapsdepartementet, 2017c). Lærer 2 fortalte at hun ser på det å tørre og ytre seg muntlig som gode muntlige ferdigheter. Dette sammenfaller også med det teorien sier om muntlige ferdigheter, da vi har sett at tryggheten er helt sentral for at elevene skal kunne uttrykke meningene sine, framføre tekster, fortelle om opplevelsene sine og ta ordet i samtaler. Tryggheten er altså også et viktig fokus, i likhet med det lærer 3 fortalte om at hun vektla graden av deltakelse i lek og dialog for å vurdere elevenes muntlige ferdigheter. Dette sammenfaller med det teorien sier om å kunne ta ordet i en samtale, lytte og respondere til andre, gi respons og være bevisst på mottakeren (jf. Børresen et al., 2012;

Kunnskapsdepartementet, 2017c). Vi ser altså at dette er tre helt ulike fokus, men vi kan argumentere for at de er sammenkoblet ved at de er avhengige av hverandre. Elevene som er deltakende i lek og dialoger er mest sannsynlig de elevene som tør å ytre seg muntlig. Videre vil de elevene som tør å ytre seg muntlig ha et godt nok utviklet ordforråd slik at de får sagt det de ønsker å si. Dette fører igjen til at de er uredde for å ytre seg muntlig i lek og dialoger. Vi kan med andre ord også tolke svarene lærerne har gitt til å være like fordi de er gjensidig avhengig av hverandre, og fordi det er ulike tolkninger av det LK20 og teorien sier om gode muntlige ferdigheter.

Gjennom analysen av våre funn kom vi frem til at resultatene våre tydet på at det manglet et metaspråk om muntlighet i pedagogisk sammenheng. Dette var ikke noe vi hadde som mål å undersøke gjennom vår studie, men noe vi oppdaget gjennom analysen. Våre funn om manglende metaspråk støttes av tidligere forskning som er gjort både om muntlighet generelt, men også om læreres oppfatning av muntlighet som en ferdighet som skal utvikles i skolen (jf. Kaldahl, 2020). Denne studien viste at lærerne syntes det var vanskelig å blant annet vurdere elevenes muntlige ferdigheter og begrunnet dette i at det manglet et faglig metaspråk om muntlighet slik at de kunne operasjonalisere begrepet muntlighet. Vi er usikre på om

funnene våre viser et manglende metaspråk fordi det faktisk ikke er utviklet et metaspråk om muntlighet i skolen, eller om lærerne ikke har tilegnet seg dette metaspråket. Det kan også være at lærerne innehar metaspråket, men velger å ikke benytte seg av det. Ettersom vi ikke har undersøkt dette fenomenet spesifikt, belyser vi disse mulighetene som eventuelle refleksjoner rundt et metaspråk om muntlighet i skolen, og håper med dette vi kan bidra til å bevisstgjøre emnet.

5.1 Konklusjon

Lærerne vi intervjuet sa at de bruker 1/3 del av undervisningen i norsk på muntlighet, men de sa også at muntlighet kommer i skyggen av lesing og skriving. Dette tyder på at muntligheten får mindre plass enn de andre grunnleggende ferdighetene norskfaget har et særlig ansvar for. Det er også tydelig i den tidligere forskningen vi har sett på at muntlighet ikke blir prioritert i like stor grad som lesing og skriving (jf. Skaftun & Wagner, 2019). For å kunne svare på vår problemformulering måtte vi finne ut hva lærerne legger i begrepet muntlighet. Her ble det tydelig at god muntlighet for lærerne vi intervjuet innebærer å kunne bruke språket fritt i hverdagssituasjoner, ved at elevene kan si ting på sparket i lek og kommunisere og uttrykke seg godt nok til å gjøre seg forstått.

Gjennom analysen kom det også frem at lærerne arbeider ulikt for å fremme elevenes muntlige ferdigheter. Hvordan lærerne fortalte at de arbeidet med å utvikle elevenes muntlige ferdigheter bygget på hvordan de fortalte at de kartla og vurderte elevenes muntlige ferdigheter. Lærer 1 var opptatt av ordforråd og at elevene klarte å uttrykke seg og gjøre seg forstått. I den forbindelse arbeidet hun med utvikling av ordforrådet. Hun fortalte at hun leste mye for barna og arbeidet med rim og regler. Det at elevene turte å ta ordet var det lærer 2 fortalte at hun var mest opptatt av, og arbeidet mye med trygghet i forbindelse med at elevene skulle tørre. Elevenes deltakelse i lek og dialog var det lærer 3 følte var viktigst i forbindelse med elevenes muntlige ferdigheter og forsøkte å legge til rette for både lek og dialoger i undervisningen. Som vi tidligere har nevnt kan disse ulike aspektene ved muntlighet tolkes som å være gjensidig avhengige av hverandre. Dette sammenfaller også med teorien som sier at samtlige av disse aspektene må være til stede for å kunne oppnå gode muntlige ferdigheter (jf. Børresen et al., 2012; Kunnskapsdepartementet, 2017c).

Selv om vi kan tolke svarene til å være like fordi de er gjensidig avhengig av hverandre har alle lærerne benyttet ulike begrep når de prater om muntlighet som en ferdighet i skolen. Studien har derfor synliggjort at vi mangler et metaspråk om muntlighet som ferdighet i

pedagogisk sammenheng, og at det derfor er vanskelig å definere. Dette fører igjen til at det er vanskelig å vurdere muntlige ferdigheter og øker sannsynligheten for at lærere, skoleledere og skoleeiere har ulike syn og tolkninger av muntlige ferdigheter. Læreplanen er et forpliktende dokument for alle parter, men når partene sliter med å operasjonalisere fenomenet muntlighet, vil det oppstå ulike tolkninger som igjen fører til ulik vurdering av kvaliteten på undervisning. Dette kan igjen være en medvirkende faktor som bidrar til at skolene i Norge kanskje ikke tilbyr lik opplæring til alle.

I vår studie har vi besvart problemformuleringen *“Hvilken plass forteller lærere at de gir muntligheten i norskundervisninga på 1. trinn, og hva fremhever lærerne som viktig ved arbeid med muntlige ferdigheter?”*. Resultatene våre viser at muntlighet ikke blir vektlagt i like stor grad som lesing og skriving. Lærerne vi har intervjuet er tydelig på at de bør være mer bevisste på muntlighet som en ferdighet som norskfaget har et særlig ansvar for. De benyttet ulike begreper for å fortelle hvordan de arbeider for å utvikle elevenes muntlige ferdigheter. Her kom det frem at lærernes svar ikke samsvarer med hverandre, men sammen fremhever lærerne arbeid med ordforråd, det å kunne uttrykke seg og gjøre seg forstått, trygghet, og deltakelse i lek som viktig i arbeidet med muntlige ferdigheter. Vi har diskutert hvorvidt disse svarene egentlig er så ulike som de kan se ut til ved første øyekast, og kommet frem til at de kan være gjensidig avhengig av hverandre og derfor ikke nødvendigvis motsier hverandre. Vår konklusjon er at denne differensieringen i begreper i hovedsak skyldes mangelen på et metaspråk om muntlighet som ferdighet i pedagogisk sammenheng, noe som har vært et uventet og spennende funn i vår studie.

5.2 Veien videre

I likhet med Dysthe (1995, s. 205) ønsker vi å se en utvikling som benytter muntlighet og dialogiske klasserom for å fremme både læring og utvikling hos elevene. Vår studie viser at det mangler relevant forskning på muntlighet i begynneropplæringen, og at det ikke er utviklet et metaspråk om muntlighet som ferdighet i pedagogisk sammenheng. Det hadde vært interessant å få vite om synet lærerne på småtrinnet har på muntlighet samsvarer med lærerne på ungdomstrinnet sitt syn på muntlighet. Det hadde også vært interessant å se om det mest er hverdagsnakk som vektlegges på barnetrinnet, på lik linje med det tidligere forskning viser at det er på ungdomstrinnet. For å finne ut hvilken muntlighet som faktisk fremkommer på barnetrinnet vil man være nødt til å bruke observasjon som metode, på lik linje med det som er gjort i LISA-studiene på ungdomstrinnene. Vi ønsker også å se hvordan lærere faktisk arbeider med, og vektlegger, muntlighet i begynneropplæringen i norsk. For å undersøke dette videre tror vi observasjon i kombinasjon med intervju er en bedre metode å benytte, da resultatene vil vise hva som faktisk foregår i klasserommet, og ikke bare hva lærerne forteller at de gjør. Vi håper at vår studie kan være med på å bevisstgjøre manglene vi har sett, slik at andre kan la seg inspirere til både å utvikle et metaspråk om muntlighet i skolen og undersøke fenomenet muntlighet på barnetrinnet nærmere. Vi håper at økt bevissthet, mer forskning og et metaspråk om muntlighet vil bidra til den utviklingen vi ønsker å se i begynneropplæringa i norske klasserom.

6 Referanser

- Aksnes, L. M. (2016). Om muntlighet som fagfelt. I K. Kverndokken (Red.), *101 måter å fremme muntlige ferdigheter på : om muntlig kompetanse og muntlighetsdidaktikk* (s. 15-34). Fagbokforlaget.
- Berge, K. L. (2022). Grunnleggende muntlige ferdigheter i norsk skole. I R. Solheim, H. Otnes & M. O. Riis-Johansen (Red.), *Samtale, samskrive, samhandle : nye perspektiv på muntlighet og skriftlighet i samspill* (s. 211-228).
- Bjerke, C. & Johansen, R. (2020). *Begynneropplæring i norskfaget* (2. utgave. utg.). Gyldendal.
- Blikstad-Balas, M. & Dalland, C. (2021). Forskningsdesign - hva må du tenke på når du skal planlegge et forskningsprosjekt? I C. Dalland & E. Andersson-Bakken (Red.), *Metoder i klasseromsforskning : forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. 21-43).
- Blikstad-Balas, M. & Roe, A. (2020). *Hva foregår i norsktimene?* Universitetsforlaget.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Børresen, B., Grimnes, L. N. F. & Svenkerud, S. (2012). *Muntlig kompetanse*. Fagbokforlaget.
- Cazden, C. B. (1988). *Classroom discourse : the language of teaching and learning*. Heinemann.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forlag.
- Dewey, J. (1997). *Experience and education*. Simon & Schuster.
- Dysthe, O. (1995). *Det flerstemmige klasserommet : skriving og samtale for å lære*. Ad Notam Gyldendal : I samarbeid med NAVFs program for utdanningsforskning.
- Fejes, A. & Thornberg, R. (2019a). Interpretativ fenomenologisk analys. I A. Fejes & R. Thornberg (Red.), *Handbok i kvalitativ analys* (3. utg. utg., s. 173-293). Liber.
- Fejes, A. & Thornberg, R. (2019b). Kvalitativ forskning och kvalitativ analys. I A. Fejes & R. Thornberg (Red.), *Handbok i kvalitativ analys* (Utgave 3. utg., s. 16-42). Liber.
- Fiskum, T. A. (2014). Uteområdet til inspirasjon og motivasjon for allsidig aktivitet. I T. A. Fiskum & J. A. Husby (Red.), *Uteskoledidaktikk: Ta fagene med ut*. Cappelen Damm.
- Fjørtoft, H. (2016). Vurdering av muntlighet i klasserommet. I H. Fjørtoft (Red.), *Effektiv planlegging og vurdering : læring med mål og kriterier i skolen* (2. utg. utg., s. 119-132). Fagbokforlaget.
- Gee, J. P. (2015). *Social linguistics and literacies: ideology in discourses* (5. utg. utg.). Routledge.
- Gilje, N. & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger : innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi* ([3. prøveutg.] utg.). Universitetsforlaget.
- Handal, G. & Lauvås, P. (1983). *På egne vilkår : en strategi for veiledning med lærere*. Cappelen.
- Høigård, A. (2013a). *Barns språkutvikling : muntlig og skriftlig* (3. utg. utg.). Universitetsforl.
- Høigård, A. (2013b). Frå barnehage til skole. I H. Traavik & B. K. Jansson (Red.), *Norsk boka 1 : norsk for grunnskolelærerutdanning 1-7* (s. 15-38). Universitetsforlaget.
- Imsen, G. (2014). *Elevens verden : innføring i pedagogisk psykologi* (5. utg. utg.). Universitetsforl.
- Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tufte, P. A. (2021). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (6. utgave. utg.). Abstrakt forlag.

- Kaldahl, A.-G. (2020). *The educational challenge of oracy - a rhetorical approach : exploring and articulating the oracy construct in Norwegian schools* (Publikasjonsnr. 2020 nr 29) [Doktorgradsavhandling. Oslo Metropolitan University., Oslo Metropolitan University].
- Kunnskapsdepartementet. (2017a). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen* (Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.).
- Kverndokken, K. (2016). *101 måter å fremme muntlige ferdigheter på : om muntlig kompetanse og muntlighetsdidaktikk*. Fagbokforlaget.
- Løvlie, L. (1972). Universitetspedagogikk - eller debatten som ble vekkt. I N. Mediaas, J. Houge-Thiis & S. Haga (Red.), *Etablert pedagogikk - makt eller avmakt?* (s. 29-35). Gyldendal.
- Michaels, S. (1981). «Sharing Time»: Children`s Narrative Styles and Differential Access to Literacy. *Language in Society*, 10(3), 423-442.
- Moon, K. & Blackman, D. (2014). Guide to Understanding Social Science Research for Natural Scientists. *Conservation biology*, 28(5), 1167-1177.
- Nilssen, V. L. (2014). *Analyse i kvalitative studier: den skrivende forskeren*. Universitetsforl.
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Fagbokforlaget.
- Penne, S. & Hertzberg, F. (2008). *Muntlige tekster i klasserommet*. Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B., Jacobsen, D. I. & Søbstad, R. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm akademisk.
- Skaftun, A. & Wagner, Å. K. H. (2019). Oracy in year one: a blind spot in Norwegian language and literacy education? *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 19, 1-20.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring : teori og praksis* (1. utgave. utg.).
- Svenkerud, S., Klette, K. & Hertzberg, F. (2012). Opplæring i muntlige ferdigheter. *Nordic Studies in Education*, 32(1), 35-49.
- Sæbø, J. U., Skaftun, A. & Nygard, A. O. (2021). Vilkår for muntlig deltakelse på mellomtrinnet. *Acta Didactica Norden*, 15-2-11.
- Traavik, H. (2017). Den tidlige skrive- og leseutviklinga. I H. Traavik & B. K. Jansson (Red.), *Norsk boka 1: norsk for grunnskolelærerutdanning 1-7* (1. utgave. utg., s. 39-54). Universitetsforlaget.
- Universitetet i Oslo. (2022). Linking Instruction and Student Achievement (Lisa).
- Vygotskij, L. S. (1978). *Mind in society : the development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Vygotskij, L. S. (1986). *Tenkning og tale*. Gyldendal akademisk.
- Wood, D., Bruner, J. S. & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89-100.
- Aa, L. I. & Neteland, R. (2020). Å studere til master i norsk - skulens største fag. I L. I. Aa & R. Neteland (Red.), *Master i norsk : metodeboka 1* (1. utgave. utg., s. 12-27). Universitetsforlaget.

7 Vedlegg

7.1 Vedlegg 1 - intervjuguide

Vi vil ta lydopptak av intervjuet, dette vil transkriberes i løpet av samme uke. Så fort vi har transkribert intervjuet vil lydopptaket slettes. Selv om intervjuet er anonymt, vil vi be deg oppgi noen opplysninger om deg i intervjuet. Det vil være opplysninger som hvor lenge du har vært lærer, hvor mange år du har hatt 1. trinn i norsk og hvilken norskfaglig bakgrunn du har. Datamaterialet vil anonymiseres etter transkriberingen, og ingen personopplysninger vil publiseres. Du kan når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Vi vil da slette lydopptak og alle dine personopplysninger med en gang.

Før intervjuet starter spesifiserer vi at alle spørsmålene gjelder undervisningsfaget norsk og første semester i første klasse.

- Hvor lenge har du jobbet i skolen?
- Hvor mange ganger har du hatt 1. trinn i norsk?
- Hvilken norskfaglig bakgrunn har du?
- Hvor lenge har du jobbet i skolen?
- Kan du beskrive en typisk undervisningsøkt? (*Hva slags undervisningsøkt*) - ofte tverrfaglig ...?
 - o Legger du ofte til rette for at undervisninga foregår på andre arenaer enn i klasserommet, hvilke?
- Hvilke kunnskaper og ferdigheter mener du, gjennom norskfaget, det er viktig at elevene tilegner seg?
 - o Hvordan vektlegger du disse ferdighetene ift. de muntlige ferdighetene?
- Hvor mye plass gir du muntlighet i norskundervisninga?
 - o *Hva mener du med muntlighet? Hva legger du i muntlighet? Hva brukes muntlighet til, når er elevene muntlig aktiv? Hva tenker du er muntlighet på 1. trinn i norskundervisninga? Hva mener de er muntlighet.*
 - o Er det forskjell på klasseromsundervisning og andre arenaer?
- Har du erfart at det er forskjeller på elevenes bruk av muntlighet basert på hvilke arenaer undervisningen gjennomføres i? Hvis ja, hvilke forskjeller?
- Hvordan legger du til rette for muntlighet i undervisninga?
 - o Er det forskjell på klasseromsundervisning og uteskole?
- Hva legger du til grunn i vurderingen av elevenes muntlige ferdigheter?
 - o Her mener vi om du vurderer monologer, dialoger, lek, presentasjoner etc...
- Hvordan jobber du med utviklingen av elevenes muntlige ferdigheter?

Til slutt: Har du noe du ønsker å trekke frem angående muntlighet i norskundervisningen i første klasse?

7.2 Vedlegg 2 – samtykke fra NSD



[Meldeskjema](#) / [Masteroppgave om muntlighet i begynneropplæringen i norsk](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer

425747

Vurderingstype

Standard

Dato

11.10.2022

Prosjektittel

Masteroppgave om muntlighet i begynneropplæringen i norsk

Behandlingsansvarlig institusjon

Nord Universitet / Fakultet for lærerutdanning og kunst- og kulturfag / Grunnskole

Prosjektansvarlig

Anne Kathrine Hundal

Student

Thea Caroline Forsbakk

Prosjektperiode

21.09.2022 - 15.05.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 15.05.2023.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

OM VURDERINGEN

Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

VIKTIG INFORMASJON TIL DEG

Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skylagring, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder.

TAUSHETSPLIKT

Informantene i prosjektet har taushetsplikt. Det er viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke registreres taushetsbelagte opplysninger. Vi anbefaler at dere minner informantene om dette i forbindelse med intervjuene.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til den datoen som er oppgitt i meldeskjemaet.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

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

PERSONVERNPRINSIPPER

Personverntjenester vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen

om:

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

Personverntjenester vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Vil du delta i forskningsprosjektet «*muntlighet i begynneropplæringen i norsk*»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å *finne ut hvilken plass muntlighet får, og hvordan du arbeider med, muntlighet i begynneropplæringen i norsk*. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med prosjektet er å finne ut hvilken plass muntlighet har i norskundervisningen i første klasse. Vi ønsker å analysere hvordan norsklærere tilrettelegger for utviklingen av elevenes muntlige ferdigheter i første klasse. Dette er forskning i forbindelse med vår masteroppgave.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Nord Universitet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Vi har brukt eget nettverk for å finne informanter noe som gjør at populasjonen i stor grad begrenses. Siden vi trenger informanter som har norsk i første klasse var du en av kandidatene vi veldig gjerne ønsket å intervju.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du stiller opp til intervju. Intervjuet vil være anonymt og ta ca. 30 min. Vi vil ta lydopptak av intervjuet, dette vil transkriberes i løpet av samme uke. Så fort vi har transkribert intervjuet vil lydopptaket slettes. Selv om intervjuet er anonymt, vil vi be deg oppgi noen opplysninger om deg i intervjuet. Det vil være opplysninger som hvor lenge du har vært lærer, hvor mange år du har hatt 1. klasse i norsk og hvilken norskfaglig bakgrunn du har.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun studentene (Camilla og Thea) som vil ha tilgang til personopplysningene og lydopptakene. Vi kommer til å bruke diktafon for å ta lydopptak. Det er UiO sin nettskjema-diktafon mobilapp som vil bli brukt. Nettskjema er da "mediator". I praksis betyr det at diktafon-skjemaet aktiveres for sikker lagring i TSD. Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjon.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes 15. mai 2023. Datamaterialet med dine personopplysninger vil anonymiseres etter transkriberingen, og ingen personopplysninger vil publiseres. Lydopptakene, e-poster ol. slettes. Anonymiserte opplysninger slettes ikke.

Masteroppgaven vil publiseres etter prosjektslutt, men da vil alle personopplysninger være anonymisert eller slettet.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Nord Universitet har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

- Nord universitet ved Anne Kathrine Hundal, tlf. 74022521. anne.k.hundal@nord.no.
- Thea Caroline Forsbakk, tlf. 93684959. thea.c.forsbakk@student.nord.no.
- Camilla Sommerseth Berg-Buan, tlf. 41472610. camilla.s.berg-buan@student.nord.no.
- Vårt personvernombud: Toril Irene Kringen, tlf. 74022750. toril.i.kringen@nord.no

Om du har spørsmål knyttet til Personverntjenester sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Anne Kathrine Hundal
(Forsker/veileder)

Camilla S. Berg-Buan og Thea Caroline Forsbakk
(Studenter)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Muntlighet i begynneropplæringen i norsk*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- at mine personopplysninger lagres til transkriberingen av intervjuet er gjennomført

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)