



# *Universitetet i Bergen*

*Institutt for lingvistiske, litterære og estetiske studier*

Normau 650

Erfaringsbasert masteroppgave

i undervisning

med fordypning i norsk

Vårsemester 2017

## **Hovedområdet muntlig kommunikasjon i et dannelsesperspektiv**

Camilla Jarnskjold Kongestøl

## Forord

Jeg gleder meg over fullført arbeid med min masteroppgave og over muligheten jeg har hatt gjennom dette prosjektet til å sette meg inn i litt av all den kunnskapen, de perspektivene og betraktningene menneskene før meg har lagt igjen etter seg. I den anledning vil jeg takke alle som har bidratt til å gjøre dette mulig.

Jeg må først og fremst takke alle lærere og seksjonsledere ved ulike skoler som har bidratt som intervjupersoner, informanter og fungert som kommunikasjonsledd i arbeidet med innsamlingen av empiri. Deres erfaring og fagkunnskap har gitt meg et datagrunnlag som er preget av faglig tyngde og kvalitet.

Derneft vil jeg rette en stor takk til min veileder Heming Gujord som har kommet med flere nyttige innspill. Innspillene har gjort at jeg har utvidet mitt eget perspektiv på temaet, men har også satt meg på gode spor i løpet av prosessen. Ved dette har jeg fått erfare hva språklige ytringer betyr i en til tider frustrerende læringskurve, og hvordan språklige ytringer fungerer som konkrete handlinger i form av konstruktive underveisvurderinger.

Jeg har også satt stor pris på medstudentene jeg har studert sammen med når det gjelder diskusjon om fag og utveksling av informasjon. Det har betydd mye.

Tusen takk til min kjære mann som jevnlig har hjulpet meg med det tekniske skriveredskapet, og mine kjære barn som har utholdt en stadig skrivende mor. Nå er målet om fullendt masterprosjekt i sikte.

Nøtterøy mai 2017

## Sammendrag

Denne masteroppgaven handler om norskfagets ene hovedområde; muntlig kommunikasjon i videregående opplæring. Den er vinklet i forhold til hvordan lærere underviser i dette delemnet og hvilken forståelse de har av faget. I min tilnærming valgte jeg å gå bredt ut i forhold til temaet i møte med informantene. Med andre ord ønsket jeg å få en oversikt over hele hovedområdet muntlig kommunikasjon og hvordan det jobbes med dette, også sett i forhold til fagets dannelsesperspektiv. Deretter har jeg prøvd å snevre det inn mot samtalen som sjanger og *hvordan* og *om* den spontane ytringen blir lagt vekt på i undervisningen i faget. Denne delen av muntlig kommunikasjon er den vi benytter oss mest av både i klasesammenheng og i samfunnet for øvrig, og bør av den grunn være et svært relevant delemne i norskfaget. Den spontane samhandlingen i form av dialoger og muntlig interaksjon i klasserommet diskuteres deretter i et dannelsesperspektiv.

Jeg har benyttet meg av kvantitativ og kvalitativ metode. Det empiriske materialet består av tre intervjuer med i alt fire lærere, og 37 svar på en survey-undersøkelse blant norsklærere. Det vil si at studiens totale populasjon er norsklærere i den videregående skolen.

Forskningsspørsmålene for prosjektet er som følger:

- *Hva innebærer målene for muntlig kommunikasjon i norskfaget?*
- *Hva inneholder målene for muntlighet i Rammeverket for grunnleggende ferdigheter?*
- *Blir potensialet og mulighetene som er uttrykt i kompetansemålene for muntlig kommunikasjon forstått og utnyttet til sitt fulle?*
- *Hvilken betydning og vekt legger Kunnskapsløftet i spontane, muntlige språkhandlinger?*
- *Hvilken hjemmel i LK06, og andre relevante styringsdokument, har man som lærer for å kunne jobbe med den spontane, dialogbaserte samtalen i skolen?*
- *Hvordan jobbes det allerede med dialogen og samtalen i den videregående skolen?*
- *Hvordan kan spontan muntlig kommunikasjon ses i forhold til norskfagets dannelsoppdrag?*
- *Hvilke forpliktelser har læreren i forhold til utviklingen av muntlig kompetanse hos den stille gruppen med elever?*

Spørreskjemaet hadde fire komponenter. Den første komponenten består av hvordan informantene jobber med muntlighet i klassen, først og fremst når det gjelder metodebruk. Den andre handler om elevenes faktiske muntlige interaksjon, - representert gjennom informantene i spørreundersøkelsen, og om hvordan samhandlingen foregår i klassene. Den tredje komponenten består av hva informanten tror kan være årsaken til at en del elever er passive eller er tause når det kommer til helklassesamtalen. Den siste delen tar for seg noen av ferdighetene som utgjør en del av kompetansebegrepet. Disse ferdighetene signaliserer også en praktisering av verdier og holdninger som vil skape en inkluderende atmosfære og et godt læringsmiljø. Det ble benyttet intervjuguide ved gjennomføringen av intervjuet som besto av seks substansspørsmål.

Disse tok for seg: 1.) refleksjoner rundt muntlig kommunikasjon 2.) muntlig elevdeltakelse i helklasse 3.) didaktiske spørsmål rundt informantens undervisningspraksis 3.) retorikk og informantens syn på denne siden ved muntlighet 5.) vurdering og gjennomføring av dette 6.) Dannelsoppdraget sett i forhold til muntlig kommunikasjon.

Jeg har funnet at lytting utgjør halve delen i en kommunikasjonssituasjon, en ferdighet som er vektlagt gjennom hele det 13-årige skoleløpet. Lytting kan anses som en kommunikatív handling, og man skiller mellom ulike lyttehandlinger. En måte handler om å lytte for å lære, og en annen måte handler om å lytte for å oppná en relasjon med samtaledeltakerne. Empati er en viktig komponent i forhold til dialog og samtaleferdigheter. Funn viser at retorikk vil støtte elevenes forståelse av hva som foregår i en språkhandling, og øke den metaspråklige bevissthet. En språkhandling kan betegne som det å være i muntlig interaksjon med andre personer.

Klasseromsdiskursen er avgjørende for læringsmiljøet, hvor elevene sammen med lærer er med på å forme diskursen. Læreplanen snakker om å veksle mellom hverdagspråk og formelt språk, og at elevene skal øve på å inneha ulike roller i samtaler. Slike formuleringer gir grunnlag for å fokusere på den spontanbaserte samtalen og ikke-planlagte ytringer. Videre understrekes det at opplæringen skal ta sikte på en systematisk opplæring i ulike sjangre. Funnene fra spørreundersøkelsen viser at lærerne jobber med muntlighet, men at det ikke skiller mellom det å undervise om muntlighet og det å bruke muntlighet som et læringsverktøy. Funnene viser også at helklassesamtalen blir benyttet i stor grad, og at det jobbes med å få de stille elevene med i helklassesamtalen. Når det gjelder de siste variablene i spørreundersøkelsen, avdekker de holdninger hos læreren om hva som anses som viktig. Det er en hovedtrend at mange av informantene underviser i ferdighetsmål *implisitt* ved å være en rollemodell for elevene. Dette gjelder mål som handler om det å vise åpenhet for andres argumentasjon. Baksiden ved en slik metode er at målene ikke *uttales eksplisitt* og av den grunn får ikke elevene utviklet et metaspråk og blir bevisstgjort disse kompetansemålene.

## Summary

This master thesis looks at Oral Communication as part of Norwegian upper secondary school education. It is framed by the teachers' classroom performance and by what understanding they have of Norwegian as a school subject.

In my approach, I chose to meet the informants in an open and broad manner concerning my topic. In other words, I wanted to get an overview of the entire field of Oral Communication and how teachers go about their work teaching this field of skills.

I then tried to narrow the field to look at Conversation as a genre and *whether* spontaneous expression is emphasized in the teaching of the subject and *how* it is done. This is the subfield of Oral Communication we use the most, both in the classroom and in society at large. For this reason, it is a highly relevant part of Norwegian as a school subject. Spontaneous verbal interaction, in the form of dialogues and oral interactions in the classroom, is then discussed in a Bildung perspective.

I have used both quantitative and qualitative methods. The empirical material consists of three interviews with a total of four teachers, and 37 answers to a survey among teachers. The total population of the study is thus teachers of Norwegian in upper secondary school.

The research questions for the project are as follows:

- *What do the objectives of Oral Communication in the school subject Norwegian Language*

involve?

- *What do the objectives of orality in the Framework for Basic Skills entail?*
- *Are the opportunities expressed in the competence objectives for Oral Communication understood and utilized to their full potential?*
- *What importance and weight does the National Curriculum for Knowledge Promotion (LK06) lay on spontaneous oral performance?*
- *Which legal basis in LK06, and other relevant management documents, do you, as a teacher, have to guide your teaching of spontaneous dialogue-based conversation at school?*
- *Along what avenues are we at present implementing work on Dialogue and Conversation in upper secondary school?*
- *How can spontaneous verbal communication be seen in relation to the Bildung assignment of Norwegian?*
- *What obligations does the teacher have regarding the development of oral competence among the quiet portion of students?*

The questionnaire had four main elements. The first element consists of *how the informants work* with verbal skills in the class, primarily in terms of methods used. The second is about the actual *oral interaction of the students*, as seen through the eyes of the informants. That is, how does the interaction taking place in the classroom. The third component consists of what the informant believes may be *the reason behind some students being passive* or silent when it comes to full-class conversations. The last part deals with *some of the skills that form part of the concept of competence*. These skills have the characteristic that they signal how we practice values and attitudes that help create an inclusive atmosphere and a supportive learning environment.

The fact is that listening represents about 50% when communicating, a skill that is emphasized during all 13 years in school. In addition, empathy is a very important component in relation to dialogue and conversation skills. Research findings show that rhetorics will help the students understanding in a meta cognitive perspective regarding what is going on in a dialogue situation.

# Innhold

Forord.....	I
Sammendrag .....	II
Innhold .....	V
1 Innledning .....	1
1.1 Bakgrunn for valg av tema.....	1
1.2 Problemstilling og hensikt .....	2
1.3 Fremgangsmåte og struktur i oppgaven.....	3
2 Metode .....	4
2.1 Introduksjon til kapittelet.....	4
2.2 Valg av metode .....	4
2.2.1 Kvalitativ og kvantitativ metode.....	5
2.2.2 Det kvalitative forskningsintervjuet.....	6
2.2.3 Type kunnskap som genereres fra et intervju .....	6
2.2.4 Maktforholdet i en intervjusituasjon.....	7
2.2.5 Forskerens rolle i kvalitativ metode.....	7
2.2.6 Utvalg.....	8
2.3 Reliabilitet, validitet og etiske hensyn .....	8
2.4 I prosessen av innhenting av empirisk materiale .....	9
2.4.1 Utformingen av spørreskjemaet.....	9
2.4.2 Prestudie av spørreskjemaet.....	10
2.4.3 Arbeidet med å skaffe informanter .....	11
2.4.4 Prøveintervju.....	12
2.4.5 Arbeidet med transkriberingen .....	13
3 Det analytiske rammeverket for oppgaven .....	14
3.1 Innledning .....	14
3.2 Kommunikasjon som fenomen .....	14
3.2.1 Lytting som kommunikasjon .....	15
3.2.2 Kommunikasjon som nøkkelkompetanse .....	16
3.3 Noen historiske linjer for muntlighet i skolen .....	17
3.4 Samhandlingskompetanse.....	19
3.4.1 Samhandlingens natur i Habermas' livsverden.....	19
3.4.2 Forståelse av begrepet kompetanse.....	20
3.4.3 Kompetansebegrepet i rapporten om <i>Fremtidens skole</i> (NOU 2015:8) .....	21
3.5 Muntlige ferdigheter i norskfaget .....	22
3.5.1 Finnes det et sjangerhierarki innenfor skolens muntlige sjangre?.....	24
3.5.2 Grunnleggende ferdigheter .....	25

3.5.3	Den muntlige ferdigheten i Rammeverket for grunnleggende ferdigheter .....	26
3.6	Retorikk.....	27
3.6.1	Den retoriske versus den spontane språkhandlingen .....	28
3.7	Vurdering .....	29
3.8	Den stille gruppen med elever .....	30
3.9	Tekst og sjanger .....	31
3.9.1	Tanketekst og presentasjonstekst og smalltalken .....	33
3.9.2	Primære og sekundære diskurser .....	34
3.9.3	I prosessen av en diskurs.....	35
3.9.4	Dialogen som bidrag i danningen av diskursen .....	35
3.9.5	Ulike diskurser .....	36
3.10	Danningsaspektet i læreplanen .....	37
3.10.1	Er en tradisjonell forståelse av danningsbegrepet avlegs?.....	38
3.10.2	Definisjonsmakt .....	39
3.10.3	Klafkis skolefaglige danningsteorier .....	40
3.10.4	Danningsaspektet i Opplæringsloven §1.1. og i Den generelle delen .....	41
3.10.5	Læreplanens konkretisering av et kollektivt danningprosjekt.....	42
3.10.6	Ny generell del foreslått omdøpt til Overordnet del .....	43
3.10.7	Danningsaspektet utenfor grunnskolen.....	43
3.11	Lærerens rolle .....	44
3.11.1	Med fokus på plattformen.....	44
4	Funn etter kvantitativ metode; 37 besvarte spørreskjemaer .....	45
4.1	Spørreskjemaets inndeling .....	45
4.2	Variabel 1: Forskningsdeltakernes formelle bakgrunn og arbeidspraksis .....	46
4.2.1	Studiens populasjon .....	46
4.3	Variabel 2: Spørsmål om ulike arbeidsmåter med muntlig kompetanse .....	47
4.3.1	Elevpresentasjoner og fagsamtaler dominerer .....	47
4.4	Variabel 3: spørsmål om lærerressurser og didaktiske opplegg .....	52
4.4.1	Kollegaer og læreren selv, -den største kilden til kreativ pedagogisk praksis. 52	
4.5	Variabel 4: Spørsmål om elevers muntlige deltakelse i timene .....	56
4.6	Variabel 5: Om måten elevene lytter på .....	57
4.7	Variabel 6: Spørsmål om måten elevene deltar muntlig på .....	61
4.8	Variabel 7: Årsaken til mangel på muntlig deltakelse i klassen .....	65
4.9	Variabel 8 - 13: Den spontane uforberedte samtalen i klasserommet .....	71
4.9.1	Variabel 8. 52% av informantene har ikke eksplisitt snakket om <i>Å lytte til andres argumentasjon</i> .....	71

4.9.2	Variabel 9. 55% har ikke snakket eksplisitt om målet <i>Å vise åpenhet for andres argumentasjon</i> .....	74
4.9.3	Variabel 10. 58% av informantene har ikke eksplisitt snakket om målet <i>Å mestre ulike roller i samtaler</i> .....	75
4.9.4	Variabel 11. 45% har jobbet konkret med å være bevisst på mottaker.....	77
4.9.5	Variabel 12. 44% har jobbet konkret om <i>å vise respekt for den som taler</i> .....	79
4.9.6	Variabel 13. Nesten 70% av forskningsdeltakerne har ikke brukt tid på å arbeide med <i>ulike uttryksmåter i spontan tale</i> .....	80
4.10	Oppsummering av funnene etter spørreundersøkelsen .....	82
5	Funn etter kvalitativ metode; tre intervjuer .....	83
5.1	Beskrivelse av kategoriernes innhold og inndeling.....	83
5.2	Jan fra Skogen videregående skole .....	85
5.2.1	Funn etter kategori 1 .....	85
5.2.2	Funn etter kategori 2 .....	85
5.2.3	Funn etter kategori 3 .....	86
5.2.4	Funn etter kategori 4 .....	87
5.2.5	Funn etter kategori 5 .....	87
5.2.6	Funn etter kategori 6 .....	88
5.3	Lena og Bård fra Søvtind videregående skole .....	89
5.3.1	Funn etter kategori 1 .....	89
5.3.2	Funn etter kategori 2 .....	89
5.3.3	Funn etter kategori 3 .....	91
5.3.4	Funn etter kategori 4 .....	91
5.3.5	Funn etter kategori 5 .....	92
5.3.6	Funn etter kategori 6 .....	93
5.4	Elisabeth fra Lindvik videregående skole.....	94
5.4.1	Funn fra kategori 1 .....	94
5.4.2	Funn etter kategori 2 .....	95
5.4.3	Funn etter kategori 3 .....	96
5.4.4	Funn etter kategori 4 og 5 .....	97
5.4.5	Funn etter kategori 6 .....	97
6	Drøfting av funn.....	98
6.1	Introduksjon til kapittelet.....	98
6.1.1	Muntlig kommunikasjon og forskningsdeltakernes holdninger til dette .....	98
6.1.2	Muntlig kommunikasjon, - slik den forstås av forskningsdeltakerne .....	98
6.1.3	Muntlig kommunikasjon, - slik den realiseres i klasserommet.....	100
6.1.4	Faktiske prioriteringer i arbeidet med muntlighet .....	101



6.1.5	Er det et alternativ å velge vekk muntlig kommunikasjon?.....	101
6.1.6	Å jobbe med muntlige sjangre drukner i andre faglige krav .....	102
6.1.7	Lytting, - en selvstendig kommunikatv handling .....	103
6.1.8	Lytting, - en viktig komponent i demokratisk kompetanse .....	104
6.1.9	Ulike formål med lytting.....	105
6.2	Kategori 2: Elevdeltakelse .....	105
6.2.1	Elevdeltakelse med dialog som metode .....	105
6.2.2	Rett form for muntlighet .....	106
6.2.3	Lærerens rolle som klasseleder .....	107
6.3	Kategori 3: Didaktikk i muntlig kommunikasjon .....	109
6.3.1	Helklassesamtalen som metode .....	109
6.3.2	Gruppearbeid som metode .....	109
6.3.3	Dialogen som metode .....	110
6.4	Kategori 4.....	111
6.4.1	Å samtale om muntlig kommunikasjon .....	111
6.4.2	Andre måter å oppnå metaspråklig bevissthet på .....	112
6.4.3	Klassens rollebesetning.....	112
6.5	Kategori 5.....	114
6.5.1	Vurdering av muntlige ferdigheter.....	114
6.6	Kategori 6.....	115
6.6.1	Dialogen som utviklende danningsfaktor .....	115
6.6.2	Interaksjon med andre som grunnlag for identitetsutvikling .....	116
6.6.3	Mobbeproblematikken .....	116
6.6.4	Målstyring som motsetningsforhold til danning .....	117
6.6.5	Material og formal danning .....	118
7	Konklusjon.....	119
8	Litteratur .....	122

## Oversikt over vedlegg

Vedlegg 1: Spørreskjema til norsklærere

Vedlegg 2: Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

Vedlegg 3: Transkriberte intervjuer

Vedlegg 4: Kvittering fra NSD

Vedlegg 5: Intervjuguide

Vedlegg 6: Oversikt over kommentarer fra informantene i spørreundersøkelsen

## Oversikt over diagrammer

Diagram 1: Studiens populasjon fordelt på kjønn -

Diagram 2: Studiens populasjon fordelt på type utdanning \_\_\_\_\_ 47

Diagram 3: Ulike måter å jobbe med muntlighet på \_\_\_\_\_ 48

Diagram 4: Kilder til ideer og ressurser til didaktisk opplegg \_\_\_\_\_ 52

Diagram 5: Hvor mange elever har jevnlig tatt ordet i klassen? \_\_\_\_\_ 56

Diagram 6: Hvor mange elever har vanligvis ikke tatt ordet i klassen? \_\_\_\_\_ 57

Diagram 7: Elever som lytter konsentrert og ser på den som har ordet \_\_\_\_\_ 58

Diagram 8: Elever som noterer stikkord mens de lytter til undervisning \_\_\_\_\_ 59

Diagram 9: Elever som stiller spørsmål til lærer for å oppklare uklarheter \_\_\_\_\_ 59

Diagram 10: Elever som driver med utenomfaglig bruk av mobiltelefon i undervisningstiden \_\_\_\_\_ 60

Diagram 11: Elever som ser ut av vinduet og småprater i løpet av undervisningen \_\_\_\_\_ 61

Diagram 12: Elever som kun svarer på lærerens spørsmål \_\_\_\_\_ 62

Diagram 13: Elever som kun svarer på lærerens spørsmål \_\_\_\_\_ 62

Diagram 14: Eleven kommer med innspill til temaer som bidrar til et godt læringsmiljø \_\_\_\_\_ 63

Diagram 15: elever som kommer med spontane kommentarer som bidrar til en god atmosfære \_\_\_\_\_ 64

Diagram 16: Elever som kommer med frekke eller upassende kommentarer \_\_\_\_\_ 64

Diagram 17: Eleven snakker i munn på medelever eller lærer \_\_\_\_\_ 65

Diagram 18: Informantenes syn på mulige årsaker til manglende muntlig elevdeltagelse \_\_\_\_\_ 66

Diagram 19: Måter læreren har undervist om å lytte til andres argumentasjon \_\_\_\_\_ 72

Diagram 20: Måter læreren har undervist om å vise åpenhet om andres argumentasjon \_\_\_\_\_ 74

Diagram 21: Måter læreren har undervist om å mestre ulike roller \_\_\_\_\_ 76

Diagram 22: Måter læreren har undervist om å være bevisst på mottaker når en taler selv \_\_\_\_\_ 78

Diagram 23: Måter læreren underviser om å vise respekt for den som taler \_\_\_\_\_ 79

Diagram 24: Måter læreren underviser om å bruke ulike uttrykksmåter i spontan tale \_\_\_\_\_ 81

## Oversikt over tabeller

Tabell 1: Informasjon om informantene i spørreundersøkelsen \_\_\_\_\_ 12

Tabell 2: Andre arbeidsmåter med muntlig kommunikasjon etter funn fra verdi 2.e.:Gruppesamtaler \_\_\_\_\_ 50

Tabell 3: Andre arbeidsmåter med muntlig kommunikasjon etter funn fra verdi 2.e.:Helklassesamtaler \_\_\_\_\_ 50

Tabell 4: Andre arbeidsmåter med muntlig kommunikasjon etter funn fra verdi 2.e.:Dramatisering og individuelle samtaler \_\_\_\_\_ 50

Tabell 5: Andre arbeidsmåter med muntlig kommunikasjon etter funn fra verdi 2.e.:Andre måter \_\_\_\_\_ 51

Tabell 6: Oversikt over brukte læreverker blant informantene i studien etter funn i verdien 3.e. \_\_\_\_\_ 54

Tabell 7: Funn etter verdi 3.f. kategorisert etter opplevelsen av læreverkets nytteverdi \_\_\_\_\_ 55

Tabell 8: Oversikt over intervjupersonenes arbeidssted \_\_\_\_\_ 84

# 1 Innledning

## 1.1 Bakgrunn for valg av tema

Å ikke alltid våge å uttrykke det en mener eller tenker, er ikke et ukjent fenomen i menneskelig og sosialt samvær. Men når dette eksisterer i et klassemiljø, har læreren et spesielt ansvar for å finne metoder og veier inn til en måte hvor alle i en klasse føler frihet til å kunne dele det de mener. Mange elever mangler veier og strategier for hvordan de kan ytre eget standpunkt uten å føle seg uthengt av et tilsynelatende flertall. Det er disse måtene jeg er interessert i å finne ut av og definere. I tillegg er jeg opptatt av om noen muntlige sjangre, som for eksempel samtalen eller dialogen i større grad åpner opp for dette aspektet enn andre sjangre. Kan man synliggjøre og sette navn på de gode strategiene for samtaleferdigheter med utgangspunkt i kompetansemålene for muntlig kommunikasjon i norskfaget? Har vi som norsklærere oversett viktige prinsipper i muntlig kommunikasjon som retter seg spesifikt mot det å kunne mestre den spontane dialogbaserte samtalen? I så fall, hvilken type kommunikasjon vil gi grunnlag for en reell og trygg samhandling?

En kan vel si at skolen alltid har hatt et samfunnsoppdrag, som i dag er uttrykt i Opplæringsloven (1998). Dette oppdraget blir konkretisert gjennom den forståelsen vi til enhver tid har av hva danning betyr. Behovet for å fokusere på noe *i tillegg* til det rent faglige dannelsingsaspektet i skolen har blitt tydeligere de senere årene, både i grunnopplæringen men også i høyere utdanning. En økende forståelse for behovet av danning, som inneholder en evne hos individet til å reflektere over ulike situasjoner hvor etiske vurderinger og verdivalg er påkrevet, synes å vinne terreng. Det er noe av dette aspektet jeg ønsker å sette i en sammenheng med den spontane språkytringen som sjanger. Nedenfor har jeg gjengitt to autentiske mailer jeg har mottatt som lærer, og som beskriver noe av tematikken som danner utgangspunktet for temaet i dette prosjektet. Begge de to elevene anses som faglig sterke.

*Hei!*

*Jeg ville bare sende deg en melding og si (...) Jeg er ikke enig i alt det de andre i klassen sier om (.....) Jeg bare synes det er litt vanskelig å si høyt i klassen fordi de lett kan overkjøre, eller bli mer irriterte (...)*

*Vennlig hilsen fra elev i Vg3*

*Hei!*

*Ville bare skrive en liten melding og si at jeg synes (... ..) men sier vi det høyt får vi kjeft av 10 veldig sinte elever. Jeg føler meg ukomfortabel fordi (... ..)*

*Hilsen elev på Vg2*

Læreren har altså et spesielt ansvar for at alle skal komme til orde i en klasse, ikke minst norsklæreren; "Norskfaget har et særlig ansvar for å utvikle elevenes evne til å mestre ulike muntlige kommunikasjonssituasjoner [...]" (Udir 2013:5) Dette ansvaret understrekes altså i Læreplanen til norskfaget der de grunnleggende muntlige ferdighetene omtales.

Det er dette ansvaret jeg ønsker å finne mer ut av, hva det innebærer for en norsklærer, og hvordan man kan jobbe med dette i timene. Det handler ikke bare om omsorg for den ene eleven som ikke tør hevde seg, selv om det er grunn nok til å bry seg om tematikken. Men det handler også om forestillingen vi har om ytringsfrihet og demokratiforståelse. Hvor reell er den når oppegående faglig sterke elever ikke tør å si hva de mener?

Min hypotese vil være at fokuset på muntlige ferdigheter i kombinasjon med norskfagets dannelsingsoppdrag, vil kunne gi et bredt og godt handlingsrom i arbeidet med å gi elevene redskaper til å delta i et autentisk meningsutvekslingsfellesskap. Med utgangspunkt i at vi vet hvor viktig og avgjørende språket og muntlig kompetanse er som redskap for eleven, både for den sosiale, men også for den faglige utviklingen, synes jeg dette er et interessant prosjekt, og viktig å finne ut av.

## **1.2 Problemstilling og hensikt**

Temaet i denne oppgaven er muntlig kommunikasjon i norskfaget. Spesielt vil det dreie seg om den spontane umiddelbare språkhandlingen, og hvilken plass den har i undervisningen i norskfaget. Likevel ønsker jeg å ha en bred tilnærming hva gjelder hele norskfagets ene hovedområde. Min hypotese er at *mangelen* på fokus på visse sider innenfor muntlig kommunikasjon, - det som spesifikt handler om å kunne samtale innenfor rammen av dialog, *kan* være med på å gi et dårligere læringsmiljø, hindre demokratiske prosesser, samt hemme faglig og sosial utvikling hos eleven. Denne typen uheldige konsekvenser vil ligge som et bakteppe i prosjektet, og er også noe av grunnen til at jeg ønsker å finne ut mer om potensialet i den spontanbaserte muntlige språkhandlingen. Jeg tror at arbeidet med samtalejangeren, fokuset på dialogen og den verbale interaksjonen i klassen, må foregå kontinuerlig for å holde i hevd et reelt og autentisk meningsutvekslingsfellesskap. Derfor søker jeg å finne svar på følgende spørsmål:

- *Hva innebærer målene for muntlig kommunikasjon i norskfaget?*
- *Hvilken betydning og vekt legger Kunnskapsløftet i spontane, muntlige språkhandlinger?*
- *Hva inneholder målene for muntlighet i Rammeverket for grunnleggende ferdigheter?*
- *Blir potensialet og mulighetene som er uttrykt i kompetansemålene for muntlig kommunikasjon forstått og utnyttet til sitt fulle?*
- *Hvilken hjemmel i LK06, og andre relevante styringsdokument, har man som lærer for å kunne jobbe med den spontane, dialogbaserte samtalen i skolen?*
- *Hvordan jobbes det allerede med dialogen og samtalen i den videregående skolen?*
- *Hvordan kan spontan muntlig kommunikasjon ses i forhold til norskfagets dannelsingsoppdrag?*
- *Hvilke forpliktelser har læreren i forhold til utviklingen av muntlig kompetanse hos den stille gruppen med elever?*

Siden det har blitt et større fokus på elevers muntlige deltakelse i skolen, og også siden norskfaget har et særskilt ansvar i opplæringen av disse, er jeg interessert i hvordan norsklærere generelt driver undervisningen på dette området. En bevissthet om at det alltid vil være noen elever som er passive eller melder seg ut når det kommer til deltakelse i klasseromssamtalen, gjør at dette temaet blir enda mer relevant.

I tillegg vil jeg gjennom denne studien, kunne sette mer fokus på den uretten som begås mot enkelte tause elever, som blir sittende time etter time uten strategier for å utvide sin muntlige kompetanse. Ulike faktorer som blant annet størrelsen på klassen, gruppedynamikken og sosiale faktorer spiller en stor rolle i så henseende.

Når det gjelder fokuset på muntlighet i skolen, og særlig på samtalen som sjanger, viser studier at denne siden av muntlighet står spesielt svakt blant lærere. Dette viste seg å være et markant funn som Svenkerud, Klette og Hertzberg (2012) fant i sine undersøkelser, hvor lærerne ikke en gang nevnte muntlighet når de ble spurt generelt om hvordan de drev undervisningen i norskfaget. I den nevnte studiens datamateriale ligger 123 timer med videoopptak fra 9.klasser på seks ulike skoler. Funnene viser at elevfremføringer synes å være synonymt med muntlighet, og er i tillegg dominerende som arbeidsform. Forskerne fant også at det ble gitt lite veiledning underveis, ukritisk og lite konkret feedback, og ikke minst manglet metaundervisningen om muntlig kompetanse. Alle disse funnene korrelerte i stor grad med funnene fra en tidligere kartleggingsstudie gjort av Hertzberg i 2003 (ibid).

Robert Alexander er en annen forsker som viser til lignende funn fra sine internasjonale sammenlignende studier (2008) i blant annet Russland, England, India, USA og Frankrike (Fjørtoft, 2014). Han brukte videoopptak fra 100 skoler hvor det viste seg at han måtte bruke muntligheten i klasserommet grunnlag for sammenligning mellom de ulike landene. Studien viste altså "et misforhold mellom muntlighet som verktøy for undervisning og den prioriteringen som hadde blitt gitt til dette området av læreryrket." (ibid:143). Det kom altså frem at tale og lytte som ferdigheter, hadde lav prestisje i prioriteringen av skolearbeidet.

Mette Danielsen (1998) er en som har bidratt med å sette søkelyset på problemet med talevegring blant elever i den videregående skolen i en norskfaglig ramme. Hennes studier og observasjoner ble gjennomført for nøyaktig 20 år siden i 1995. Selv om denne studien ble gjennomført før Kunnskapsløftets introduksjon i 2006, tror jeg at mange av hennes funn som beskriver elevers opplevelse, kan gjenkjennes i ulike klassesituasjoner også i dag. Danielsen peker på flere årsaksforhold som kan føre til talevegring blant elever. Eksempler på årsaker kan skyldes blant annet frykt for medelever, selve undervisningsformen, klassestørrelsen, læreren selv, tidspress eller det å være fanget i en rolle. En rolle som taus elev kan gå i en ond sirkel. Ut fra Danielsens funn, ligger den største årsaken til talevegring hos tause elever i frykt for medelever, hele 41%.

### ***1.3 Fremgangsmåte og struktur i oppgaven***

Etter å ha klarlagt tema og problemstilling for masteroppgaven, måtte jeg ta stilling til metodebruk. Jeg landet til sist på intervjuet som metode, fordi dette ville åpne opp for en fenomenologisk tilnærming til temaet jeg ønsket å studere. Fenomenet jeg vil studere i dette tilfellet, vil være norsklæreres oppfatning av arbeidet med muntlighet i den videregående skolen. Det kan hende at tre intervjuer hadde gitt meg et stort nok datagrunnlag, men jeg bestemte meg likevel for å gjennomføre en spørreundersøkelse i tillegg. Dette ville gi meg en bredere oppfatning og samtidig et generelt bilde av hvordan norsklærere jobber. I kapittel 2 vil jeg derfor først gi en teoretisk metodebeskrivelse, før jeg mot slutten av kapittelet (2.4.), beskriver hvordan dette ble gjennomført i praksis. Det er også nødvendig å nevne at jeg har valgt å bruke informanter og forskningsdeltakere synonymt i oppgaven, selv om ordene *kan* signalisere et noe ulikt innhold. I tillegg er det verdt å presisere at alle navn på skoler og

personer er anonymisert ved at disse har fått nye navn. Dette vil ikke bli kommentert nærmere i løpende tekst.

I kapittel 3 vil jeg innledningsvis reflektere over begrepet *kommunikasjon* ved hjelp av teoretiske perspektiver. Jeg har selvsagt ikke anledning til å gi en total oversikt over alle funksjonene dette begrepet har i de forskjellige tradisjonene. Deretter vil jeg beskrive noen oppfatninger av kompetansebegrepet i 3.4., før jeg gjengir og beskriver min egen nærlesing av normtekstene som tilhører norskfaget i kapittel 3.5. Siden retorikken har fått så stor plass i læreplanen for norskfaget, anså jeg det som relevant å kommentere retorikkens betydning. Ulike definisjoner av tekst vil bli kommentert i kapittel 3.9., og i kapittel 3.10. vil ulike forståelser av dannelsbegrepet få plass.

Kapittel 4 vil vise funnene jeg gjorde etter spørreundersøkelsen. Skjemaet består av 13 hovedvariabler, med noen undervariabler på variabel nummer 4, 5 og 6. Kapittel 5 tar for seg funnene etter kvalitativ metode; intervjuene. Her satte jeg opp seks kategorier som jeg ordnet innholdet i intervjuene etter. I det siste kapittelet vil jeg drøfte og forsøke å se funnene fra kvantitativ og kvalitativ metode i sammenheng. Oppgaven fikk derfor i alt sju kapitler, hvor det åttende inneholder brukte kilder og oversikt over oppgavens vedlegg.

## 2 Metode

### 2.1 Introduksjon til kapittelet

I dette kapittelet vil jeg redegjøre for forskningsprosessen rundt avhandlingen, og hvorfor jeg endte opp med akkurat de metodene som jeg gjorde. De empiriske undersøkelsene vil bestå av læreres egne beskrivelser av norskfaglige læringssituasjoner, der de jobber med muntlige ferdigheter *generelt*, men også av læringssituasjoner der elever jobber med den spontane dialogbaserte samtalen *spesielt*. Min innfallsvinkel vil være fenomenologisk hvor fenomenet *muntlig kompetanse* er forskningens fokus. I tillegg ville jeg forsøke å finne ut hvordan muntlig kompetanse kan settes og sees i sammenheng med norskfagets dannelsingsoppdrag. Jeg er nysgjerrig på hvordan norsklærere generelt oppfatter disse kompetansemålene, hvordan de praktiserer det i sin undervisning, og hvilke holdninger som vil komme til syne. Jeg vil i det følgende beskrive både den kvalitative og den kvantitative tilnærmingen som jeg har benyttet, for å finne svar på spørsmålene mine, med utgangspunkt i metodisk teori. Deretter vil jeg begrunne valget av metoder, før jeg beskriver prosessen slik den faktisk foregikk i forbindelse med innsamlingen av data. Gjennom hele prosessen og i arbeidet med innhenting og behandling av data, har jeg hatt fokus på etikk og respekt for forskningsdeltakerne.

### 2.2 Valg av metode

Siden jeg har endt opp med å velge to metoder, intervjuet og et survey design, ville forskningsprosessen innebære en blanding av ulike metoder. I følge Cresswell gjør benyttelsen av ‘mixed methods’, eller *triangulering av metoder*, metodebruken til et mer avansert, enn om man bare skulle benyttet seg av enten kvalitativ eller kvantitativ metode. Ikke bare er man nødt til å beherske fremgangsmåtene til de to metodene, men det skal gjenspeiles i analysen at du har evne til å “merging, integrating, linking or embedding the two distinct ‘strands’ of research [...] qualitative and quantitative” (Creswell 2014:565).

Dette problematiserer blant annet Dootson i sin artikkel om profesjonsforskning, da han hevder at mange forskere ikke forstår kompleksiteten ved å blande metoder, og da samtidig blander ulike forskningstradisjoner (Røykenes 2008).

Den kvantitative metoden har tradisjonelt blitt ansett for å være mer objektiv og har en tydeligere struktur, mens den kvalitative er subjektiv og er mer fleksibel (Ibid). De representerer ulike kunnskapssyn, henholdsvis den positivistiske og den konstruktivistiske. Det innebærer at bestemte fenomener, i dette tilfellet: *‘Hovedområdet muntlig kommunikasjon’* i LK06, skal studeres fra ulike synsvinklinger gjennom ulike instrumenter. Min nysgjerrighet gjorde kanskje sitt til at jeg ikke lot meg skremme fra mitt metodevalg. Kjerneargumentet for å bruke triangulering i forskning, er at kombinasjonen av både kvalitative og kvantitative metoder kan gi et bedre svar og en større forståelse av fenomenet, enn bare bruken av den ene metoden. Som Cresswell forklarer: “the strength of this design is that it combines the advantages of each form of data; that is, quantitative data provide for generalizability, whereas qualitative data offer information about the context or setting” (ibid:572).

### 2.2.1 Kvalitativ og kvantitativ metode

Kvalitative metoder innebærer ulike måter å samle inn data på, og disse metodene bygger på teorier om fortolkning (hermeneutikk) og erfaring (fenomenologi). Et hovedtrekk er at det som forskes på skjer i en naturlig setting (Postholm 2010). Moustakas oppfatning av fenomenologisk forskning er “å forstå meningsfulle, konkrete relasjoner som er tilstede i en erfaring i en bestemt situasjon i en spesifikk kontekst” (ibid:43). En av kjennetegnene på bruk av kvalitativ metode, er kravet og forventningen til forskeren om å være transparent og åpen i alle ledd. Det er en lang prosess hvor forsker skal etablere et nært og tett forhold til forskningsdeltakerne. Forskeren må være villig til å “skrive detaljerte tekster som får frem kompleksiteten på forskningsfeltet” (ibid:41). Forskeren må også være bevisst sin egen rolle og påvirkning gjennom hele prosessen, og på den måten vil en kvalitativ studie aldri være helt objektiv. Når dette er sagt kan det være interessant å trekke frem Husserls syn på objektivitet, hvor han påpeker at et objekts virkelighet er avhengig av et subjekts oppfatning. Subjektiv og objektiv kunnskap, sier han, er derfor flettet sammen (ibid). I alle tilfeller er det viktig at forskeren er åpen om sine teoretiske perspektiver og meninger, fordi disse verdiene vil påvirke forskningen. På den måten vil kvaliteten på studien forsterkes (ibid). *Bekreftbarhet* er et annet begrep for objektivitet, og som viser til i hvilken grad man kan oppnå de samme resultatene ved en undersøkelse, bare ved at “rollebesetningen” skiftes hva gjelder forskere og forskningsdeltakere, men også tid og rom (Johannesen, Tuft og Christoffersen 2016).

I mitt prosjekt vil jeg ta i bruk både kvalitativ og kvantitativ metode. En forenklet beskrivelse av de to metodene gjør Johannessen m. fl. (ibid), når de sier at kvantitativ metode viser *at noe skjer*, mens kvalitativ viser *hvorfor noe skjer*. I en samfunnsvitenskapelig tradisjon har det kvalitative intervjuet fått en hjelperolle, mens kvantitative metoder som en surveyundersøkelse, står øverst i det metodiske hierarkiet. I mitt tilfelle synes jeg dette prinsippet har blitt snudd på hodet. Jeg har brukt en survey-undersøkelse som brekkstang i ulike norskfaglige miljøer, som jeg i utgangspunktet ikke hadde tilgang til. Spørreskjemaet mitt har banet vei og skapt forståelse for prosjektet mitt. Så da jeg i neste runde ønsket å intervju noen av informantene, var de allerede godt innsatt i hva dette prosjektet gikk i. Kvantitative metoder handler om tall og statistikk, hvor dataene foreligger i en form som kan telles og hvor noe skal kartlegges. Selv om jeg har brukt spørreskjema, som i utgangspunktet defineres som kvantitativ metode, er det overvekt av kvalitative variabler i mitt survey.

I tillegg var det satt av plass ved hvert spørsmål til forskningsdeltakernes egne kommentarer. Derfor bærer den kvantitative metoden jeg har brukt, mye større preg av å være kvalitativ. På tross av dette kan den fungere som et målingsverktøy hva gjelder generalisering i min studie, siden det er 37 informanter som har uttalt seg om samme temaer.

### **2.2.2 Det kvalitative forskningsintervjuet**

Hva er et forskningsintervju? Sollid refererer til Briggs (Sollid 2013) når hun sier at selve intervjusituasjonen kan betegnes som en *kommunikativ hendelse*, og hun understreker i sin artikkel at hensikten med intervjuet skal bidra til å svare på de spørsmålene intervjueren har stilt seg på forhånd. Kunnskapen produseres i interaksjon mellom to parter som reflekterer over et tema. Metoden er tidkrevende og man må ha utholdenhet i arbeidet. Den er også relasjonsbyggende, spesielt med tanke på at skal du oppnå tillit i intervjusituasjonen, og det er derfor et grunnleggende mål å skape en god relasjon til informantene.

I møte med en annen person vil flere forhold spille inn på hvilken vei samtalen vil ta. Konteksten intervjuet foregår i spiller inn på samtalen. Kvale og Brinkmann snakker om flere typer elementer som omfattes av begrepet kontekst, alt fra rommet man sitter i, til intervjueren og selve intervjupersonen (Kvale & Brinkmann 2015). Ellers finnes flere innvendinger mot intervjuet som kvalitativ metode. Det sies blant annet at metoden verken er vitenskapelig eller objektiv, og at det kun får frem sunn fornuft, og på den måten er subjektivt. Et motargument mot disse innvendingene er at det å være subjektiv ikke nødvendigvis trenger å være negativt, og Kvale og Brinkmann sier det slik:

Intervjupersonenes og intervjuerens personlige perspektiver kan gi en unik, sensitiv forståelse av den daglige livsverden. [...] Validering og generalisering ut fra intervjuresultater åpner for alternative former for evaluering av kvaliteten og objektiviteten av kvalitativ forskning (ibid:200).

### **2.2.3 Type kunnskap som genereres fra et intervju**

En postmoderne oppfatning av kunnskap er at tekst er en sosial virkelighetskonstruksjon, hvor også det kvalitative forskningsintervjuet inngår som redskap for innhenting av kunnskap. Kvale og Brinkmann (2015) forklarer hvordan Sokrates skiller mellom doxa og episteme som to typer kunnskap generert på ulike måter. Der doxa bygger på menneskers opplevelser, følelser og meninger, mens episteme blir erkjent gyldig gjennom dialektiske metoder. I en dialektisk dialog vil ytringer eller påstander bli testet ut gjennom grundig utspørring (ibid:56). Dialektikk som filosofi er en metode hvor man gjennom spørsmål og svar, argumenter og motargumenter prøver å trenge inn i et problem eller søker å bestemme begrepenes innhold. Det vil være en metode jeg nødvendigvis vil måtte benytte meg av i intervjusamtalen. Platon knytter dialektikk til samtalen eller dialogen, og definerer det som kunsten å føre en samtale, men da "i sakens tjeneste" (Lübcke 1993:88). Aristoteles forståelse av begrepet handler om at ved å ha forskjellige meninger om en sak, kan man komme frem til en avgjørelse ved å argumentere for og imot (ibid). Andre filosofer igjen, som Kant og Hegel, har andre perspektiver på dialektikken som metode. Som det slås fast, er dialektikk det mest brukte ordet, samtidig som det er et vanskelig ord å håndtere. I denne sammenheng vil jeg legge den tradisjonelle forståelse til Aristoteles til grunn i bruken av dette ordet.



Et intervju som søker å dokumentere ulike erfaringer av et fenomen, vil først og fremst produsere kunnskap som ligner doxa, og er samtidig knyttet til et bestemt sted og en bestemt tid. Fenomenologi betegnes som en kvalitativ metodisk tilnærming, samtidig som det er å regne for en filosofisk retning (Johannesen, Tuft & Christoffersen 2016).

Fenomenologi innenfor kvalitativ forskning er “en interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørenes egne perspektiver og beskrive verden slik den oppleves av informanten” (Kvale og Brinkmann 2015:45). Mitt anliggende er å forstå hvordan norsklærere oppfatter kompetansemålene som spesielt handler om muntlig og verbal aktivitet, og hvordan de praktiserer opplæringen av disse. På den måten er jeg avhengig av å hente ut den type kunnskap som doxa kan gi. Det handler om å oppnå en forståelse av læreres livsverden i klasserommet sammen med elevene, når spontan, muntlig aktivitet er i fokus. “Intervjuer brukes når en forsker ønsker fyldige og detaljerte beskrivelser av informanters erfaringer og oppfattelser av et fenomen” (Christoffersen & Johannesen m.fl. 2012). Også episteme vil genereres siden jeg i deler av intervjusamtalen stiller ulike typer oppfølgingsspørsmål som kan ligne motargumenter, som kontrasterer intervjupersonens ytringer. Selve skriveprosessen er også en side ved den sosiale kunnskapskonstruksjonen (Kvale & Brinkmann 2015), noe som skjer både i transkriberingsarbeidet, men også ved rapportskrivningen.

#### **2.2.4 Maktforholdet i en intervjusituasjon**

Det kvalitative forskningsintervjuet er en samtale med en struktur og et formål (Christoffersen m.fl. 2012). Men et intervju kan *ikke* sammenlignes med en samtale som foregår mellom to likeverdige parter som reflekterer over et tema i en herredømmefri sone, og har derfor et asymmetrisk maktforhold (Kvale og Brinkmann 2015). Selv om det skulle være sånn at den jeg skulle intervju har tilnærmet lik bakgrunn, både når det gjelder alder, formell kompetanse og realkompetanse som i mitt tilfelle, blir det likevel min rolle som intervjuer å styre samtalen, både ved å stille spørsmål, men også den som har “makt” til å avslutte.

I mitt tilfelle hadde to av de intervjuede lengre arbeidserfaring enn meg som lærer i videregående skole. De hadde også fullført sin lektorutdannelse for noen år siden. Likevel unnskyldte begge seg med at de syntes de svarte både usammenhengende og intetsigende på flere spørsmål. I noen tilfeller hvor jeg stilte oppfølgingsspørsmål, og de ikke helt forsto hva jeg mente, tok de automatisk på seg ansvaret for at de ikke forsto. Jeg på min side, som ny i rollen som intervjuer, følte meg ansvarlig og beklaget et utydelig spørsmål. Jeg forstår at på samme måte som i en eksamenssituasjon, kan man få en slags prestasjonsangst og føle et forventningspress om at dette burde jeg kunne uttale meg om. Jeg opplevde imidlertid at denne følelsen forsvant fort i løpet av den første delen av intervjuet.

#### **2.2.5 Forskerens rolle i kvalitativ metode**

En klargjøring av min rolle som forsker i studien er av betydning for kvaliteten. Jeg må være bevisst min egen tilstedeværelse og påvirkning i hele forskningsperioden, helt fra jeg trer inn i forskerfeltet til den siste analysen er gjort. Studien vil derfor aldri være helt nøytral, alltid være farget av meg som person, og være påvirket av mitt teoretiske og epistemologiske ståsted, men også av sosiale, mellommenneskelige erfaringer og prosesser. Min oppfatning av kunnskap er at kunnskap eksisterer både utenfor min bevissthet, men i tillegg blir den som fenomen konstruert i min bevissthet i ulike kontekster gjennom menneskelig samspill. Mennesket er aktivt handlende og ansvarlig, noe som er på linje med et konstruktivistisk læringssyn (Postholm 2010:20). Videre vil min bakgrunn, - først som elev, siden som lærer, men også som foresatt, farge tolkninger og utredninger i studien.

Mitt læringssyn er også en forklaring på hvorfor jeg nettopp valgte meg ut de tause elevenes tilstand, og hvilken plikt og hvilket mandat norsklæreren har for å istandsette også disse elevene til en funksjonell muntlig kompetanse. I leseopplæringen snakker vi om å ha funksjonell leseferdighet, og kanskje dette kan overføres til en muntlig setting, hvor man kan snakke om å ha en funksjonell muntlig ferdighet.

### **2.2.6 Utvalg**

Jeg hadde bestemt meg for å bruke intervjuet som metode, men ønsket først å få en oversikt over erfaringen til flere lærere ved å gjennomføre en spørreundersøkelse. I det kvalitative forskningsintervjuet, blir informantene plukket ut med en hensikt. Målet er å hente inn empiri som kan gi svar på problemene man stiller seg, og innhente data som karakteriserer ulike fenomen. Med svarskjemaene som utgangspunkt, tenkte jeg at jeg lettere kunne plukke ut lærere for intervjuing, som hadde et tydeligere fokus på muntlighet i sin undervisning. På den måten ville utvalget i den kvalitative metoden, bli et kriteriebasert utvalg (Christoffersen m.fl. 2012) tilknyttet intervjuet som metode.

Etter å ha studert svarene på de foreløpige innsendte skjemaene, bestemte jeg meg for første kandidat, som var Elisabeth fra Lindvik vgs. Bakgrunnen for dette valget var lærerens flid med å svare på spørsmålene, og hun hadde i tillegg fylt ut med tilleggs kommentarer ved flere tilfeller. Jeg fikk også et inntrykk av at hun hadde reflektert grundig gjennom spørsmålene, og at hun var ærlig selv om ikke alt kom i hennes favør. Studieleder ved denne skolen var fra første kontakt meget imøtekommende og hyggelig. Hun bifalt undersøkelsen og understreket hvor viktig det var å fokusere på dette temaet. Jeg kontaktet henne igjen per mail og forklarte at jeg ønsket et intervju med en av hennes lærere, og om hun kunne spørre vedkommende. Den neste kandidaten var Jan fra Skogen vgs. Han hadde i noen anledninger uttalt seg offentlig om betydningen av å ha en forståelse for å ha et danningsaspekt i undervisningen, noe som jeg gjerne ville høre mer om. Jeg tok derfor kontakt per mail, uten at han hadde gjennomført noen spørreundersøkelse. De to siste kandidatene hørte til på samme skole. Lena plukket jeg ut på bakgrunn av spørreskjemaet, hvor hun viste en spesiell interesse for muntligheten i norskfaget. Fordi jeg ønsket å ha en noe jevnere fordeling i kjønn, hva gjaldt utvalget til intervjuet som metode, spurte jeg studieleder om han kunne foreslå en av hans mannlige lærere som han trodde kunne tenke seg å stille til intervju. Dermed fikk jeg Bård som siste kandidat for intervjuing.

### **2.3 Reliabilitet, validitet og etiske hensyn**

I transkriberingsarbeidet begynner allerede en fortolkningsprosess av materialet. Spørsmål er blant annet hvor pålitelig transkripsjonen av intervjuet er. Min oppfattelse av hva intervjupersonen formidlet verbalt blir omdannet til skrevet tale. Etter eget skjønn setter jeg punktum der jeg synes det er naturlig, som til en viss grad er en subjektiv vurdering. Muntlig tale er som lange setningstråder som veves i hverandre av deltakerne i en samtale. Ofte blir en persons ytring avbrutt av en annen persons ytring, uten at den første rekker å fullføre det han hadde tenkt å si. Dette skjedde flere ganger i intervjuene jeg hadde. Jeg som intervjuer ble avbrutt av intervjupersonen som ville komme med sin mening om saken. Jeg anser det som et godt tegn på at intervjupersonen slapper av, og at vedkommende ikke er styrt av meg som intervjuer. Spontanitet og engasjement, uten at intervjueren må hale ut et svar, er et godt tegn på at det som kommer er ekte og troverdig. Selvsagt har jeg å gjøre med erfarne norsklærere,

men likevel sier det noe om forholdet og relasjonen jeg oppnådde i intervjuene. I alle fire intervjuene opplevde jeg at intervjupersonene var oppriktige og engasjerte. Dette er av stor betydning for kvaliteten og reliabiliteten på intervjuet, og at intervjupersonene i tillegg fremstår som troverdige. Det blir også viktig for selve forskningsprosjektet, da de fire intervjuene utgjør cirka halvparten av det empiriske materialet som skal gi meg svar på forskningsspørsmålene jeg har stilt meg.

## **2.4 I prosessen av innhenting av empirisk materiale**

Jeg går nå over til beskrivelse av arbeidet med innsamlingen av empirien til studien slik det foregikk i praksis. I utgangspunktet satt jeg med tre aktuelle alternativer for valg av metode som jeg kunne tenke meg å prøve ut i forhold til å finne svar på mine forskningsspørsmål. Helt fra starten av var jeg ganske sikker på at jeg ønsket å lage en spørreundersøkelse, for å få en oppfatning av hvordan flere lærere jobbet med muntlighet, og hvilken oppfatning de hadde av tilhørende læremål. Hensikten med spørreundersøkelsen var dernest å opprette kontakt med et utvalg norsklærere, på tilfeldig utvalgte skoler. I kvantitativ forskning blir informantene mer eller mindre tilfeldig plukket ut, for å skaffe en oversikt over det man ønsker å studere.

I diskusjoner med medstudenter var det imidlertid flere som foreslo at bruk av observasjon i forhold til mitt prosjekt kunne være en god ide. Siden jeg ikke var sikker på om jeg ville få de svarene jeg ønsket å få ved bruk av denne metoden, valgte jeg dette vekk nokså tidlig i fasen. Ved observasjon, ville jeg måtte bruke utallige timer for å oppnå en forståelse av bare én lærers oppfatning av fenomenet ved å tolke vedkommendes praksis. Mens ved ett intervju derimot, ville jeg få konkrete svar fra læreren i løpet av mye kortere tid. I tillegg ville jeg i forkant få en viss formening om lærernes oppfatninger via spørreundersøkelsen, noe jeg kunne bruke som utgangspunkt for intervjusamtalene. At man må begrense arbeidsomfanget når det gjelder oppgaveskriving på masternivå, er noe Sollid hentyder i det hun kommenterer antallet intervjupersoner som er passelig eller forventet å bruke: "...I et mastergradsprosjekt er det mindre tid til rådighet og forskningsspørsmåla er mer begrensa..." (Sollid 2012:131).

I utgangspunktet ønsket jeg å intervju norsklærere, men også elever med talevegring, om deres syn på muntlige aktiviteter i norskfaget. Da jeg som student hadde kommet til den fasen i studieløpet hvor alle normau-studentene skulle presentere tema og metodevalg, fikk jeg en kommentar fra en av veilederne som handlet om at jeg burde være forsiktig med å intervju tause elever i denne aldersgruppen om akkurat det som handlet om talevegring og muntlighet i timene. Poenget her var at sånne type spørsmål som jeg mest sannsynlig måtte stille, kunne fremkalle reaksjoner som jeg nødvendigvis ikke hadde forventet meg. Faren for å vippe fra et faglig fokusert forskningsintervju og over til en mer terapisaamtale kunne absolutt være reell. Etter samtale med min veileder fant vi ut at i tillegg til faren ved dette aspektet, ville det å gjennomføre intervju med både lærere og elever, samt en spørreundersøkelse, kunne være i meste laget i forhold til rammene på masterprosjekt. Det ville bli et for vidt felt å konsentrere seg om i en masteroppgave.

### **2.4.1 Utformingen av spørreskjemaet**

Da jeg begynte på arbeidet med spørreskjemaet, tok jeg utgangspunkt i spørsmålene jeg hadde satt opp som mulige problemstillinger for studien. Jeg lot meg også inspirere av Mette Danielsens studie om *Norskfaget og de tause elevene* (1998). Hun hadde både relevante

spørsmål og en intervjuguide som fikk meg på et godt spor. Jeg hadde en fri flyt- fase, hvor jeg skrev ned alt jeg tenkte på, men etter flere omganger med redigering og strukturering som gikk over en periode på fem, seks uker, endte jeg opp med en rekke på 12 spørsmål hvorav noen hadde underpunkter. Jeg så at spørsmålene mine var mest fokusert mot dette å forsøke å kartlegge meninger og holdninger og handlingsmønstre. I mitt prosjekt var det altså norsklærerne ved de deltagende skolene som skulle utgjøre studiens populasjon. Å kartlegge holdninger og handlingsmønstre benevnes som et *Survey design*, til forskjell fra et *Correlation design* hvor forskeren forsøker å måle grad av sammenheng eller relasjon mellom to eller flere variabler (Creswell 2014:35). I en godt utarbeidet surveyundersøkelse er spørsmålene av avgjørende betydning. De må ikke være for generelle, mest mulig presise, entydige, og samtidig være gjensidig utelukkende (Christoffersen m.fl. 2012). Dette prøvde jeg å være bevisst på, samtidig som jeg fant ut at jeg ville benytte meg av både åpne og prekodede svar. For hvert spørsmål var det flere svaralternativer til avkrysning slik at disse ble mest mulig uttømmende. Jeg gav også rom for om respondenten ønsket å utdype noe i forhold til punktet, ved å lage en boks for egne kommentarer. Slik ble spørreskjemaet både kvantitativt og kvalitativt.<sup>1</sup> Langt fra alle respondentene benyttet seg av den muligheten. For å ivareta personvernet og krav til anonymiteten til informantene, lagde jeg et kodesystem med bokstaver og nummer for hvert navn. Kontaktpersonen ved hver skole fikk utdelt et ark med ferdig lagede koder, og fikk ansvaret for å fylle ut navnet til informanten ved siden av. Kontaktpersonen var enten pedagogisk leder, teamleder eller studieinspektør. Vedkommende ble bedt om å oppbevare kodearket til studien er ferdig ved utgangen av våren 2017.

#### 2.4.2 Prestudie av spørreskjemaet

Det var fire ulike faggrupper jeg spurte om råd og innspill til spørsmålene i surveyundersøkelse. Det var kollegaene mine, det var et par medstudenter, det var veilederen min og noen familiemedlemmer som jobber innenfor utdanningssektoren. Jeg ba om kommentarer på spørreskjemaet fra noen få av mine medstudenter per mail. Den ene som hadde tid til å se på det gav meg bare positive tilbakemeldinger. Hvilken type kritikk man får tilbake, avhenger selvsagt også av hvor mye tid vedkommende har til å sette seg godt nok inn i arbeidet.

Jeg gikk også gjennom spørreskjemaet med veilederen min, hvor han påpekte noen svakheter ved noen av spørsmålene. Andre innspill jeg fikk var av kollegaene på mitt eget arbeidssted. Et innspill handlet om at det var for mye informasjon og bakgrunn om studien på skjemaets førsteside. Dette gjorde jeg noe med. I den første utgaven ønsket jeg å begrunne hvorfor jeg tok med noen av spørsmålene knyttet til kompetansemål som var brutt ned til delmål. Jeg hadde lagt ved adresse til nettsiden hvor jeg hadde hentet kompetansemålene, men denne flyttet jeg nå bakerst i skjemaet. Jeg kuttet også ned på setninger der det var mulig. Jeg ble også gjort oppmerksom på at svaralternativene til spørsmålet som gikk på alder ikke var gjensidig utelukkende. Der kunne respondentene krysse av på to steder.

Jeg brukte også et nært familiemedlem som ikke er norsklærer, men som jobber som studieinspektør ved en videregående skole, til å lese gjennom spørsmålene. Takket være henne fikk jeg implisert et viktig punkt i spørreskjemaet. Dette var et underpunkt under spørsmålet som tar for seg de ulike grunnene til talevegring hos elevene. Et punkt om manglende forventning hos læreren til visse elevers muntlige deltagelse, burde få plass i

---

<sup>1</sup> Spørreskjemaet ligger som vedlegg 1 i oppgaven.

skjemaet. Dette var et godt poeng som kan være relevant, i arbeidet med å analysere og forklare en årsakssammenheng.

Etter den første skolen hvor seksjonsleder administrerte gjennomføringen av spørreskjemaet, kom det tydelig frem at lærerne her ikke var fornøyd med at de ikke kunne krysse av for hvor stor klassen var, som de uttalte seg om. Dessuten ville de også gjerne differensiert mellom yrkesfag og studiespesialiserende. Dette er helt tydelig en svakhet ved skjemaet, som jeg ser burde vært implisert i skjemaet. Likevel tenker jeg at spørsmålene rundt dette ikke er bortkastet, på tross av en manglende presisering, siden man får en indikasjon på grunnlag av en lærers uttalelse, på hvor mange som aldri har tatt ordet i en klasse i den siste toukersperioden. I alle tilfeller vil det dreie seg om et elevantall mellom 14 og 32 elever. Et interessant aspekt vil også være om lærerne har registrert at det finnes noen tause elever, og hvordan man handler i forhold til dette.

### 2.4.3 Arbeidet med å skaffe informanter

Samtidig mens jeg jobbet med utformingen av spørreskjemaet og intervjuguiden, begynte jeg å ta kontakt med diverse videregående skoler. Jeg kontaktet til sammen ni videregående skoler. Jeg prøvde i første omgang å kontakte studieinspektørene per telefon. Om mulig ønsket jeg å opprette en verbal kontakt med personene, heller enn å begynne med å sende et informasjonsbrev. På den måten var det lettere å få et inntrykk av om de var interessert, om skolen var inne i en stresset periode, eller om det ikke passet. Like viktig var det at de fikk spurt meg om ting de lurte på med en gang i forbindelse med studien. Noen svarte ja med en gang på vegne av avdelingen, mens andre ville snakke med lærerne først. I etterkant sendte jeg en mail med informasjonsbrev<sup>2</sup> om studien til studieinspektør eller leder for språkseksjonen (vedl.2). Jeg henviste blant annet til godkjenningen fra NSD<sup>3</sup> (vedl.4) og daglig leder av prosjektet, veileder og førsteamanuensis Heming Gujord.

Bare ved én av de deltagende skolene kjente jeg studieleder fra før av, her endte jeg like. Ved et annet tilfelle fungerte det såkalt *snøball-rullingsprinsippet*.

Seksjonsleder ved den Sand vgs var meget imøtekommende og svarte positivt ved første kontakt. Hun gav meg navnet på to andre skoler hvor hun kjente engasjerte lærere, noe som førte til at jeg også fikk lov til å gjennomføre undersøkelsen på Sølvtind videregående. Seksjonslederen ved Sand videregående skole ville rydde rom for at norsklærerne ved hennes seksjon skulle gjennomføre undersøkelsen ved neste seksjonsmøte. Jeg ønsket å komme for å administrere undersøkelsen, men hun tilbød å administrere undersøkelsen for meg. Det kan være en svakhet at prosessen med innhenting av empirien foregikk på ulike måter ved de forskjellige skolene. Dess likere gjennomføring er når det gjelder metodepraksis, dess større vil graden av reliabilitet være.

Alle henvendelsene gjorde jeg på vårsemesteret 2016. Jeg hadde satt som frist å få inn spørreskjemaene før sommerferien satte inn. Den fristen måtte jeg bryte for at jeg skulle få inn den mengden empiri som jeg hadde sett for meg. Altså gikk det langt ut på høsten før alle skjemaer var innhentet. Til sammen endte det opp med seks videregående skoler som deltok fra fire forskjellige fylker. Antall utfylte spørreskjemaer kom tilslutt opp i 37 stykker, noe mindre enn det jeg hadde forventet. Det var flere antall norsklærere på de deltagende skolene enn antall utfylte spørreskjemaer. En av årsakene til at ikke alle deltar i slike prosjekter, kan

---

<sup>2</sup> Brevet ligger som vedlegg 2 i oppgaven

<sup>3</sup> Godkjenningen ligger som vedlegg 4 i oppgaven.

være mangel på mulighet eller vilje til å sette av tid i arbeidshverdagen til noe man i utgangspunktet ikke har noe med å gjøre. Også manglende interesse for prosjektets tema, kan spille inn. Etter å ha prøvd ulike innfallsvinkler i arbeidet med å skaffe informanter, har jeg erfart at den beste måten å få 'vervet' flest mulig på, er å få til en avtale med 'the doorkeeper', altså den personen som kan gi deg tilgang til miljøet, I alle tilfellene i mitt prosjekt, var dette studieinspektør på de forskjellige skolene. Derrest fant jeg ut at det å troppe opp i egen person, for å gjennomføre spørreundersøkelsen var en fordel. At undersøkelsen får et ansikt vil gjøre det mer nært og personlig, og den vil ikke bare oppleves som et dokument på pc'en.

Tabell 1: Informasjon om informantene i spørreundersøkelsen

Navn på skole	Antall informanter	Totalt antall norsklærere på skolen	Totalt antall pedagoger På skolen
Sand vgs	12	30	260
Fjellstad vgs	3	8	44
Lindvik vgs	5	13	65
Sølvttind vgs	6	13	100
Li vgs	2	24	200
Nordbø vgs	9	23	148
Totalt antall informanter	37		

#### 2.4.4 Prøveintervju

Det var også bra å få prøvd alle spørsmålene jeg hadde i intervjuguiden i et prøveintervju.<sup>4</sup> Jeg var derfor glad for at jeg til sist fikk til dette med Ingrid på Fjellstad videregående skole. Etter som intervjusamtalen skred frem, lærte jeg noen nyttige teknikker. Jeg fant blant annet ut at det kunne lønne seg i enda større grad å følge opp det intervjupersonen kom inn på av ulike temaer, samt å bruke oppfølgingsspørsmål. Det å ikke være for bundet til intervjuguiden, er nettopp det som kjennetegner et semistrukturert intervju. At intervjuguiden var fyldig med detaljerte spørsmål, gjorde at den største utfordringen var å holde oversikt i selve situasjonen, over hva jeg hadde vært innom av alle spørsmålene. Jeg hadde brukt intervjuguiden å støtte meg til, men opplevde likevel det var vanskelig å vite hvilket steg jeg skulle ta etter et tema var diskutert. Skulle jeg gå over på neste substansspørsmål, eller trengte temaet et oppfølgingsspørsmål? Å få prøvd seg som intervjuer før de virkelige intervjuene skulle finne sted, opplevde jeg som nyttig og var et riktig valg. Som Kvale og Brinkmann understreker, er intervjuing et håndverk som må læres gjennom praksis, noe som viser at de har en pragmatisk håndverksorientert tilnærming (2015:36).

I forbindelse med intervjuet med Elisabeth, oppdaget jeg til min fortvilelse at opptaksutstyret hadde sviktet, og jeg måtte derfor skrive et sammendrag av det jeg husket fra den første samtalen med Elisabeth. Resultatet ble en slags narrativ hvor jeg også lot min egen opplevelse av situasjonen prege intervjuteksten. Når hun hadde lest sammendraget, var tilbakemelding hennes at hun var overrasket over hvor mye jeg hadde fått ut av intervjuet. Siden jeg hadde mistet opptaket av intervjuet, bestemte jeg meg for å ta et nytt intervju.

<sup>4</sup> Intervjuguiden ligger som vedlegg 5 i oppgaven.

Denne gangen var jeg veldig opptatt av å sjekke at alt virket som det skulle. Jeg hadde to opptaksverktøy klare til intervjuet, både mobilen min og en oppgradert versjon av den samme appen på i-paden, den som sviktet sist gang. Denne gangen fungerte opptaksutstyret som det skulle, og de to intervjuene ligger som vedlegg<sup>5</sup> til oppgaven sammen med de andre transkriberte intervjuene (vedl.3).

#### 2.4.5 Arbeidet med transkriberingen

Ved førstegangstranskriberingen av intervjuene, brukte jeg fra fem til seks timer per intervju. Intervjuene tok mellom 45 og 60 minutter per intervju. På mitt første intervju, prøveintervjuet, med Ingrid fra Fjellstad videregående skole, brukte jeg 52, 46 minutter. Det andre intervjuet som var med Elisabeth, varte rundt en time. Når jeg bruker omtrentformulering, kommer det av at opptaksverktøyet sviktet. Den andre gangen jeg intervjuet Elisabeth, brukte jeg 56. 29 minutter. Intervjuet med Jan fra Skogen vgs. brukte jeg 49,20 minutter. På intervjuet med lærerne fra Søvtind videregående skole brukte jeg 58, 31 minutter. Den andre gangen jeg hørte gjennom intervjuene ville jeg sjekke at jeg hadde skrevet riktig, og justerte eventuelle feil jeg hadde gjort. Jeg markerte latterutbrudd, pauser og annen ikke-verbal kommunikasjon der jeg anså dette av betydning for innholdet. På steder der både jeg som intervjuer, eller intervjupersonen stoppet midt i en setning, for så å begynne på en helt ny, tok jeg vekk den første påbegynte setningen som likevel ikke ga noen mening. Den ville egentlig bare skape forvirring. Et eksempel på en slik redigering, viser følgende sitat:

*Lena: "Det utvikler seg jo i at det blir mer og mer. Du krever mer av elevene, en annen type kunnskap, anvendt teori i stedet for å gjengi. **Jeg tenker at de.....** Klassene blir større, så det krever jo mye mer av oss."*

Dette er et eksempel på hvordan jeg har redigert den muntlige talen i visse tilfeller. Den påbegynte setningen som er markert i rødt, ble ikke fullført og gav ingen mening. I dette og i noen få andre lignende tilfeller, fjernet jeg slike setninger. Ordrett, transkribert muntlig tale kan resultere i en uklar og usammenhengende tekst, sier Kvale og Brinkmann (2015:213). En av informantene kommenterte at hun syntes at hun fremsto som noe stotrende, og ønsket at jeg skulle justere noen av setningene. Når det gjelder det etiske aspektet ved denne måten å gjøre det på, vil det være uproblematisk, siden samtlige intervjuer er sendt tilbake til intervjupersonene til gjennomlesing og godkjenning. I tillegg, som vist i sitatet ovenfor, er ingen betydningsbærende ord i setningen fjernet. Med tanke på hva som var hensikten med mine intervjuer, som nettopp var å få tak i intervjupersonenes hovedmening, valgte jeg derfor å rette opp usammenhengende setninger i transkripsjonen. Det er derfor benyttet en litterær stil i transkripsjonsarbeidet, i motsetning til en strengt ordrett transkripsjon, som er påkrevet ved lingvistiske analyser. I alle tilfeller forsikret jeg meg om at intervjupersonen var enig i min fortolkning av det som hadde blitt sagt. Dette handler om intervjuetranskripsjonens validitet, og Kvale og Brinkmann stiller et retorisk spørsmål når de spør seg om hva som er en korrekt transkripsjon, og sier: "Et mer relevant spørsmål vil være: "Hva er en nyttig transkripsjon for min forskning?" (Kvale & Brinkmann. 2015:212). Det er ikke slik at en ordrett transkribering er den mest lojale og objektive formen.

---

<sup>5</sup> Transkripsjonen av intervjuene ligger som vedlegg 3 i oppgaven.

## 3 Det analytiske rammeverket for oppgaven

### 3.1 Innledning

Det kan være nyttig å tydeliggjøre rammene jeg vil måtte forholde meg til før jeg tar fatt på analysen og drøfting av funnene. For at jeg skal kunne gå videre i studien for å søke etter svar på de forskningsspørsmålene jeg har satt opp, må jeg definere visse aspekter og klargjøre disse for meg selv og leseren. For det første blir *kommunikasjon* som begrep viktig å diskutere. I den forbindelse er både ytring, dialog, tekst og diskurs viktige elementer i forståelsen av kommunikasjonsbegrepet. Dernest blir det viktig å forstå hva kommunikasjon betyr i en skolefaglig sammenheng. Dette forstår jeg blant annet ved å se på hvordan kompetansemålene er formulert, og hva Kunnskapsløftet sier om kommunikasjon. Så kommer jeg til den tause gruppen med elever, som både er utgangspunktet og drivkraften til dette masterprosjektet. Hvem er de og hva kjennetegner disse? Vel så viktig bli det å finne ut av hvorfor noen har tatt en aktiv rolle og noen har tatt en observerende rolle i helklassesamtalen. Siden jeg ikke tror at det å være taus i klasserommet bare handler om du er faglig flink eller ikke, ble danningsaspektet et naturlig og uunnværlig element i dette forskningsprosjektet. Så til sist blir jeg nødt til å se på lærerens rolle som klassens leder i denne problematikken. Hva har hun å si for å heve elevenes muntlige kompetanse? En oversikt på de ulike aspektene i denne oppgaven vil se slik ut:

- *kommunikasjon*
- *muntlig kommunikasjon i norskfaget*
- *den stille gruppen med elever*
- *danning i skolesammenheng*
- *lærerrollen*

Når det gjelder muntlighet, må jeg lage et skille mellom forberedt og spontan tale, noe jeg mener det er grunnlag for å gjøre med utgangspunkt i LK06. Så vil jeg forsøke å forstå Kunnskapsløftets egen definisjon av begrepet *dannelse* og se hvordan det blir definert i denne. Når det gjelder lærerrollen, er det kanskje selvsagt at det først og fremst er norsklærerrollen jeg ønsker å belyse og dennes mandat og arbeidsoppgaver.

### 3.2 Kommunikasjon som fenomen

I Stortingsmelding 28 som er datert fra 2015/16, omtales selve *læreplanverket* som den viktigste beskrivelsen av hvilke kompetanser elevene skal utvikle. (St.meld.nr.28:9) Det er et mål at fagene skal forbedres på en eller annen måte. Forslagene til hvordan dette skal foregå er blant annet:

1. dybdelæring
2. mer tverrfaglig tenkning i det enkelte fag
3. tydeligere prioriteringer: "hva er viktigst i dette faget?"
4. vekt på metakognisjon og læringsstrategier

Å være bevisst disse prinsippene i det jeg ser nærmere på kompetansemålene i norskfaget, er derfor av betydning. Norskfaget er delt inn i tre hovedområder i læreplanen. Det er *Skriflig kommunikasjon*, *Muntlig kommunikasjon* og *Språk, litteratur og kultur*. To av de tre hovedområdene inneholder altså begrepet *kommunikasjon*. Hva ligger så i dette begrepet? En generell forståelse av begrepet menneskelig kommunikasjon, handler om at et individ ønsker



å dele eller formidle en tanke. Vedkommende kan produsere ord eller handlinger, eller begge deler, for å forsøke å få mottakeren til å forstå hva hun sier. Ordet kommunikasjon, kommer av det latinske ordet for *communicare*, hvor begrepet er forstått som det “å ha felles med, å være i forbindelse med, å være på talefot med eller meddele” (Caprona, 2013). I utgangspunktet ble ordet brukt i forbindelse med nattverdshandlingen i kirken, som symboliserer det å være i fellesskap med Guddommen. Kommunikasjon er også definert som “den *prosessen* som har tankens enhet som mål”. Her er det selvsagt mange måter å oppnå enhet i tanken på.

En av Vygotskys kjernepunkt er at “Tankar blir ikkje berre formidla gjennom språket, dei blir skapte gjennom språket” (Hoel 1997:23). I tillegg blir læring, som skjer i den nærmeste utviklingssonen, mediert av språket. I læringsprosessen får individet hjelp av andre personer via språket, og læring skjer i et samspill mellom individet og omgivelsene (Hoel 1997). Løkensgard Hoel (1997) presenterer Vygotskys sosiokulturelle læringssyn i sin artikkel om tekster, som tar utgangspunkt i at læring skjer i en sosial og kulturell sammenheng. Den kan ikke isoleres. Dette synet stod som en kontrast og var en reaksjon til de individentrerte og kognitive læringsteorier som rådet før 1970-tallet. Et aktuelt spørsmål å stille i den sammenheng kan være hvor vi står i dag? Hvilket læringssyn kan synes å dominere i LK06? Med så stor vekt på nasjonale prøver og måloppnåelse som rettesnor, kan det se ut som vi er tilbake der vi var før 1970-tallet.

Men tilbake til språket og kommunikasjon som fenomen. En sentral teoretiker som understreker den spontane samtalens verdi, og samtidig norskfagets dannelsingsoppdrag, er Bakhtins kunnskapssyn, menneskesyn og språksyn. Hans måte å se på kommunikasjon og på mennesket, uttrykker en respekt for individet og samtidig for “*den andre*”. *Den andre* står som en representant for den vi omgås med, de menneskene vi forholder oss til i det daglige. Han sier også at vi aldri kan se oss selv som et hele, uten i forhold til *den andre*, og vi kan bare nå bevissthet om oss selv gjennom kommunikasjon og dialog (Dysthe, 2000:62).

Når det gjelder språket står Bakhtin på linje med Mead, som sier at språket er grunnlaget for tanken (Dysthe, 2000): “*Learning is doing, and reflecting upon it*”. Man må ha et språk for å kunne tenke på hva man har gjort. Den viktigste handlingen som skjer mellom mennesker, er kanskje nettopp den handlingen vi gjør når vi ytrer oss, selve språkhandlingen. På den måten utgjør språket basisen for forholdet vi står i til andre mennesker. Å bagatellisere en språkhandling som utføres i for eksempel i forhandlinger om den skjøre verdensfreden vi har i dag, vil ikke være et særlig godt trekk. En språkhandling er en *konkret* handling. Og i tillegg til Meads aspekt, om at språk er grunnlaget for tanken, er Bakhtin også opptatt av at språket har en annen viktig egenskap, nemlig evnen til dialog. Det er dialogen som gjør det mulig å stå i relasjon til andre, og det er dialogen som gjør det mulig å eksistere som et selvstendig individ. Når det gjelder autentiske dialogsituasjoner fremhever Dysthe selvtillit, tillit og respekt som uunnværlige ingredienser. Denne typen for interaksjon med andre mennesker, vil jeg derfor hevde å være det viktigste nivået i fenomenet *kommunikasjon*.

### 3.2.1 Lytting som kommunikasjon

I dette prosjektet tar jeg først og fremst for meg den muntlige kommunikasjonen som skjer i klasserommet mellom lærer og elever og mellom elevene seg imellom, i lys av læreplanmålene for norskfaget. Som sagt har jeg i denne oppgaven utelatt det som skjer av kommunikasjon via skriftlige tekster. Men å si at fokuset mitt bare handler om verbalspråklig

kommunikasjon, vil heller ikke være helt korrekt. Kunnskapsløftet har brukt noe større plass til å beskrive muntlig kommunikasjon og kompetanse, enn Norsk etymologisk ordbok har gjort. Og veien frem til denne beskrivelsen eller definisjonen har blitt påvirket av, og har gått gjennom flere prosesser og departementer, så vel norske som internasjonale. Både definisjonen av selve begrepet *kommunikasjon*, Kunnskapsløftets læreplanmål og Rammeverket for grunnleggende ferdigheters beskrivelser, sier noe om hvor vidt dette begrepet favner.

Men selvsagt, i en verbalspråklig kommunikasjonssituasjon, er språket i seg selv en absolutt viktig komponent. Men ikke den eneste. I et foredrag på LNU-konferansen i Trondheim 2016, sammenlignet Professor Hildegunn Otnes den muntlige kommunikasjonssituasjonen med en tohjuls sykkel.<sup>6</sup> Det ene hjulet representerer det man formidler gjennom verbalspråket eller andre signaler som lyder, kroppsspråk og mimikker, mens det andre hjulet representerer det å lytte. Som kjent kommer man ikke så langt med en sykkel som bare har ett hjul. Poenget med dette bildet er å tydeliggjøre hvor viktig det å lytte er. Lytting spiller halve rollen i en kommunikasjonssituasjon, hvor et hovedformål er å nå *tankens enhet*.

Formuleringen om å nå tankens enhet kan høres noe vidløftig ut, men sagt på en annen måte, handler det om å forstå den andre. Det å kommunisere handler ikke først og fremst om det vi sier, men det den andre oppfatter at vi sier. Ved kroppsspråket kan man vise den andre at man lytter, som for eksempel ved bruk av ansiktsuttrykk, tonefall, volum, øyekontakt, gester eller kroppsholdning. Slike kroppslige tegn kan fungere som en understreking og som et synlig bevis på at du lytter, - eller selvsagt at du *ikke* lytter. Jeg vil komme nærmere inn på lyttehandlinger i et senere avsnitt. Det er verdt å legge merke til at Otnes skiller mellom språkhandling og talehandling (Otnes I: Kverndokken, 2016). Talehandlingen preges av et monologisk syn på selve handlingen, hvor senderen ses på som opphavspersonen i meningsskapingprosessen. Eventuelle responderende oppfølgende handlinger blir oversett, noe som fører til en form for enveiskommunikasjon (ibid). Jeg velger derfor å bruke språkhandling eller språklige ytringer om den verbale interaksjonen i dialoger og samtaler.

### 3.2.2 Kommunikasjon som nøkkelkompetanse

Det var en internasjonal trend på slutten av 1990-tallet, hvor målet var å definere hvilke kriterier som gjorde at elever kunne lykkes i utdanning og arbeidsliv. Dette arbeidet ble initiert av OECD's DeSeCo-prosjekt. Forkortelsen som står for *Definition and selection of competencies* påvirket også Kunnskapsløftets utforming og innhold (Børresen 2016). Arbeidet med å definere disse kriteriene, resulterte i en forståelse av kompetanse bestående av tre hovedkategorier. Den første kategorien handlet om det å kunne bruke redskaper. Denne kategorien skal ifølge Knain (2005, jf. Børresen 2016) inneholde ferdigheter som det å mestre språk, kunnskap og lover. Den andre kategorien handler om samspill i heterogene grupper, og det å kunne danne og delta i sammensatte grupper og forstå andres standpunkt. Den tredje kategorien handler om det å kunne handle autonomt, og omfatter det å kunne tenke selvstendig og utvikle strategier for å nå ulike mål (ibid). Snevert sett kan muntlige ferdigheter i første omgang sies å sortere under den første kategorien: det å kunne bruke redskaper. I en slik snever forståelse vil muntlige ferdigheter helle mot det instrumentelle. Til

---

<sup>6</sup> Professor Otnes hadde en sesjon om Lytting i norskfaget og i hverdagslivet hvor hun betegner lytting som den glemte ferdigheten i skolen. I regi av LNU 05.03.16. Hennes seminar kan hentes fra denne linken: <http://www.norskundervisning.no/ukategorisert/2016/03/lnus-landskonferanse-2016-tilgjengelige-presentasjoner/>

en viss grad kan Vygotskys tenkning om språk som redskap for læring, språk som strukturerende, språk som utviklende og problemløsningsfaktor, - støtte dette synet (Fjørtoft, 2014). Men skal man kunne anerkjenne og gjenkjenne egenskaper hos en person som at personen har *kompetanse* på et område, må altså *alle* de tre kategoriene gjøre seg gjeldende hos personen, ifølge Knain.

Oppsummert kan derfor muntlige ferdigheter ikke adskilles fra verdier og etiske vurderinger. Dette synet på kompetanse utvides enda mer i Ludvigsen-rapporten (NOU 2015:8), hvor det er et poeng å skille mellom kompetanser, kunnskaper og ferdigheter. Kompetanse kan utvikles og er kanskje i større grad avhengig av en modningsprosess hos individet. Det kommer til uttrykk ved at man kan gjøre bruk av ferdigheter i bestemte situasjoner og gjennom ulike aktiviteter, og reflektere over bruken av dem. Det legges til grunn at *både* kunnskaper og ferdigheter er forutsetninger for å kunne utvikle kompetanse. Et "bredt kompetansebegrep" betyr bruk av både kognitive, sosiale og emosjonelle kompetanser, praktiske ferdigheter, verdier og holdninger:

Kompetanse betyr å kunne mestre utfordringer og løse oppgaver i ulike sammenhenger og omfatter både kognitiv, praktisk, sosial og emosjonell læring og utvikling, inkludert holdninger, verdier og etiske vurderinger. Kompetanse kan utvikles og læres og kommer til uttrykk gjennom hva personer gjør i ulike aktiviteter og situasjoner. Kunnskaper, ferdigheter, holdninger og etiske vurderinger er forutsetninger for og deler av det å utvikle kompetanse. For å vise kompetanse må elevene ofte bruke ulike kunnskaper, ferdigheter og holdninger i sammenheng  
(NOU 2015:8:19)

Videre sier rapporten at kompetanseområdene skal reflektere skolens samfunnsoppdrag med basis i opplæringsloven. Samfunnsoppdraget favner videre enn summen av kompetanse i fagene, og skal "støtte elevenes identitetsutvikling og ta ansvar for de mellommenneskelige relasjonene og det sosiale miljøet på skolen." (NOU:8:19). I *Fremtidens skole* (ibid) er det fire fagovergripende kompetanser som skal vektlegges i opplæringen i alle fag de neste 20 til 30 årene:

1. fagspesifikk kompetanse
2. kompetanse i å lære
3. kompetanse i å kommunisere, samhandle og delta
4. kompetanse i å utforske og skape

Her ser vi at kommunikasjon som nøkkelkompetanse er viktig i minst to av de fire kompetansene som skal ha en fagovergripende funksjon i hele læreplanen. Vi vet at evnen til å kommunisere og gjøre muntlig bruk av språket er en forutsetning for å lære og utvikle tanken. Vi skaper mening gjennom å lytte, tale og samtale. I tillegg omfatter det "å kunne formidle et budskap med ulike formål til ulike mottakere" (ibid:29). Dette er hva punkt 3 fordrer. For å samhandle må man gjøre bruk av muntlige ferdigheter.

### **3.3 Noen historiske linjer for muntlighet i skolen**

I den grad man kan betegne det å kunne salmer og bibeltekster utenat *for muntlige ferdigheter*, kan man si at muntlig ferdighetstrening var en del av den organiserte undervisningen i Norge helt fra 1539 (Fjørtoft 2014). Sett i forhold til pugging av latinske tekster, som var en del av læringen i latinskolen fra 1200-tallet, kom det derfor med

reformasjonen inn et helt nytt aspekt, nemlig at elevene skulle forstå det de leste, før de skulle pugge det og kunne det utenat. Tekstlæring og lesing skulle nå foregå på et språk som var noe lettere tilgjengelig for befolkningen, som gikk fra å være på latin til å være på dansk. Det åndelige innholdet og aspektet i disse tekstene kunne være vanskelig å forstå for unge elever, og ble i mange tilfeller bare oppfattet som ord som skulle pugges. Noe som Gunn Imsen i ettertid har sammenlignet med dagens ensidige fokus på kunnskapsmål. I en kronikk forklarer Imsen (2016) målene i LK06 på denne måten: “Litt forenklet kan en si at kompetansemål beskriver hva elevene skal prestere for hvert mål, mens de gamle læreplanene nøyde seg med å definere det faglige innholdet i opplæringen.” (ibid). Deretter sammenligner hun hva som forventes av dagens elever med hva som ble forventet av skoleelevene i den første skolen. På samme måte som de bibelske tekstene fungerte som rettesnor og justeringsmål, forholder man seg til kompetansemålene fra læreplanen i dag. Derfor trekker Imsen denne parallellen: “Læreplanens kompetansemål er blitt vår nye Pontoppidan.” (ibid) Slik sett har kompetansemålene fått bort imot religiøs status. Det kan forstås på den måten at alt vi gjør i klasserommet må rettfærdiggjøres med henvisning til et av disse.

Etter latinskolen kom etter hvert Allmueskolen. Det var et stort fremskritt for den vanlige norske borger da den ble opprettet i 1739, og det ble gitt opplæring i to emner: lesing og kristendom. Sang, regning og skriving ble obligatorisk nesten 100 år senere i 1827 (Skjelbred, 2010). Det kan være interessant å finne ut om skolevesenet den gang hadde *uttalte* mål om muntlig ferdighetstrening, men uansett var både *høytlesing* og *sang* den gangen viktige komponenter i opplæringen, og kan betegnes som muntlige aktiviteter.

Mye har forandret seg siden skolens spede begynnelse hva gjelder kunnskapsmål, formål, metodikk, fagkrets og tilgang til læringsressurser. Man kan si at bevisstheten omkring muntlighet først ble synlig da man i 1887 vedtok at opplæringen i Allmueskolen skulle foregå på “*Børnenes eget Talemål*”. Denne utviklingen med fokus på taleferdigheter, fortsatte på 1900-tallet da alle læreplanene nå definerte *muntlig tale* som en del av opplæringen (Fjørtoft, 2014).

Norsk som eget fag ble innført 150 år etter at Allmueskolen så dagens lys, nemlig i 1889. Når det gjelder fokus på opplæringen av muntlige ferdigheter på 1900-tallet, skriver Ove Eide noe om dette i Norsk læreren (Eide 2016). I planen av 1939 skulle elevene kunne greie ut om kunnskap og egne erfaringer både muntlig og skriftlig. I Gerhardsens læreplan fra 1960 hadde norskfaget et eget delemne som ble kalt *Personlære*. Her ble det beskrevet hva temaene for klassens samtaler, diskusjoner eller lesninger skulle dreie seg om, nemlig ungdomstid og ungdomsproblemer. Eksempler på dette var temaer som: lommepenger, plikter i hjemmet, forhold til yngre og eldre søsken, bruk av tobakk, uærlighet og så videre (ibid). Eide understreker at det er visse læringsmål i muntlighet som har gått igjen i de ulike læreplanene. Disse målene dreier seg først og fremst om kunnskap om *sjanger* og *form*. Sjangerne som er listet opp i planene er blant annet foredrag, diskusjoner, samtaler, dramatiseringer og opplesing.

I undervisningsplanen fra 1964 var det å lære dikt utenat et mål, mens i norskplanen fra 1997 skulle elevene kunne fremføre viser og rockesanger. Å synge var også etter denne planen et muntlig, norskfaglig mål. Hvis man skal kategorisere det å synge, må den plasseres i gruppen for *planlagt muntlighet*. Et annet fagmål som i mindre grad kan betegnes som planlagt muntlighet, er det å *snakke i telefonen*. Eide skriver om at folk hadde telefonskrekk i perioden etter krigen, og man fant det derfor som nødvendig å sette det opp som et av de norskfaglige målene i Mønsterplanen av 1974.

### 3.4 Samhandlingskompetanse

Hvis vi hopper frem til vår egen tid, og til de seneste uttalelsene fra departementets hold hva gjelder norskfaget og muntlighet, kommer vi til Ludvigsen-rapporten fra 2015. Det er mye å si om denne, men jeg vil i denne sammenheng trekke frem ett aspekt, nemlig *samhandlingskompetanse*. Jeg legger spesielt merke til hvor tydelig den muntlige ferdigheten fokuseres på i forståelsen av hva samhandlingskompetanse er, men også hvordan muntlige ferdigheter vektlegges i selve læringsprosessen som skjer hos eleven. Jeg har laget en liste over innholdet i begrepet til utvalget på dette feltet:

#### A. Samhandlingskompetanse:

1. Å kommunisere
2. Å samhandle
3. Å delta
4. *lesing og skriving, og spesielt muntlig kompetanse, bør ses i sammenheng med samhandlingskompetanse*

#### B. Kompetanse omfatter læring og utvikling som er:

1. kognitiv
2. Praktisk
3. sosial
4. Som også inkluderer **holdninger, verdier og etiske vurderinger.** (NOU 2015:8)

Det første punktet under samhandlingskompetanse er selve ordet *kommunikasjon*. I den forbindelse er det et poeng å være bevisst på forståelsen man har av kommunikasjon, så det ikke snevres inn til kun å omfatte én måte å kommunisere på. Som fagperson må man altså ha kompetanse i kommunikasjon og i hva det innebærer. Det neste punktet *A.2.* er å *samhandle*. I samhandlingens natur ligger den mellommenneskelige interaksjonen som en premiss. For å sette ting i perspektiv, så er det bare i særtilfeller at verbal kommunikasjon, eller språkhandling *ikke* blir benyttet av deltagende parter i den fysiske formen for samhandling. Kroppsspråk er også en viktig faktor. I en samhandlingssituasjon må man benytte et språk som gjør at den du skal samhandle med, forstår hva du prøver å formidle, og vice versa. Hensikten med språkhandlingene er å gjøre noe felles samtaledeltakerne imellom. Det er et mål om å oppnå konsensus hva gjelder aktørenes samtaletema og hensikt. I en slik forståelse kan man si at det er et mål om å nå tankens enhet.

I en yrkesmessig samhandlingssituasjon har man bruk for å uttrykke seg presist og med riktige fagbegreper, være strukturert og faglig orientert. Hovedhensikten er ikke å bruke riktige fagbegreper i seg selv, men å bruke riktige fagbegreper for å oppnå forståelse, og for å oppnå en relasjon med den du skal samarbeide med. På den måten kan man unngå at samarbeidet skjærer seg, og at utviklingen blir fruktbar og konstruktiv. Da er det et spørsmål om hvilken type kommunikasjon man har bruk for. I en slik sammenheng er dialogen som sjanger høyst relevant. Dialogen som form ligger nærmest primærdiskursen i språkstil, hvor man ikke distanserer seg fra den andre med høytidelige begreper, men hvor målet nettopp er å forstå hverandre for å kunne *samhandle*.

#### 3.4.1 Samhandlingens natur i Habermas' livsverden

Hellesnes (1998) forklarer noe om samhandlingens natur i et essay hvor han bruker en anekdote som utgangspunkt til å forklare Habermas' teorier om samhandling i livsverdenen

og systemverdenen. Hellesnes forteller om den galne grisen hans Lars Liabø som hadde blitt mannevond, og som allerede hadde klart å drepe gardshunden. Normen i samfunnet Lars befinner seg i, gjorde at da naboen Sture forsto at Lars trengte hjelp, fikk han hjelp gjennom enkel dialog og kroppsspråk. Det var ingen nølinger eller misforståelser. Sture gikk straks og hentet geværet sitt. I Lars Liabøs og Stures livsverden, i en liten bygd på Vestlandet, var det altså den klare og normative ordningen i samfunnet som gjorde at samhandlingen fungerte. Livsverdenen består blant annet av kulturen mennesket lever i, og hvor kulturen er det lageret av kunnskap man forstå hverandre gjennom.

For dei to grannane er imidlertid den sosiale verda i orden som den er, og situasjonen krev grannehjelp. Men ikkje nok med dét. Sture høyrer at Liabø-Larsen er fortvila. Han spelar ikkje, han *er* fortvila. Og at ein rasande galen galte kan gjere eit menneske fortvila, er lett å forstå. Sture Sutle oppfattar, med andre ord, talehandlinga og den understøttande ikkje-verbale kommunikasjonen også som eit uttrykk for den indre tilstanden hans Lars [...] Talehandlinga hans Lars har vore vellykka. Sture har akseptert det tilbodet om samhandling som ligg i den. (Hellesnes 1988:87)

Hellesnes taler her for en språkhandling som ligger tett opp til den primære diskursen som form. Og i anekdoten om Lars Liabø, var beherskelsen av en slik diskurs prekær. Det var dette som trengtes og som fungerte. Hellesnes tar også med en annen versjon av historien i sitt essay, men da med en annen utgang. I denne versjonen bryter kommunikasjonen sammen totalt. Sture responderer til Lars Liabøs desperate behov med et fårete smil, og fortsetter deretter med det han holder på med for å bli ferdig før kvelden. I denne versjonen var det et fravær av å være oppmerksom på den andre, fravær av empati og villighet til å hjelpe. Faktisk var alle punktene under samhandlingskompetanse fra *A.1.-4.* ovenfor, fraværende i den andre versjonen av fortellingen. Også punktene *B.1.-4.* er totalt mangelvare hos Sture. Språkhandlingen til Sture førte ikke til noe praktisk hjelp for Lars. Den manglet verdier, etiske vurderinger og var en asosial handling. Hans språkhandling kunne betegnes på godt norsk som en *god-dag-mann-økseskaft* - handling. Altså har vi som mennesker også behov for den siden ved kommunikasjon som ikke alltid har et strategisk argumentativt preg, men en type kommunikasjon hvor individet får lov til å komme med det som er naturlig, og som ligger en på hjertet. Det er ikke planlagt, og det er sikkert ikke strukturert, og høres kanskje heller ikke så bra ut. Med tanke på fortellingen til Hellesnes, kan vi være ganske sikre på at han Lars Liabø ikke satt noen minutter hjemme på kjøkkenbordet først, for å forberede seg på hva han skulle si til naboen Sture. Han kom ganske sikkert andpusten opp til nabogården, og alt kom hulter til bulter ut om hva som hadde skjedd hjemme på gården.

Målet om samhandlingskompetanse er ambisiøst, og det melder seg et behov for å minne om at norskfaget ikke står ansvarlig for opplæringen av dette målet alene. Å lykkes med å utdanne elevene i samhandlingskompetanse må bestemmes på systemnivå slik at det kan bli et felles løft. Hensikten med å henvise til dette sitatet, er først og fremst å peke på hvor stor del muntlige kommunikasjon betyr i denne sammenheng.

### 3.4.2 Forståelse av begrepet kompetanse

Å ha kompetanse, hva innebærer det? En person som har kompetanse på et område har kvalifikasjoner og er dyktig innenfor et bestemt fag. Man kan si at personen har myndighet innen et område. Myndighet i seg selv betyr makt, autoritet eller fullmakt, og hvor autoritet igjen betyr det å ha faglig innsikt, sakkunnskap (Caprona, 2013). Et nøkkelord for

Kunnskapsløftet kan nettopp sies å være begrepet *kompetanse*. Med den nye læreplanen fra 2006 var forandringen den at fra å lese om hva fagene skulle *inneholde*, skulle man med den nye planen vite hva elevene skulle *oppnå* på hvert klassetrinn. Kunnskapsløftet ble et målstyringsdokument med krav til resultater. Som Aase sier trenger ikke dette være et problem i seg selv, dersom man ikke utelukkende bruker kunnskapsmålene i planen som rettesnor (Aasen, 2005). Hun minner om at skolen også er forpliktet på *Den generelle delen av læreplanen*<sup>7</sup> (2015), samt den norskfaglige formålsteksten i veiledningen til læreplanen i norsk. Det kan her se ut som om Aase begrenser innholdet og rekkevidden av kompetansebegrepet kun til kunnskap og ferdigheter.

Tolo og Lillejord viser til en annen oppfattelse av begrepet kompetanse i sin rapport, “*For en offensiv kunnskaps- og kompetansepolitikk*” (2009). De henviser til Bertil Rolf som definerer kompetanse som videre, og som samtidig favner bredere enn både kunnskapsmål og ferdighetsmål. Rolf definerer kompetanse som know-how *kombinert* med refleksjon (Tolo 2009). Tolo og Lillejord sier at diskusjonen rundt kompetansebegrepet dreier seg om hvorvidt kompetanse bare rommer individuelle ferdigheter som kan trenes, eller om det også rommer noe mer enn dette, og at kompetanse er noe som må utvikles i profesjonelle fellesskap. Videre i rapporten viser forfatterne til et eksempel om en arbeidstaker som er økonom. Er han en *kompetent* økonom, kjenner han ikke bare til retningslinjene i organisasjonen hvor han jobber, men forstår også hvorfor de er der, og er også i stand til å påvirke og endre hvis nødvendig. Han evner å flytte blikket fra seg selv og ta ansvar for et større arbeidsfellesskap og kollektive arbeidsprosesser (ibid).

Regjeringen opprettet høsten 2016 en blogg hvor folk ble invitert til å sin mening om den Generelle delen av læreplanen. Blant de 28 innleggene, var det blant annet en lektor som uttalte seg. Hans mening var kort fortalt at elevene måtte spares fra å tenke på andre ting enn faget alene. Skolen bør være et fristed hvor man i størst mulig grad må få slippe å forholde seg til andre mennesker (Myklebust 2016). Lektoren fikk dette tilsvaret i kommentarfeltet under innlegget: “Å ha kompetanse i å bygge broer mellom mennesker og være en god venn samt skape gode positive stemninger uten å konkurrere, er sosial kompetanse verdighet og dannelse på høyt nivå”. Når det er sagt, betyr det ikke at *innholdet* i norskfaget er uviktig. Det er tross alt det som gjør faget til et norskfag.

### 3.4.3 Kompetansebegrepet i rapporten om *Fremtidens skole* (NOU 2015:8)

I den forbindelse kan det være interessant å se hva Ludvigsen-rapporten sier om hva det å ha kompetanse betyr i skolen. Innholdet i tilsvaret til lektoren, samstemmer med Ludvigsen-utvalgets fokus om at skolens innhold *skal* reflektere formålsparagrafen, og at skolens samfunnsoppdrag omfatter *mer* enn summen av kompetansemålene i fagene.

Utvalget skiller mellom fagspesifikk og fagovergripende kompetanse: “fagspesifikk kompetanse er knyttet til vitenskapsfag og andre fag/kunnskapsområder. Utvalget legger til grunn at både fagspesifikke og fagovergripende kompetanser bør være integrert i skolefagene.” (NOU 2015:8:19)

---

<sup>7</sup> *Den generelle delen av Læreplanen* er i skrivende stund ute til høring i perioden 13.03.17-12.06.17. Her blir den foreslått å kalles; *Overordnet del av læreplanen*. Kan hentes fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/ac9720408d464a83a7926f33dbcb7616/horingsutkast-fra-kunnskapsdepartementet-10.03.17--overordnet-del---verdier-og-prinsipper.pdf>

Selv om det med sitatet ovenfor kan se ut som den fagspesifikke og den fagovergripende kompetansen tillegges lik vekt, signaliserer selve figuren som er brukt for å illustrere inndelingen i rapporten om *Fremtidens skole* noe annet (J.f. *ibid*:11.fig.1.3.). Ut fra denne figuren kan man få det inntrykket at kunnskapsinnholdet i faget kun skal telle en fjerdedel. Akkurat dette forholdet kritiseres av *Landslaget for norskundervisning* når de sier at man kan få det inntrykket at fagspesifikk kompetanse står på lik linje med de tre andre generelle kompetansene, som i større grad peker mot generelle læringsteorier. Norskfaget spesielt, kan få en uthuling hva gjelder det faglige, og tilbake står redskapene og det instrumentelle. I det samme høringssvaret fra LNU, angående rapporten for *Fremtidens skole*, (NOU 2015:8), advares mot en snever forståelse av kompetansebegrepet i skolen:

De generelle kompetansene er viktige gjennomgående nøkkelkompetanser som både utvikler faglige kunnskaper og ferdigheter og som utvikles gjennom arbeidet med fagene. Men å la de enkelte fagenes innhold fortrenses av generell kompetanse er ikke veien å gå for å fremme det rapporten kaller dybdelæring, snarere tvert imot. (LNU 2015:2)

Samtidig tilføyes det i høringsvaret fra LNU at norskfaget allerede rommer de tre andre kompetansene som utvalget har satt opp som fagovergripende. Derfor er det i høyeste grad viktig at man ikke tar vekk det som gjør norskfaget til et norskfag.

Arbeid med litteratur og kultur innebærer ikke pugging av epoker og forfatterskap, men å forstå samspillet mellom yringer, individer og samfunn – i fortid og samtid. Norskfaget utvikler nettopp de kompetansene fremtidens skole etterspør: lese- og skrivekompetanse, kritisk tenkning, analytiske ferdigheter, metakognisjon, empati, kreativitet, engasjement og deltakelse. Tekstfaget norsk viser at disse kompetansene er språklig fundert – at både faglig innsikt, identitet, kultur, empati og demokratisk deltakelse former og formes av våre språklige praksiser. (LNU 2015:4)

Spesielt interessant for min studie, er setningen i denne uttalelsen som sier at kompetansene er språklig fundert, og at både sosial og faglig innsikt former og formes av språklige praksiser. Så må man ikke glemme at språklige praksiser igjen har blitt formet av kulturer og tradisjoner formidlet gjennom litteraturdelen i norskfaget.

### **3.5 Muntlige ferdigheter i norskfaget**

Lærerplanens egen definisjon på hva muntlige ferdigheter betyr i norskfaget, danner et viktig bakteppe, idet jeg etterpå vil kommenterer de spesifikke målene på det enkelte trinn. Det understrekes at muntlige ferdigheter *er* integrert i kompetansemålene i norsk, og at det samtidig er en del av fagkompetansen (UDIR -13). I det følgende beskrives de muntlige ferdighetene i norskfaget:

*Muntlige ferdigheter* i norsk er å skape mening gjennom å lytte, samtale og tale, og tilpasse språket til formål og mottaker. Norskfaget har et særlig ansvar for å utvikle elevenes evne til å mestre ulike muntlige kommunikasjonssituasjoner og kunne planlegge og framføre muntlige presentasjoner av ulik art.

Utviklingen av muntlige ferdigheter i norskfaget forutsetter systematisk arbeid med ulike muntlige sjangere og strategier i stadig mer komplekse lytte- og talesituasjoner. Det innebærer å tilegne seg fagkunnskap ved å lytte aktivt og å forstå og å bruke det muntlige språket stadig mer nyansert og presist i samtale om norskfaglige emner, problemstillinger og tekster av økende omfang og kompleksitet. (Udir 2013:5)



Understrekingene i sitatet er særlig viktig for temaet i min studie. Dette er ferdigheter som man kan øve opp, uten nødvendigvis at innholdet har et norskfaglig innhold, men selve ferdigheten i seg selv sorterer under norskfaget. Altså, det å lytte aktivt og forstå er i seg selv et norskfaglig mål, uavhengig av innhold. Men selvsagt, - en norsktime skal ha et norskfaglig innhold.

I den reviderte versjonen av LK06, som sto ferdig våren 2013, ble norskfaget spisset rundt kommunikasjon. Den første versjonen av læreplanen i norsk i LK06, varte frem til 2008. Mellom 2006 og 2008 gjaldt følgende beskrivelse for muntlig kommunikasjon i norskfaget, som da ble kalt *Muntlige tekster*:

Hovedområdet muntlige tekster dreier seg om muntlig kommunikasjon, det vil si å lytte og tale og utforskning av muntlig tekst. Sentralt er utvikling av ulike språklige roller og sjangere og forståelse for hvordan man tilpasser språk og form til mottaker og til formål med teksten. Å lytte og tale er en del av hverdagens omgangsformer og er sentralt for sosial og kulturell kompetanse og for estetisk utfoldelse og opplevelse. (UDIR 2006:3)

Beskrivelsen av muntlig kommunikasjon i Kunnskapsløftets to første år, korrelerer i større grad med en relasjonsorientert forståelse av begrepet kommunikasjon. I 2006-versjonen vises en større forståelse for at vi lever i et menneskelig fellesskap hvor vi er nødt til å forholde oss til andre mennesker og ikke bare systemer og institusjoner. Den åpner mer for et menneskelig aspekt om at ikke alt vi omgir oss med er profesjonalisert og formalisert når den for eksempel bruker ord som "hverdagens omgangsformer". Her kobles primærdiskursen naturlig inn. Også beskrivelsen av de muntlige ferdighetene i den samme planen for norskfaget, synes å fremheve det menneskelige nære aspektet som kommunikasjon *kan* åpne for: "Å tale og lytte er grunnleggende menneskelige aktiviteter som i norskfaget blir videreutviklet gjennom systematisk opplæring" (Udir 2006:5).

Muntlige ferdighetene dreier seg uansett om det å kunne utføre ulike språkhandlinger i ulike situasjoner. Disse handlingene kan beskrives som det å ha ulike strategier når det kommer til å lytte aktivt, å forstå, å samtale, å tale, å kjenne til ulike muntlige sjangere og å mestre ulike muntlige kommunikasjonssituasjoner.

Som vi kan se består beskrivelsen av en rekke verb som kan forstås som ulike handlinger. Når de samme handlingene kobles opp mot spontane, ikke-planlagte samtaler, oppstår verdifull og autentisk læring. Slike autentiske situasjoner kan like gjerne dreie seg om de fem første minuttene før timen har kommet skikkelig i gang. Vi kan i større grad finne igjen noe av dette perspektivet i den originale beskrivelsen av muntlige ferdigheter som var gjeldende fra 2006 til 2008, hvor det å lytte og tale ble lagt som en forutsetning for sosialt samvær, i arbeidsliv og deltakelse i offentlig liv.

I den forbindelse vil jeg også henvise til Eide (2016) hvor han fremhever at "ei utfordring for norsklæreren vert å legge til rette for gode situasjonar der elevane kan få vist munnleg kompetanse i reelle samhandlingsituasjonar." (Eide 2016:33). De fem første minuttene av en time omfatter i de fleste tilfeller hilsmell mellom lærer og elever, informasjon og oppklarende spørsmål om hvordan arbeidet skal foregå i påfølgende undervisningstime. Hva og hvordan kommuniserer vi i de fem minuttene? Hva kommuniserer jeg som lærer? Hva kommuniserer elevene som elever og som medelever? Eksempler på dette kan være samtaler rundt arbeidsmåter, om elevene skal starte med å åpne pc-lokk, om de skal legge mobilen ned i skolesekk/mobilhotell, og kan også dreie seg om hvordan elevens respons på dette vil være.

Er det uenighet og ulike oppfatninger omkring dette, kan det være en mulighet for læring for eleven i å tilpasse språket til situasjonen. Dette vil være autentiske situasjoner hvor *kun* akkurat dette målet om elevens evne til å tilpasse språket, ville kunne bevisstgjøres. Hvis slike reelle samhandlingssituasjoner skal degraderes, vil både læringsmiljøet og det sosiale miljøet i klassen utarmes. Konklusjonen vil være at muntlige ferdigheter også må kobles til autentiske situasjoner hvis de skal oppfattes som reelle og ha en læringseffekt.

### 3.5.1 Finnes det et sjangerhierarki innenfor skolens muntlige sjangre?

I gjeldende definisjon for muntlighet i norskfaget, kan vi lese at elevene skal øves opp “i stadig mer komplekse lytte- og talesituasjoner.” (jf. Sitatet i forrige avsnitt). En slik formulering kan indikere et hierarki hva gjelder de muntlige sjangrene i norskfaget. I det følgende vil jeg derfor gi en kort sammenfatning av kompetansemålene innenfor hovedområdet *Muntlig Kommunikasjon* fra 10.årstrinn, Vg1, Vg2 og Vg3. Jeg vil spesielt trekke frem ferdigheter som brukes i spontane kommunikasjonssituasjoner. Noen nøkkelord vil være *lytting, refleksjon, spontan samhandling, uttrykk av tanker og ideer, tilpassing av språk og formidlingsmåte i kommunikasjonssituasjonen*.

Kompetansemålene etter 10.trinn gjelder fra og med 8. til 10.trinn. Målene på dette nivået handler om at elevene skal kunne *lytte, samtale og dramatisere*. Disse tre handlingene skal være tre av hovedaktivitetene i norsktimene, når muntlige ferdigheter står på dagsplanen. Et annet kompetansemål er også det å kunne *begrunne meninger* i diskusjoner, *vurdere* og *presentere*. Etter Vg1 er andre aspekt vektlagt som det å evne å *lytte til* og å *vise åpenhet* for andres argumentasjon, og det å kunne *bruke saklige argumenter* i diskusjoner. Å bruke *kunnskaper om retoriske appellformer* og å *mestre ulike roller i samtaler* er også sentrale elementer. Når det gjelder målene for Vg2 gjentas aspektet om det å ha *kunnskap* om retoriske appellformer, *lytting* samt det å kunne gi *veiledende tilbakemelding til andre*.

Så til Vg3 hvor det poengteres at elevene skal kunne *lytte og reflektere over innhold, og kunne drøfte*. Når det gjelder retoriske ferdigheter på dette nivået, skal de ikke bare ha kunnskap om dem, men også kunne bruke dem. Å bruke retoriske appellformer må sies å sortere under argumentasjonskommunikasjon. Jeg finner få mål som handler om å mestre spontane samhandlingssituasjoner på det siste trinnet i det 13-årige skoleløpet. Er det sånn at man tar det for gitt at elevene på det tredje trinnet på videregående skole behersker denne sjangeren? Eller kan det tenkes at det eksisterer et uttalt hierarki hva gjelder sjangrene innen muntlig kompetanse, hvor retoriske og argumenterende ytringer troner på toppen? Akkurat denne dimensjonen uttaler Kjell Lars Berge seg om i det han omtaler de skriftlige sjangrene i skolen. Han kritiserer det han synes eksisterer som en *genrepyramide* hvor skolestilen har høyeste status. Han uttaler følgende: “Det må være galt at en som er god til å fortelle en historie, ikke har mulighet til å utnytte denne kapasiteten i morsmålsfaget, mens en som kan skrive resonnerende om emnet “kjenn deg selv”, blir satt pris på og får gode karakterer.” (Berge 1988:152). Hvis denne formuleringen overføres til temaet i denne oppgaven, kan det høres omtrent sånn ut: “Det må være galt at en som er god i dialog og muntlig samhandling i et klassemiljø, ikke har mulighet til å utnytte denne kapasiteten i morsmålsfaget, mens en som kan holde en feilfri elevpresentasjon med bruk av digitale hjelpemidler, om emnet; *Hvordan skape gode relasjoner* blir satt pris på, og får gode karakterer”.

Om det eksisterer en sjangerpyramide hva gjelder muntlige sjangre, finnes det likevel flere skriftlige formuleringer i normtekstene for norskfaget som vektlegger det å være observant på menneskene rundt seg. Heldigvis er den relasjonskommunikative handlingen å kunne *lytte til*,

et kompetansemål etter alle årstrinnene fra og med 10.trinn til Vg3. På den måten signaliseres noe mer viktigheten av dette målet, og også hvor stor del lytting utgjør i en kommunikasjonssituasjon. Likevel, når professor Otnes (Kverndokken 2016) kommenterer dette aspektet, kan hun vise at forekomsten av ordet *lytt* har blitt betydelig redusert siden L97, og at det i 2013-versjonen først og fremst handler om lytting for å lære, og ikke for å kommunisere med andre (ibid:76). “Lytte til og vise respekt for andre” er tatt ut av 2013-versjonen, og står bare i 2006- versjonen. Men akkurat denne dimensjonen om å vise respekt for den som taler, finner vi igjen i *Rammeverket for grunnleggende ferdigheter* (Udir 2012).

Det å *samtale*, og det å *bruke saklig argumentasjon*, å *mestre ulike roller* i diskusjoner er brukt som en beskrivelse flere ganger på begge de to første trinnene på videregående. På Vg2 knyttes *diskusjon* til det å kunne bruke retoriske appellformer i diskusjoner. Å ha kunnskap om retoriske ferdigheter er kompetansemål etter alle årstrinnene i den videregående skolen, men er ikke et mål etter 10.trinn, innenfor muntlig kommunikasjon. I kompetansemålene etter Vg3 er ikke ordet *samtale* brukt, men heller *drøfting* og det å *bruke* retoriske ferdigheter, noe som signaliserer og bekrefter et tenkt sjangerhierarki hva gjelder muntlige sjangre. Man kan få en forståelse av at evnen til å forstå *den andre* ikke er fullt så viktig som evnen til å vinne over *den andre*.

### 3.5.2 Grunnleggende ferdigheter

Når vi snakker om hva som har bidratt til Kunnskapsløftets utforming, kommer vi ikke utenom det å kommentere *literacy*-begrepet. De fem grunnleggende ferdighetene kan vise til innholdet i det engelske begrepet *literacy*. Skjelbred (2010) henviser til Kjell Lars Berges oversettelse av *literacy* som *Skriftkyndighet*, og til Bjørn Kvalsvik Nicolaysens definisjon som *tilgangskompetanse* som to ulike måter å forsøke å definere begrepet på. Tilgangskompetanse handler blant annet om det å kunne orientere seg i alle typer tekster samfunnet er omgitt av, samt det å gjøre seg bruk av disse. Atter andre tar til ordet for å bruke den engelske versjonen *literacy*, fordi ingen norske begreper klarer å uttrykke innholdet i det engelske ordet til fulle. Unesco som introduserte begrepet gjennom sitt fokus på skrivekompetanse i tiåret fra 2003 til 2013, definerer det slik:

Literacy is the ability to identify, understand, interpret, create, communicate and compute, using printed and written materials associated with varying contexts. Literacy involves a continuum of learning in enabling individuals to achieve his or her goals, develop his or her knowledge and potential and participate fully in community and wider society (Unesco, 2004:13).

Oversatt handler det om å ha evne til å identifisere, å forstå, tolke, skape, formidle, beregne og bruke trykte og skrevne materialer i ulike sammenhenger (Børresen, 2016). I tillegg krever det av den enkelte at han forsøker å lære å nå sine mål, utvikle sin kunnskap og sitt potensial. I denne definisjonen kan det se ut til at den skriftlige modaliteten blir vektlagt. Men det handler også om det å ha mulighet til å delta og påvirke den tekstkulturen, - både den muntlige og den skriftlige, som vi er en del av.

Blikstad-Balas (2016) understreker at det er flere måter å møte fenomenet *Literacy* på. Det er både gjennom *literacy* som *kognitive ferdigheter*, *literacy* som *sosial praksis* og *literacy* som *tilgangskompetanse* og *samfunnsdeltakelse*. Kort fortalt handler *literacy* som kognitive ferdigheter om det å ta i bruk språk for å skape mening, og hvor kognitive konsepter som “læring”, “hukommelse” og “tenkning” er sentrale begrep. *Literacy* som tilgangskompetanse

og sosial deltaking handler om det å ha evnen til å forstå og tilpasse seg *språklig* i ulike kontekster, og på den måten åpne opp for tilgang til et bestemt kulturelt fellesskap. Derfor handler det også om at tekst både kan inkludere og ekskludere. Literacy som sosial praksis handler om hvordan man *bruker* tekster, - muntlige og skriftlige, sett i forhold til ulike sosiale sammenhenger. Innenfor et sosiokulturelt literacy-syn er språklig kommunikasjon noe som alltid skjer i en sosial kontekst. En interessant formulering finner jeg i denne setningen: “Kunnskap blir da ikke bare et spørsmål om individuell tilegnelse, snarere handler det om å kunne ta del i en rekke forskjellige språklige kontekster” (ibid:18). Det handler altså ikke bare om å oppnå kunnskap som en isolert størrelse, men om å ta del i språklig kontekster hvor du er nødt til å forholde deg til andre mennesker. Det kan være av betydning for skolen og læreren å ha et uttalt forhold til de ulike språklige kontekstene, og være klar over hvilke av dem vi verdsetter høyest i skolesammenheng.

Uansett, ferdighetsaspektet som kom frem i LK06 var sentralt, og Kunnskapsløftet ble derfor kalt for en literacy-reform. I praksis viste det seg likevel at de grunnleggende ferdighetene levde sitt eget liv ved siden av læreplanen, og ble ikke integrert i arbeidet med de enkelte fagene. Da LK06 ble bestemt å bli revidert i 2011, var ett av målene å forsøke å integrere og tydeliggjøre de grunnleggende ferdighetene i større grad gjennom hele opplæringsløpet (Børresen, 2016). Mange lærere og personer tilknyttet utdanningssektoren har kritisert planen for å være for instrumentell og målfokusert. Men som Børresen, Grimnes og Svenkerud (2016) understreker, har for eksempel de grunnleggende ferdighetene både en nyttefunksjon og en dannelsesfunksjon. Skolens oppgave er ikke ensidig å måle elevenes fagkunnskaper, men også å være opptatt av hvordan fagkunnskapene brukes. De skal bidra til å nå skolens overordnede mål om å utdanne elevene til å fungere som demokratiske medborgere (ibid). Det er denne kombinasjonen av nytte og dannelse som for meg står som ufravikelig i en opplæringsinstitusjon av barn og unge. Vi kan ikke ensidig fokusere på innlæring av fagkunnskap og ferdigheter, man må også fokusere på hvordan kunnskapen og ferdighetene *utøves*. Blikstad- Balas har ved en anledning<sup>8</sup> har uttalt at grunnleggende ferdigheter, eller literacy, medierer kulturdelen av faget, som for meg står som et logisk og riktig resonnement. Det vil si at de to komponentene; norskfaget som ferdighetsfag og norskfaget som kulturfag er gjensidig avhengig av hverandre. Norskfaget kan ikke miste noen av dem.

### 3.5.3 Den muntlige ferdigheten i Rammeverket for grunnleggende ferdigheter

I den delen i Rammeverket hvor muntlige ferdigheter omtales, finner vi først en *definisjon* av selve ferdigheten. Deretter følger en *beskrivelse* av fire områder hvor den muntlige ferdigheten er spesielt relevant, og til sist følger et kort avsnitt om *hvordan* ferdigheten *utvikles*. Definisjonen av ferdigheten i rammeverket innebærer det å skape mening gjennom å lytte, tale og samtale og mestre ulike språkhandlinger. Det å være bevisst på mottaker når en taler selv er en forutsetning. Videreutvikle innspill fra andre samt fremme egne meninger i spontane samtaler, sorterer under ferdighetsområdene vurdering og refleksjon. Den muntlige ferdigheten er delt i fire ferdighetsområder. Disse er: 1.) å forstå og vurdere, 2.) å utforme, 3.) å kommunisere og 4.) å reflektere og vurdere.

Rammeverket sier også hvordan ferdigheten skal utvikles, og det er blant annet gjennom å veksle mellom *faglig* og *dagligdags* kommunikasjon. Utvikling på høyere nivå innebærer

---

<sup>8</sup> Seminar om Fremtidens norskfag ble holdt 14.09.2016. hvor Blikstad-Balas holdt et innlegg. <https://vimeo.com/album/4167502/sort:preset/format:detail>

blant annet å kunne ytre seg med grunngitte synspunkter og forstå og ta hensyn til hvordan ulike uttryksmåter påvirker budskapet. At rammeverket er satt opp etter ulike nivåer, kan bety at idet man nærmer seg et høyere nivå, kan man se bort fra innholdet i tidligere nivåer. Tanken med et rammeverk er at nivåene skal bygge på hverandre. Det vil si at det ikke er mindre viktig å beherske å kunne ta ordet etter tur på nivå fem enn på nivå én, selv om det her også trekkes inn mer av det faglige aspektet: “gir respons og samtaler fleksibelt og effektivt i ulike faglige roller og situasjoner”. Når det er sagt, kan man spørre seg om et rammeverk egner seg til å gruppere spontan interaksjon og samhandling. I sin natur er den umiddelbare talehandlingen på et vis udefinierbar, og kanskje enda mindre “graderbar”. Det handler mer om hvilken *hensikt* språkbrukeren har med sin språkytring i den muntlige interaksjonen.

De to ferdighetsområdene i rammeverket som aller mest rommer de spontane, muntlige ferdighetene er området som går på å *reflektere og vurdere*, samt området å *kommunisere*. Her finner man blant annet kriterier som å videreutvikle innspill fra andre og å drive samtalen fremover, hvor man samtidig skal fremme sin egen mening aktivt. Men også ferdighetsområdet *utforme* har kriterier som går direkte på den spontane, muntlige ferdigheten, nemlig å tilpasse verbalspråket.

### 3.6 Retorikk

Kunnskap om retorikk gir oss metaspråklige begreper om hva som skjer i en kommunikasjonssituasjon. Retorikk er læren om talekunst eller veltalenhet. “Retorikk er kunsten å finne frem til, ordne, formulere, huske og til slutt fremføre det en har på hjertet slik at andre lytter og tar ordet til seg” (Penne 2015:70).

Å bruke retorikk som et strategisk verktøy i arbeidet med tekst, handler om å være bevisst på hva som lønner seg å gjøre i de ulike fasene når man jobber med og utformer en tekst. Å definere hva som lønner seg, har med hvilken hensikt du har med den retoriske talehandlingen, noe som kan diskuteres når det gjelder skolens praktisering og realisering av dette ferdighetsmålet. For hva som lønner seg i den retoriske sammenhengen, handler det i så fall om samhandling?

Når det gjelder å utarbeide en retorisk tekst, understreker Bakken at det ikke dreier seg om *faser*, men heller om *oppgaver* (Kverndokken 2016). Retorikkens fem faser *inventio*, *dispositio*, *elocutio*, *memoria* og *actio* bør ses på som oppgaver som skal løses av taleren før teksten anses som god nok. Dessuten må teksten stadig være underlagt en kontinuerlig revisjon, noe som innebærer at man må velge ut avsnitt og setninger med tanke på hva som fungerer best i forhold til *mål* og *hensikt* med talehandlingen (ibid). Eksempler på talehandlinger er foredraget, talen, presentasjonen eller diskusjonsinnlegget.

Alle disse sjangrene kan sortere under strategisk argumentasjonskommunikasjon. Man bruker talehandlingen for å oppnå et bestemt og definert mål. Uansett gir retorikken oss et metaspråk med tanke på hva som skjer i en kommunikasjonssituasjon. Hva skjer hvis jeg ikke tar hensyn til punktet i retorikken om *elocutio*; det å velge stilnivå på talen? Er det lurt å bruke hverdagsdiskurs i en tale til en gruppe akademikere? Eller vil det lønne seg å bruke litt tid på å finne en slående metafor i debattinnlegget til ungdomsklubben? Målet med talehandlingen er å oppnå en forandring hos tilhørerne. Bakken henviser til Bitzers teori om den *retoriske situasjonen* som han forklarer “som en situasjon der det er mulig å forandre verden på en ønsket måte gjennom å ytre seg” (Kverndokken 2016). En retorisk ytring er derfor en ytring som har som bestemt mål om å skape en forandring (ibid).

### 3.6.1 Den retoriske versus den spontane språkhandlingen

I følge *klassisk retorikk* defineres språklige handlinger som strategisk, og alt som ikke er strategisk gjennomtenkt *før* det formidles verbalt, er ikke verdt å ta ab nota (Penne, 2015). Retorisk bruk av språket forutsetter språklig bevissthet, og at “forestillingen om språklige handlinger som spontanitet og umiddelbarhet må forkastes” (ibid:71). Hvis man ikke hadde sett bort fra spontane språkhandlinger i denne sammenhengen, vil ikke retorikk som teori og metode vært mulig, et syn som ifølge forfatterne kan forankres språkfilosofisk.

At en retorisk ytring skiller seg fra en ytring som er spontan og umiddelbar, er kanskje unødvendig å kommentere. Men at de to ytringsformene har vidt forskjellige funksjoner og hensikter, kan være verdt å minne om. Derfor kan jeg ikke være enig med de klassiske retorikerne i, at en spontan, umiddelbar ytring skal forkastes som språkhandling. I mitt prosjekt anser jeg en spontan ytring som en språkhandling, og som en meget viktig en. Lindhardt (1987) har en noe annen forståelse av den klassiske retorikken enn den som er antydnet innledningsvis i dette avsnittet. Hans forståelse heller mer mot retorikken som erkjennelsesform. Det øverste nivået hos den personen som behersker retorikkens veltalenhet, handler i dette tilfellet om å oppnå *dømmekraft*, med opphav i selve *språkbeherskelsen* som retorikken kan gi. Her blir ikke bare kunnskapen om de retoriske appellformene et mål i seg selv. Man får en forståelse av at den klassiske retorikken har mer til felles med det som Ludvigsen-utvalget legger fram i sin rapport, enn en talehandlingsteori med vekt på retoriske appellformer.

Fra antikken har vi arvet klicheen om, at talens brug adskiller mennesket fra dyrene, og Cicero er ikke i tvil om, at statsmandens evne til at opbygge et værdifuldt samfund hænger sammen med hans eloquentia – ikke blot fordi han herved kan overtale andre og få dem til at følge sig, men især på grund af den nuancerede dømmekraft, som sprogbeherskelsen indebærer. (Lindhardt 1987,139)

Lindhardt forklarer videre at det er oppnåelsen av *dømmekraft* som for Ciceron står som avgjørende, og sier samtidig at selve metoden, det vil si den teoretiske viten, kun er sekundær.

Begge de to ytringsformene er viktige, både den spontane, uforberedte ytringen, og den strategisk planlagte, er uunnværlige, og begge har plass i et konstruktivt og fruktbart læringsmiljø. Nettopp det at det er forskjell på de to talehandlingene, taler desto mer for behovet av dem begge. Den retoriske ytringen handler i større grad om å påvirke det samfunnet vi er en del av, mens den spontane handlingen handler om det grunnleggende i menneskelige relasjoner som vi alle er avhengig av for å fungere i et klassefelleskap, i et arbeidsforhold, i parforhold eller i en veiledningssituasjon. I tillegg er det formulert i LK06 at elevene skal kunne veksle mellom spontan og forberedt tale, skal bruke ulike sjangre og skal kunne mestre ulike roller. Uten å være bevisst på, og uten at vi fungerer i spontane, uforberedte samtalsituasjoner med andre mennesker, vil for eksempel heller ikke den litterære samtalen i klassen fungere. Ja, rent bortsett fra norsklærerens samtale med de samme fem personene som har rullet opp hånden det siste året. Mitt poeng er ikke å antyde at retorikk er ubrukelig, heller tvert imot. Retorikken gir oss innsikt i en bevisst bruk av språket. Man blir bevisst at språk handler også om makt, og gir oss et metaspråk for ulike språkhandlinger. Den hjelper oss med å strukturere, formulere, analysere og ordne muntlig og skriftlig tekst. Mitt mål er å argumentere for at den spontane, autentiske språkhandlingen er av uvurderlig betydning i norske klasserom, og at vi i den forbindelse kan dra veksel på den metaspråklige kompetansen retorikken kan bidra med inn i norskfaget i samtalen om den.

Vi kan ta begrepet *kairos* for eksempel, som dreier seg om å bruke passende språk til rett tid. I flere kinkige situasjoner som kan oppstå i et klassefelleskap, kan retorikken være med på å belyse hva som faktisk skjedde i en autentisk situasjon. Man kan bruke saklige og nøytrale begreper som retorikken gir oss, om den faktiske situasjonen. Dette vil føles mindre truende, siden det er ord som åpner opp for analyse og refleksjon, heller enn en irettesettelse. Man kan stille et spørsmål til de involverte om hvilket språk som ble brukt, og om det passet seg i samtalen med medeleven eller læreren. I en annen setting kan man spørre om hvilke kommentarer og ytringer som førte til at vi fikk den gode samtalen, eller som gjorde at samtalen utviklet seg lite fruktbart. Dette er autentiske situasjoner som Kunnskapsløftet eksplisitt uttaler som læringsmål. Å ha gode ferdigheter i å kunne formulere seg tydelig og presist i et debattinnlegg eller en fagpresentasjon er viktig og bra. Men med utgangspunkt i målene i LK06, er ikke dette verken det eneste eller øverste målet for muntlig kommunikasjon. Ser man på klassefelleskapet som et samfunn i miniatyr, må elevene ha en reell og trygg tilgang til en plattform hvor muntlig kompetanse kan ha gode vekstvilkår. I arbeidet med å skape en slik plattform, spiller den spontane, muntlige dialogen en avgjørende rolle. Men den spontane dialogen og språkhandlingen må også ha en ramme som dannelsingsaspektet kan gi.

### 3.7 Vurdering

Børresen m.fl. (2016) sammenligner den nåværende læreplanen med tidligere planer, og påpeker at vurderingssystemet i skolen nå er bygget opp rundt de grunnleggende ferdighetene. Med Kunnskapsløftet skjedde en oppjustering av statusen til muntlighet. Derfor blir elevenes muntlige ferdigheter mer fokusert på i skolen, nå enn før. Når læreren måler elevenes kompetanse i ulike fag, skal de grunnleggende ferdighetene trekkes inn. De grunnleggende ferdighetene som utgjør lesing, skriving, muntlig kommunikasjon, regning og bruk av digitale ferdigheter, skal gjenspeiles i alle fagene i opplæringen. Vurdering av muntlige ferdigheter har for det meste vært et forsømt område når det gjelder læreres praksis. Det er ulike grunner til det, men utfordringen ved å vurdere elevers muntlige kompetanse er stor. Det finnes flere eksempler på uttalelser fra lærere hvor vurderingen av det faglige målet vil veie tyngst i tilbakemeldingen til eleven, med den begrunnelse at det er enklest å måle. Dette er en gjengs oppfatning blant lærere, og en utfordring vil nettopp være det å måle denne typen muntlige ferdigheter. For det første har mangelen på metaspråk om muntlige ferdigheter vært en faktor. Det har også manglet en tydelig definisjon på hva muntlige ferdigheter er, eller hva som forventes av elevenes kompetanse hva gjelder muntlig kommunikasjon i norskfaget.

Andre faktorer som har hindret arbeidet med vurdering av muntlighet, er at lærere har kviet seg for å sette en karakter på elevens muntlige presentasjon i frykt for å såre eleven. Det muntlige språket er nært knyttet til selvbildet, og hvis man ikke har klare rammer for kriteriene på forhånd, kan det lett oppleves som at vurderingen er personavhengig, som på godt norsk også er kalt "trynefaktor". Men som Børresen, Grimnes og Svenkerud (2016) understreker skal muntlige ferdigheter vurderes på lik linje med fagkunnskaper. Da blir konkrete tilbakemeldinger til eleven, som utføres *systematisk* og *konsekvent*, et viktig redskap i vurderingsarbeidet for både lærer og elev. Elevenes svar når læreren stiller strategiske spørsmål må være retningsgivende for hvordan arbeidet skal føres videre. Å måle elevens spontane muntlige kompetanse ved for eksempel en fagsamtale, kan være lettere med tanke på målet om verbal interaksjon. I en fagsamtale kan man helt konkret berømme den eleven som klarte å gripe fatt i en medelevs utgreiing om et gitt tema, som klarte å bygge på dette innspillet og som i tillegg videreførte tanken videre i sin egen utgreiing.

Børresen m.fl (ibid), kommer med mange gode innfallsvinkler til hvordan et vurderingsarbeid skal legges opp. Blant annet har de forslag til kriterier for hva som bør legges vekt på både i dialog, samtale og fremføring. Det *er* et problem og en utfordring når det kommer til vurderingen av *spontan* muntlighet, og det kan være både umulig og unaturlig å skulle vurdere i en slik situasjon. Likevel er det et dilemma, at det som ikke vurderes, anses heller ikke som viktig for eleven, og kanskje heller ikke for læreren. Om det er et krav til undervisningen, at læreren *kun* skal drive med aktiviteter som er vurderbare og som kan settes karakter på, vil dette selvsagt få utslag på tiden man setter av til å lære om prinsipper for samhandling, og for den verbale interaksjonen som skjer i klasserommet. Men å ikke være bevisst på og å utnytte muligheten autentiske situasjoner gir, vil være å gå glipp av en mulighet til å reflektere over muntlig bruk av språket, og lære gjennom det. Man må altså ikke glemme at for eksempel det *å mestre ulike roller i samtaler, er et norskfaglig kompetansemål* (Udir 2013:10).

### 3.8 Den stille gruppen med elever

I spørreskjemaet mitt har jeg stilt lærerne et spørsmål om hva som kan være årsaken til at en stor gruppe med elever vanligvis ikke tar ordet i helklassesamtalen (jf.variabel 7). Hva er årsaken til at noen ikke deltar muntlig eller bidrar verbalt i samtalen? Hva kjennetegner de elevene som i mange tilfeller utgjør flertallet av elevene i klassen som ikke snakker? Jeg satte opp åtte ulike verdier på variabel syv i surveyundersøkelsen, som informantene skulle vurdere som mulige årsaker til talevegring:

- faglig svakhet,
- likegyldighet for fag og skole,
- frykt for medelever,
- maktkonstellasjoner blant medelever som hemmer deltakelse,
- fastlåst i egen sosial rolle,
- frykt for lærer,
- manglende forventning hos lærer til eleven om muntlig deltagelse

Det er vel ingen av disse kategoriene som utelukker en annen, og ofte kan det være flere av punktene ovenfor som er bakenforliggende årsaker til manglende deltakelse blant elevene. Det er imidlertid flere som har satt seg inn i problematikken før, blant annet har jeg allerede kommentert Mette Danielsens studie gjennomført i 1995 (1998), som viser at 65% av elevene i ti klasser på videregående hadde talevegring. Hun omtaler også problemet som *skolerelatert talevegring*, og som i første rekke ikke har noe med den mer alvorligere formen for talevegring å gjøre, nemlig *selektiv mutisme*. Forekomsten av denne er antatt å være rundt én prosent av befolkningen, og betegnes av psykologer som en sjelden tilstand (Ørbeck, 2008). Selektiv mutisme kjennetegnes ved at eleven ikke snakker i visse sammenhenger, mens hun kan snakke i andre sammenhenger, både i hjemmet og i familien. Tausheten kan vare ut skolealder, og kan føre til både faglige og sosiale problemer. I tillegg til verbal taushet, er den ikke-verbale kommunikasjonen også svak, som for eksempel manglende kroppsspråk, dårlig blikkontakt og få gester (Cohan, Price & Stein 2006 I: Ørbeck, 2008). Det er altså ikke denne formen for taushet Danielsen tar for seg, og det er heller ikke dette jeg fokuserer på i mitt prosjekt. Danielsen refererer til Ljungblad og Ölund som beskriver den skolerelaterte talevegringen som et sterkt ubehag for å ytre seg foran en hel klasse (Danielsen 1998:10). På tross av at man har fagkunnskap nok, og formuleringsevne, avstår man fra å uttale seg. På grunnlag av Ljungblad og Ölund, definerer Danielsen talevegring som “ulike typer og grader



av mentale blokkeringer hos enkeltindivider mot å uttrykkes seg muntlig, [...] som gir seg utslag i at individet ikke våger å si noe i situasjoner hvor det ville være naturlig at individet ga et muntlig bidrag” (ibid:11).

Børresen, Grimnes og Svenkerud (2012) omtaler talevegring som sosial angst, som de eksemplifiserer som prestasjonsangst, angst for oppmerksomhet, sjenanse og tilbakeholdenhet. Funn fra en svensk undersøkelse viste at flere elever kjente på ubehag når de skulle gi et lengre svar i klassen, og at de brukte mye energi på å unngå å måtte si noe. (ibid). Det å formidle noe muntlig, er i større grad en eksponering av en selv, enn det å måtte formidle noe skriftlig. Av den grunn blir det vanskeligere for individet å skille tilbakemeldingen man får på selve prestasjonen, fra en selv som person. Man står altså i større fare for å ta kritikken personlig ved vurdering av muntlige tekster enn ved skriftlige.

Det er flere som i den senere tid har forsket på problematikken om talevegring hos elever i forbindelse med skolens målsetninger om muntlig aktivitet. Blant annet har Lara Elise Johannisdottir skrevet en avhandling om *De stille barna og skolens krav om muntlig aktivitet* (2014). Hun bruker nettopp betegnelsen *de usynlige elevene* om denne gruppen i klassen, som har en innagerende adferd. Disse elevene har vanskelig for å bidra muntlig, og studien viser at lærerne synes det kan være vanskelig å legge til rette for denne elevgruppen. Hun stiller seg det samme spørsmålet som jeg stiller i denne studien, nemlig hvordan skolen kan bidra med å gjøre det lettere for slike elever å delta muntlig i større grad. Johannisdottir stiller spørsmålet i en sosialpedagogisk sammenheng, mens jeg stiller spørsmålet i en norskfaglig sammenheng. Hun hevder at elever med utagerende adferd har fått størst oppmerksomhet i skolen til nå, og at det derfor trengs et større fokus på denne problematikken.

Kaja Lind Hammer er en annen som har skrevet om elever med innagerende adferd i sin avhandling som heter *“Innadvendt adferd i skolen: En kvalitativ undersøkelse om læreres opplevelse og erfaring med elever som er innadvendte, og hvilke tiltak som fungerer bra for denne elevgruppen.”* (2008). Hun fremhever at de tause elevene i større grad utvikler mer indre stress, og fordi disse elevene ikke forstyrrer andre, blir de de mest skadelidende, selvsagt fordi ikke læreren *må* ta tak i dette problemet øyeblikkelig, som man i større grad må gjøre med utagerende elever. Det er også vanskeligere å legge merke til disse elevene, i tillegg til at lærere har problemer med å etablere kommunikasjon og relasjon med disse. Det kan være vanskelig å etablere en kontakt og å føre en samtale med elevene, noe som igjen vil gå utover læring og utvikling. Det er interessant å legge merke til at også lærerne i denne undersøkelsen gir uttrykk for at de synes det er utfordrende å etablere kontakt med den stille gruppen med elever. Dette sier noe om hvor avgjørende det er, også for læreren, å ha kommunikativ kompetanse, ikke bare innenfor argumentasjonskommunikasjon, men også innenfor relasjonskommunikasjon.

### **3.9 Tekst og sjanger**

Rogne (2008) understreker at da de grunnleggende ferdighetene ble innført i læreplanen med Kunnskapsløftet i 2006, var det på tide å se på betydningen av tekstbegrepet på nytt. Navnet på den muntlige modaliteten for tekst i LK06, var i de to første årene til Kunnskapsløftet levetid, nettopp *muntlige tekster*. Siden ble navnet på det ene hovedområdet i norsk forandret til *Muntlig kommunikasjon*, som jo også er en del av tittelen på dette masterarbeidet. Det vil derfor være relevant å få en større forståelse av selve tekstbegrepet. Et spørsmål jeg stiller meg er: kan man regne en talehandling for tekst? Jeg har funnet at noen teoretikere og

filosofer forkaster spontane språkhandlinger som tekst. Blant annet refererer Rogne til Kjell Lars Berges oppfattelse av tekstbegrepet: “*At ein ytring kommuniserer – gir mening – er ikkje nok for å gjere ho til ein tekst, ho må vere meint til å skape varige spor og slik kunne brukast i nye kontekstar*” (Berge, Jf.Rogne, 2008:239). Etter min mening nedgraderes den spontane talehandlingen med denne forklaringen. For hvem kan vurdere om en spontan språkhandling ikke har skapt varige spor?

Semiotikk av det greske ordet for ‘semeion’ kommer av læren for alle slags kommunikative tegn, også det verbalspråklige (Aksnes 1993). For at det skal oppstå mening må tegnene struktureres innenfor sosialt skapte regler for koding og konvensjoner som varierer mellom ulike fellesskap og samfunn. En tekst kan være et eksempel på semiotiske strukturer. Tradisjonelt sett har tekst blitt forklart på denne måten, som for eksempel når Barthes sier at tekst er “*den synlige overflaten på et litterært verk*”. Den er vevd sammen av ord hvor meningen som kan leses ut av teksten oppfattes som entydig og stabil (jf.Rogne, 2008). Historisk sett er tekst blitt knyttet til ulike institusjoner som skolen, kirken og rettsvesenet. En lingvistisk definisjon av tekst er at tekst er meningsstrukturer som går utover setningsnivået.

Andre definisjoner på tekst finner vi hos Liestøl, Fagerjord og Hannemyr (2009) som bruker *objektiverte ytringer*. De regner med at tekst er det som er *sagt, tegnet, skrevet eller vist og lagret i en eller annen form*, og samtidig er knyttet til et objekt, slik at det kan tolkes på et senere tidspunkt. Ut fra denne definisjonen kan kanskje ikke spontane, ytringer i en tilfeldig oppstått samtale anses som en tekst.

Bakkens forklaring på hva en språkhandling er, synes jeg oppjusterer den spontane, uforberedte ytringen på nivå med tekstens (Bakken 2014). Han gir eksempler på ulike språkhandlinger som det å *advare, å tilstå* eller *å invitere*. Han referer til Millers teori om at det i ulike sosiale situasjoner forventes språkhandlinger som passer inn i situasjonen. For eksempel hvis man er invitert i fødselsdagsselskap, vil en relevant språkhandling være å gratulere med dagen. Bakken går videre til å forklare sjangerbegrepet, noe som belyser tekstbegrepet: “En sjanger kan defineres som et sett av normer som regulerer utformingen av tekster som utfører en bestemt språkhandling i en bestemt type situasjon.” (ibid,73) Altså slik jeg forstår denne definisjonen, er språkhandling en tekst som er regulert av et sett normer. Tar man eksemplene ovenfor i betraktning, må den spontane, uforberedte ytringen også kunne regnes som en tekst. Hensikten med å trekke inn ulike definisjoner og forståelser av tekstbegrepet, er for å om mulig å gi den spontane språkytringen en status den sårt trenger. Den umiddelbare språkhandlingen må konkretiseres og begrepsliggjøres fordi den er reell og har enorm påvirkning og makt. Som norsklærere kan vi ikke neglisjere en slik ressurs. Den kan gi oss et godt læringsmiljø, eller et dårlig. Den kan gjøre en elev til en kompetent språkbruker, mens fraværet av den er fatal.

Lingvisten Halliday’s definisjon av tekstbegrepet er også interessant i forhold til mitt prosjekt. Han trekker inn selve *konteksten* hvor en tekst blir til i, som en reell del av teksten, og som utgjør en del av tekstbegrepet. Samtidig fremhever han at *funksjonen* til en tekst er av betydning:

Tekst er språk som er funksjonelt. Med funksjonelt mener vi ganske enkelt språk som gjør et eller annet arbeid i en eller annen kontekst, i motsetning til isolerte ord eller setninger som jeg kan skrive på tavla. (...) Derfor vil jeg kalle ethvert eksempel på levende språk som spiller en

rolle i situasjonskonteksten, for tekst. Den kan være muntlig eller skriftlig, eller i hvilket som helst annet medium vi kan tenke oss. (Halliday 1998:74 jf.Rogne 2008:236)

Michael Bakhtins syn på tekst er at den fungerer som ytringer i en dialog med andres stemmer (Smidt, 2011). Men også selve teksten er for Bakhtin sammensatt av mange stemmer, altså ikke bare forfatterens/avsenderens egen stemme. Han bruker den musiske metaforen polyfonisk for å beskrive hva en tekst er (ibid). I Bakhtins artikkel om *Spørsmålet om talgenrane* (2005) kaller han alle typer tekster, både muntlige og skriftlige, for ytringer. Han nevner noen eksempler på ytringen som korte replikker i hverdagssamtalen til litterære verk som flerbindsromanen. Forutsetningene og målene for en ytring gjenspeiles i tre forhold. Det er tematisk innhold, språklig stil og kompositorisk oppbygging. (ibid,1). Siden hver ytring er individuell og defineres av kommunikasjonssfæren den opptrer i, oppstår ulike talesjangrer, muntlige og skriftlige.

Det kan se ut som Bakhtin ikke i det hele tatt tenker at skriftlige og muntlige tekster står i et hierarkisk forhold til hverandre, hvor den muntlige talehandlingen er underlagt den skriftlige. Dette til tross for at han setter et vesentlig skille mellom primære og sekundære talesjangrer, og understreker at det å skille mellom ytringens generelle natur er nødvendig på alle felt i språkvitenskapen. Han forklarer den primære talesjangeren som noe som blir dannet i den umiddelbare talesfæren, som for eksempel gjennom alle de ulike typene av *hverdagsdialoger* som finnes. Den sekundære sjangeren er mer kompleks, høyt utviklet og har en godt organisert kulturell form for kommunikasjon. Denne sjangeren tar opp i seg de *primære* sjangrene, hvor de her gjennomgår en transformasjon og mister sin relasjon til den reelle virkeligheten (ibid,3). På et vis degraderer han den sekundære talesjangeren ved å si at den mister sin relasjon til den reelle virkeligheten, og at den eksisterer på grunnlag av den primære. Eksempler på den sekundære talesjangeren er romaner og alle slags vitenskapelige verk. Bakhtin understreker at forskjellen mellom den primære og sekundære talesjangeren ikke er funksjonell, og sier:

Dersom ein ignorerar ytringas natur, og har ei likegyldig haldning til særdraga i talens genremangfald, fører det til formalisme og overdreven abstraksjon, - historisiteten vert fortrent og banda mellom språk og liv svekka. [...] For språket kjem inn i livet gjennom konkrete ytringar (som realiserer det), og gjennom konkrete ytringar kjem livet inn i språket. (ibid,4)

Slik jeg forstår Bakhtin, får den spontane talen, med utgangspunkt i hans definisjon av primære talesjangere, en høy og uunnværlig status. Det er nettopp i kraft av den primære talesjangeren de vitenskapelige verkene og de litterære romanene eksisterer. Den sekundære talehandlingen bygger på den primære talehandlingen og kan ikke klare seg uten.

### 3.9.1 Tanketekst og presentasjonstekst og smalltalken

Med blant annet Bakhtins og Halliday's definisjon av tekst heves statusen til spontane språkhandlinger. Man kan derfor overføre bruken av visse skriftlige metoder til muntlige metoder. Et eksempel er tanketeksten og presentasjonsteksten som omtales hos Penne og Hertzberg (2008:49) som redskaper for to ulike formål. Tanketeksten kan fungere som terapeutisk skriving og til å klare opp i egne tanker, mens presentasjonsteksten fungerer som en forberedelse til kommunikasjon med andre eller som informasjonsoverføring. Hvis man overfører de samme skrivehandlingene til en muntlig setting, vil tanketeksten representere den utforskende, ikke-forberedte samtalen. Presentasjonsteksten vil kunne sammenlignes med et godt forberedt møteinnlegg eller presentasjon (Penne 2008). Hva som

er tanketekster og presentasjonstekster i helklassesamtalen sier seg kanskje selv. Tanketeksten er den frie og spontane samtalen som ifølge Penne og Hertzberg verken kan eller bør underlegges vurdering, samtidig som at dette ikke må være ensbetydende med at man fritar både lærer og elever i å trene og fokusere på denne.

Penne og Hertzberg hevder videre at den type kommunikasjon som er den mest frekvente, er samtalen som handler om å opprettholde kontakt, sagt med andre ord, den gode 'smalltalken', eller en variant av denne. Et viktig kjennetegn på selve *smalltalken* er at vi er mer opptatt av mottaker enn oss selv, enn vi er i tanketeksten som er mer egosentrisk. Et annet begrep som blir relevant i forbindelse med smalltalken, der man faktisk er naturlig fokusert på *den andre*, er begrepet *kommunikativ likevekt*. *Kommunikativ likevekt* handler om å opprettholde en gjensidig forståelse i en samtale (Hoel, 1997). Hvis uklarheter oppstår mellom partene eller deltakerne i diskursen, prøver man å stille spørsmål, oppklare misforståelser, eller gjør pauser slik at samtalepartneren kan komme til orde. Nystrand sier at kommunikativ likevekt er en forutsetning for koherensen i en diskurs (ibid). Dette kan være et godt eksempel på, og en viktig presisering av hvordan den ideelle helklassesamtalen skal foregå. Disse tre sjangrene kan være eksempler på hvordan man kan skille mellom uformelt og formelt språk, eller sekundære og primære diskurser.

### 3.9.2 Primære og sekundære diskurser

I sosiokulturell forskning skiller man mellom primære og sekundære diskurser. Den primære diskursen dannes av medlemmene i det nære oppvekstmiljøet et barn er omgitt av. Familiens talemåter og omgangsformer preger diskursen og denne utgjør individets språklige og sosiale identitet (Fjørtoft, 2014). Den sekundære diskursen preges av forhold utenfor hjemmet, som for eksempel skolen, og individet må i større grad forholde seg til andres meninger. I forhold til primærdiskursen er sekundærdiskursen mer abstrakt og ikke like kontekstbasert. Det er grunn til å hevde at primærdiskursen er en lavstatusdiskurs i LK06, noe som ble enda tydeligere etter revisjonen 2013. Den spontane talen ligger nærmest primærdiskursen i både form og stil, og har derfor betydning for vekstvilkårene samtalen som sjanger har i skolen.

Et viktig poeng for meg blir i denne sammenheng å minne om de ulike diskursene vi alle er en del av, også elevene. Jeg startet innledningsvis med å henvise til to elever fra videregående skole som ikke turte å hevde sin egen mening i klassen for da ville de "få kjeft av ti andre veldig sinte elever". Vi forstår at de to hadde en annen oppfatning av en gitt situasjon enn majoriteten, i alle fall den uttrykte majoriteten. Ut fra dette kan vi forstå at det eksisterer en parallell diskurs ved siden av den "formelle" klasseromsdiskursen, som overstyres denne. Jeg har kalt denne for klassens *undergrunnsdiskurs*. Her må det skytes inn at ikke alle elevene i klassen har tilgang i denne. Denne diskursen styres av noen elever med forrang. Jeg ser for meg at det jeg kaller en *undergrunnsdiskurs* også blir påvirket av sosiale medier og media selv. Hvis ikke lærere (og skolens ledelse) forsøker å forstå og sette seg inn i en del av klassens parallelle undergrunnsdiskurs, kan klasseromsdiskursen lett bli et skinn av den "ekte" diskursen som foregår parallelt elevene seg imellom. Det må altså være et mål å definere hva som er en reell, inkluderende og autentisk dialog som skaper en konstruktiv klassesdiskurs. Til det trengs det kanskje av og til mot. Man må som lærer og skoleledelse jobbe for å forstå elevene, og av og til motsi. Ekte, autentiske samtaler og læringsdialoger må få fruktbare og gode vekstvilkår. Det er ulike grunner til at elevene kan være tause og ikke ta del i klasseromssamtalen, for de vet de ikke har noen i ryggen. Mens det er atter andre som lettere tør å ytre seg, fordi de vet de har støtte-medlemmer i undergrunnsdiskursen, som øker

frimodigheten. Både lærere og elever trenger et metaspråk for å kunne snakke om hva som skjer. Mange elever er selv ikke bevisste på den makten denne diskursen har på hva de sier, og hvordan de velger.

### 3.9.3 I prosessen av en diskurs

Diskurs som begrep er et sett med begreper, problemstillinger og formuleringer som ligger nedfelt i språket, og som definerer hva som kan sies om et gitt tema (Christoffersen 2012:91). Diskurs er nær forbundet med ulike teorier om makt, hvor evnen til å definere diskursen ofte likestilles med det å definere virkeligheten. På samme måten som man kan finne ut felles språklige normer og grammatikkregler ved å se på trekk og mønstre i et språk, kan man finne felles trekk i ytringer i en samtaleprosess, altså i måten deltakerne henvender seg til hverandre på.

Da Nystrand (1997) ønsket å finne ut hva som karakteriserer samhandlingen mellom leser og skriver i skriveprosessen av en tekst, tok han for seg forskning som hadde undersøkt sosiale diskursprosesser. Begrepet diskurs ble altså viktig. Selv om Nystrand i artikkelen primært tok for seg den *skrevne* teksten, henviste han vel så mye til den muntlige teksten og muntlige diskurser. Det er derfor uproblematisk å trekke paralleller til hva som foregår i den muntlige dialogen og i helklassesamtalen. Selv sier han det blant annet på denne måten: “Skriftlig og muntlig diskurs er like på den fundamentale måten: Begge er strukturert ut fra brukernes mål og forventninger” (Nystrand, 1997:134).

I innledningen til artikkelen henviser han til de to teoretiske retningene; *den sosiale konstruksjonismen* og *den sosiale interaksjonismen*. Den første retningen konsentrerer seg først og fremst om samhandlingsprosesser i en stor sammenheng, hvor både leser og skriver er medlemmer av et bestemt tolkningsfellesskap. “[...] Når det gjelder verbal aktivitet (dvs. diskurs), så er handlingene til [...] samtalepartneren forutbestemt av de sosiale begrepene eller ideologiene til de gruppene som aktivitetene foregår innenfor” (Nystrand, 1997:131). Altså det handler om en overgripende diskurs som påvirker individene i gruppen.

I den andre retningen, den sosiale interaksjonismen, blir den dyadiske eller parvise samhandlingen mellom bestemte skrivere og lesere viktigst. Her er det dialogen mellom to eller flere individer som skaper selve diskursen. De sosiale *interaksjonistene*, - slik som Bakhtin, ser på diskursen som en prosess som stadig skapes og blir skapt gjennom dialogen mellom menneskene i gruppen. De sosiale *konstruksjonistene* er opptatt av danningen av diskursen i den *store* sammenheng, der både skriver og leser betraktes som medlemmer av et tolkningsfellesskap. Målet for individene blir å forsøke å forstå eksisterende konvensjoner og normer, men også å påvirke disse og skape nye ved sin deltakelse. Både et interaksjonistisk og et konstruksjonistisk syn er relevante for problemstillingen jeg tar for meg i dette prosjektet. Det sier noe om at elevene *har* en mulighet til å påvirke diskursen, men også at det allerede er etablert en diskurs gjennom det store fellesskapet, som de må forstå og få tilgang til.

### 3.9.4 Dialogen som bidrag i danningen av diskursen

Nystrand henviser til Rommetveits forklaring med prinsippet om å etablere et midlertidig sosialt forståingsrom. I dette legger han at samtalepartnerne i begynnelsen av en dialog forsøker å etablere et felles tema. Det felles temaet fungerer som et forståingsrom som enten

kan utvides ved hjelp av ytringer mellom de to samtalepartnerne, eller justeres ned. Interaksjonistene, her representert ved Bakhtin, vil hevde at diskurs er varierende og heteroglossisk preget av lagdeling, mangfoldighet og tilfeldighet (Bakhtin 1981:272, jf. Nystrand, 1997:135). Heteroglossisk brukes av Bakhtin om flerstemmighet generert av ulike sosiale språk. Det er språk som eksisterer på grunnlag av for eksempel 'medlemmenes' ulike alder, ulike sosiale lag eller ulike språk. Polyfoni oppstår da heteroglossia, eller flerstemmigheten, får leve side om side, og samtidig at flerstemmigheten fungerer i en dialogisk interaksjon med hverandre (Dysthe, 2000). Dette samspillet er helt sentralt i Bakhtins dialogteori hvor han sier at en ytring er alltid et svar på en annen ytring, samtidig som den forutser fremtidige svar (ibid). Knyttes denne forståelsen til diskursprosessen, kan man si at alle ytringene er avhengige av hverandre, både den som kom før, og den som kommer etter.

Nystrand oppsummerer at enhver kommunikativ handling er et produkt av et gjensidighetsforhold (ibid). Konklusjonen blir at det er samhandlingen mellom taler og lytter som "danner og kontinuerlig gjentar danningen av diskursive normer" (ibid). I dette perspektivet blir det ekstra viktig for gruppen av verbalt passive og stille elever å få et nytt syn på sin egen rolle. Det er viktig for denne gruppen å få tilgang til og å bidra til dialog- og samtalefellesskapet, som danner klasseromsdiskursen. I dette lyset kan mangelen på tilgang til klasseromsdiskursen, enten for én eller for flere elever, likestilles med et meget dårlig fungerende demokrati.

Skal man trekke en tråd til denne studiens anliggende, som i sitt utgangspunkt handler om gruppen av majoritets elever som vanligvis ikke tar ordet eller ytrer sin mening i for eksempel helklassesamtaler, vil dette ha noe å si for hvordan man handler overfor den samme gruppen elever, når det gjelder grad av verbal og muntlig deltagelse. Undersøkelser viser at ikke mer enn ¼ av elevene deltar i helklassesamtaler (Nystrand, 1997, Jf. Børresen, 2012). Man kan anta at mange i denne gruppen har gode evner når det gjelder å lytte, men av ulike årsaker er de passive når det kommer til å delta muntlig. På den måten er i de avskåret fra å påvirke klasseromsdiskursen. Hver elev som tilhører en skolekultur, vil automatisk tilhøre et tolkningsfellesskap i form av en klasseromsdiskurs. Det vil derfor være av stor betydning å se hvordan den enkelte eleven relaterer seg til dette fellesskapet. Er han en del av det? Hvis ikke, av hvilken grunn er han ikke en del av det? Er det selvvalgt, eller er det mangel på bevissthet fra ham selv og/eller av omgivelsene? Og hva betyr dette for læring og tilgang til læring for eleven? Hva skal til for å lage en plattform hvor samtlige deltakere har en reell tilgang til diskursen, og en opplevelse av at her kan de komme med sine innspill på sin måte, med de forutsetningene som de skolefaglige rammene utgjør?

### **3.9.5 Ulike diskurser**

En kritikk som kan komme til å ramme mine ambisjoner om å skape en arena hvor alle i et klassefellesskap skal kunne delta, er at undervisningen fortsetter å bli for individorientert, at skolen ikke handler om fag, og at målet til sist bare skal dreie seg om i hvor stor grad vi greier å skape en "hjemmekoselig" og trygg atmosfære. Sosiologen Sennett betegner et slikt fokus for "intimitetstyranni" (Penne, 2015), som kan forklares med at "de sosiale rollene som før krevde kodeskifte, nå er erstattet av nærhet og følelser" (ibid).

Kunnskapsløftet fremhever et fokus på fordyping i fag, og at elevene skal kunne delta i ulike fagdiskurser, ikke bare ved hjelp av hverdagspråket. Ziehe (ibid) er en som kritiserer at

elevene i for stor grad trekker med seg hverdagsdiskursen inn i opplæringsdomenet, som er det skolen er, hvor man tidligere først og fremst gjorde bruk av formaliserte språkformer i sin diskurs. Hans poeng er å vise at vi skifter både roller og diskurs alt etter som hvem vi samtaler med, og at myten om “å være seg selv” i alle situasjoner, for det første ikke er reell, og at det er en illusjon om at dette skal føre til et sterkere demokrati. La meg oppklare eventuelle misforståelser angående mitt fokus i dette studiet: Målet om å legge vekt på spontane, uforberedte dialoger dreier seg ikke om å gå bort fra fagenes innhold, heller ikke om å la være å bruke fagbegreper, men heller om å styrke denne siden. Min intensjon er å skape et fundament i form av en diskurs hvor alle deltakerne i klassen står i et gjensidighetsforhold. Med et slikt fundament er det lettere å trene på argumenterende kommunikasjons, holde forberedte presentasjoner og delta i fagsamtaler.

La meg ta et konkret eksempel fra hverdagen. En ungdomsskole organiserte et skoleball. Det ble gitt ut informasjon fra skolen og FAU om at det var strengt forbudt å komme på festen beruset eller med medbrakt alkohol. På festen ble det bare spilt sanger med et innhold som formidlet et stikk motsatt syn av hva FAU hadde formidlet av regler som skulle gjelde for praksis hva gjaldt alkoholforbruk. Flere elever syntes det ble for ensformig, og lite kreativt. I etterkant fikk elevrådsrepresentantene i oppgave å diskutere musikkvalget i klassene. I en av klassene hvor dette ble tatt opp, ble det derfor stilt spørsmål om musikken på skoleballet og alle skulle si sin mening. Til tross for at man vet at det var minst én elev som hadde et motsatt syn, var enden på denne “diskusjonen” at *alle* var enige om at det hadde vært “bra musikk” på skoleballet. Poenget med denne lille historien er ikke å komme med et syn på alkoholforbruk, men å peke på en autentisk situasjon hvor elevene kunne trent på å hevde sin mening. Det viser at grunnlaget for dette ikke var lagt. I dette tilfellet vil klasseledelse og lærerens rolle være av avgjørende betydning.

### **3.10 Danningsaspektet i læreplanen**

Læreplanen i norsk åpner med at “Norsk er et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, dannelse og identitetsutvikling”. I avsnittet som følger forklares det *hvordan* dette skal skje ved at barn og unge innlemmes i kultur, arbeidsliv og samfunnsliv. De skal delta i demokratiske prosesser og øves til å ytre seg, bli hørt og få svar gjennom aktiv bruk av det norske språk (Udir-13:2). Innledningen til *Veiledningen til læreplanen i norsk* stadfester at norskfaget både er et *dannelsesfag* og et *ferdighetsfag*. I påfølgende setninger utdypes det på denne måten:

Det betyr at faget skal gi elevene kunnskaper og ferdigheter som skal styrke deres språklige trygghet og identitet. [... Norskfaget har et særlig] ansvar for å utvikle elevenes grunnleggende språkferdigheter. Gode språkferdigheter er både et norskfaglig mål og et nødvendig grunnlag for læring i alle fag. (Udir-15:2)

Aksnes (Kverndokken 2016) viser til en formulering i sin artikkel *Om muntlighet som fagfelt* i en rapport om fremtidens norskfag: “Norskfagleg danning viser seg i praktiske situasjonar der elevane snakkar, lyttar og skriv og diskuterer med andre. Norskfagets daningsoppdrag handlar om å utvikle elevane gjennom samhandling” (UDIR 2006:29 I Kverndokken).

Et viktig poeng for meg er ordet *samhandling*. Når starter samhandlingen og hvor foregår den? I gruppearbeid er det opplagt at elevenes evner til samarbeid blir utfordret. Det viser seg også at dette er de gangene det oppstår flest uenigheter hvor enkelte elever melder seg ut eller føler seg overstyrt av noen av de andre i gruppen. Altså må grunnlaget for en god

samarbeidskultur jobbes med på flere tidspunkt og andre situasjoner enn akkurat i det elevene setter seg sammen rundt bordet i grupper. Det må jobbes for et samarbeidsklima hvor det allerede er naturlig for eleven å hevde sin mening og idé, og hvor det er rom for å fullføre et resonnement. *Fokuset* på samhandling i klasserommet må være grunnleggende for at gruppearbeidet skal fungere. Den konkrete og praktiske samhandlingen har alltid sin start i en verbalspråklig samhandling. Hvis man ikke har opprettet en gjensidig dialog med noen, går det trått med det praktiske samarbeidet. Og nettopp i dette feltet er det at de ulike aktørene kan oppleve å komme til kort. For hvor er det egentlig dannelsesoppdraget blir utfordret? Er det ikke nettopp i den primære diskursen, i den primære språkytringen, og i den umiddelbare konkrete og verbale interaksjonen elevene imellom? Derfor kan vi ikke ta oss råd til å se bort fra den spontane interaksjonen som foregår i skolen. Vi vil miste så mye ved det.

Samhandlingen starter idet læreren gir instruksjoner om hvordan arbeidet skal legges opp. Den starter allerede i det elevene ankommer skolen, i det de finner plassene sine i klasserommet, tar av seg jakken og finner frem arbeidsbøkene og småprater med sidemannen. Man kan ikke alltid vente med å bevisstgjøre elevene om hva samhandling betyr til læreren har planlagt gruppearbeid. Da blir den formalisert og ikke reell eller autentisk. Man må reflektere over samhandlingens natur og styrke som et tema i selve undervisningen, for deretter å knytte den til spontane, ikke-forberedte samtalesituasjoner.

### 3.10.1 Er en tradisjonell forståelse av dannelsesbegrepet avlegs?

Hva inneholder begrepet danning? Begrepet har vært og er fortsatt gjenstand for diskusjon, siden det bringer inn en ideologisk dimensjon. Hva er det vi skal dannes til? Og hva vil det si å være dannet? Tradisjonelt i norskfaget forbinder man ordet med dannelsesromanen.

I en dannelsesroman følger man en hovedperson og vedkommendes livsløp og prøvelser frem til modning, hvor personen blir "dannet". Kielland kritiserer i sin roman *Gift*, samtidens oppfattelse av hva det ville si å være dannet. Det gjør han ved å gi liv til den lille gutten Marius som ikke tåler og blir syk av en lite barnevennlig skole med pugging og tuktt, og hvor det eksklusive språket latin lå som en premiss for faglig utvikling (Steinfeldt, 1986).

Torbjørn i Bjørnsons bondefortelling *Synnøve Solbakken* går gjennom flere tøffe livsprosesser, men kommer tilslutt ut av det hele som en dannet ung mann. Noen av kriteriene Bjørnson satte på det å være dannet, er oppfattet av mange som det å kunne overvinne indre destruktive krefter. "Torbjørn må lære seg å styre sitt voldsomme sinn før han kan få sin Synnøve." (Aarnes 1996:281). Dette har lite med skolefaglige kamper å gjøre, men heller om mellommenneskelige relasjoner og hvordan handle overfor *den andre*. Kanskje kan man si at nettopp det Bjørnson er mest berømt for, hans sceniske og kommentarfrie fortelleteknikk, får frem en side i Habermas danningsteoretiske begrep, det han kaller *livsverdenen*. "Sekkebæringsscenen" hvor Torbjørn og faren jobber sammen om å stable ved, kan være et eksempel på en beskrivelse av det Habermas legger i begrepet *livsverdenen*. Scenen viser en slags forståelse hos både far og sønn, om en iboende ansvarsfølelse når det gjelder å sørge for varme til vinteren og ild til matlaging. De samarbeider til tross for en manglende forståelse de på det tidspunktet hadde for hverandre. Noe i kulturen og noe i relasjonen de har bygget, gjør at prosjektet om å skaffe ved for vinteren fungerer likevel. Her gjelder så visst ikke det å beherske sekundærdiskursen, men heller at personene handler på en indre overbevisende diskurs, som er bygget på det nære og primære. Akkurat dette vises så tydelig i Bjørnsons fortelleteknikk, noe Aarnes beskriver på denne måten: "Her må vi slutte



oss til det som foregår i Torbjørns og farens sinn, ut fra hvor tung eller lett bør hver av dem tar på seg etter hvert som samtalen mellom dem utvikler seg.” (ibid:281). Og noe av dette er Habermas’ poeng, at vi er avhengige av de normer og konvensjoner som eksisterer i livsverdenen, for at ting fortsatt skal kunne fungere og ikke bryte sammen.

Både *Synnøve Solbakken* og *Gift* regnes som dannelsesromaner, men med motsatt utgang for de to hovedpersonene Torbjørn og Marius. Sistnevnte roman hadde heller den funksjonen at den bidro med et tydelig spark til datidens oppfattelse av hva dannelse betydde. Med Kiellands *Gift*, fikk troen på det latinske språket som et middel til å danne mannen, et skudd for baugen. Selv om begge historiene ble skrevet på 1800-tallet, er både holdninger og personlige kamper som er skildret gjenkjennbare også i dag. Kiellands budskap om danning går ut til storsamfunnet og har på den måten et kollektivt dannelsingsoppdrag, mens Bjørnson henvender seg til enkeltindividet.

### 3.10.2 Definisjonsmakt

Hva er det som sier at noe er dannet, mens andre ting ikke er dannet? Hva er det som sier at dannelsesidealet som Bjørnson la til grunn ikke lenger kan regnes som relevant i en mer moderne forståelse av begrepet? Svaret på spørsmålet handler om hvem som har makt og står i posisjon til å signalisere uskrevne og skrevne normer og regler. Det handler også om individets makt over eget liv og styrke og bevissthet til å definere et innhold. Norendal sier i en artikkel at det moderne dannelsingsprosjektet kan være vanskelig å avgrense, og henviser til Korsgaard og Løvliens definisjon: “tre helt grunnleggende komponenter er likevel menneskets forhold til *seg selv*, *samfunnet* og *verden*” (Norendal 2017).

Det er vel nettopp noe av det både Kielland og Bjørnson beskriver i sine romaner. Hellesnes’ uttalelse om at *tilpasning* er en motsetning til danningen må tas med, og at det ikke bare handler om å forstå omverdenen, men også inngå i en kritisk dialog (Hellesnes 2005). Dette aspektet kan synes noe mindre fraværende hva gjelder hovedkarakterene i de to romanene.

Det kan være nyttig å presentere noen flere oppfatninger av hva dannelsesbegrepet inneholder. Laila Aase (Aase 2005) viser til det engelske ordet *manners* som betyr måter, som ikke bare handler om hvordan man spiser med kniv og gaffel, men det handler om praksis eller hvordan man går frem overfor hverandre. Aase stiller spørsmålet om hvem som skal ha makt til å definere hva som er de viktigste kulturelle verdiene i et samfunn (ibid). Siden skole og utdanning spiller en sentral rolle i Norge, kan man si at vi har fått et delvis svar på dette spørsmålet, gjennom *Den generelle delen av læreplanen* (2015). I denne ligger en begrunnelse for skolens eksistens. I skrivende stund, våren 2017, er den generelle delen av læreplanen, som foreløpig er omdøpt til *Overordnet del*, ute på høring. Men vi har andre tunge samfunnsaktører, ikke bare utdanningssektoren. Både media og markedsøkonomien har stor innflytelse på hva som definerer verdiene i samfunnet. Man kan få det inntrykket i dag, at skolen som institusjon står for formuleringsarenaen av de kulturelle verdiene, mens media og markedskreftene påvirker de kulturelle verdienes realiseringsarena. Trekker vi inn Bordieus syn på hvordan krefter i det sosiale offentlige rom “samspiller”, fordeler aktørene seg her i to hovedgrupper hva gjelder fordelingen av symbolsk makt; de med kulturell kapital, og de med økonomisk kapital (Bourdieu 2002:7). Altså står vi ovenfor en betydelig bredere påvirkning av hvem som i realiteten har noe å si for hvilke verdier som legges til grunn for et dannelsesideal, enn for eksempel den verden Bjørnson plasserte Torbjørn i. Det er så visst ikke skolen alene.

Også Habermas syn på hvordan de kulturelle verdiene forvaltes av de ulike samfunnsaktørene, er interessant. Habermas kritiserer nettopp de liberale markedskreftene for å trenge seg inn på alle samfunnets arenaer, også på steder som tilhører den private sfæren. Hans teori opererer med begreper om at *systemverdenen* koloniserer *livsverdenen*. I livsverdenene er selve kommunikasjonen styringsmediet innenfor livsverdenen, mens styringsmediet innenfor systemverdenen er penger og makt (Larsen 2005). Hva inneholder så de to begrepene til Habermas; systemverdenen og livsverdenen? Livsverdenen sier han, har tre hovedbestanddeler som er kultur, samfunn og personlighet.

“Kulturen er det lageret av kunnskap som kommunikasjonsdeltakerne baserer sine fortolkninger på. [...] Komponenten samfunn er de ordningene som regulerer kommunikasjonsdeltakernes medlemskap i sosiale grupper. [...] Og til sist omfatter det personligheten som “er de kompetanser som gjør et menneske i stand til å delta i forståelsesorienterte prosesser, og dermed sikre sin egen identitet.” (ibid:94). Systemverdenen er representert ved økonomi og statlig administrasjon. “Et system kan defineres som en selvregulerende enhet som ikke er styrt av bevisste intensjoner, men av sin egen logikk” (ibid, 2005:95).

Dette forklarer hvordan markedsøkonomiske mekanismer kan overkjøre menneskelige interesser og verdier. Som jeg forstår teorien til Habermas, er poenget at menneskene er avhengige av en felles kulturforståelse for i det hele tatt å kunne kommunisere, forstå hverandre og for å kunne fungere. Hvis dette blir borte, vil samfunnet og demokratiet bryte sammen.

### 3.10.3 Klafkis skolefaglige danningsteorier

En annen som har teorier om begrepet danning, er Klafki. Han satte søkelyset på begrepet i 1959 med artikkelen “*Kategorial dannelse*” (Klafki 1979). Her opererer han med to betegnelser for ulike typer danning som kan skje med eleven, den formale og den materiale. Når disse to får fungere sammen, får man den optimale danningseffekten, nemlig den kategoriale. Kort fortalt har den materiale danningen å gjøre med et faglig innhold som læreren overfører til elevene. Innholdskomponenten i den material danningen er her kulturell, statisk og har absolutt verdi. Rent praktisk kan dette handle om å gjøre sentrale kunnskaper tilgjengelige og mer forståelige for elevene som for eksempel emner om norsk språk, kultur og litteratur (Fjørtoft 2014). Den formale danningen handler om at man ikke først og fremst er opptatt av selve innholdet, men mer av individet som skal dannes eller oppdras (Hamre, 2014). I dette tilfellet er danningen en dynamisk kategori, og virkningen er på et åndelig plan. Fjørtoft (2014) lister opp eksempler på hva dette kan være, som for eksempel det å lese tekster med kritisk bevissthet eller å utvikle resonnementer. Klafkis poeng er at vi trenger begge sidene i en dannelsingsprosess, både den materiale og den formale, og disse må stå i et dialektisk forhold til hverandre.

Selv om Klafkis teorier om danning kan oppfattes som mer direkte inngripende og relevant for skolehverdagen, vil også Habermas teorier ha den samme effekten, med den forskjell at han setter dannelsingsprinsippet i et overordnet samfunnsperspektiv. Vi må kunne snakke sammen i skolen med utgangspunkt i livsverdenen og med det innholdet den representerer. Dette gjør primærdiskursen faglig relevant, og viser samtidig at vi ikke kan klare oss uten, selv ikke i en skolefaglig kontekst. I norsk sammenheng har Laila Aase sett på dannelsingsaspektet i forhold til norskfaget. Hennes definisjon på norskfagets særlige dannelsingsoppdrag er som følger:

“å kunne forstå, beherske og delta i kulturens verdifulle uttrykksformer dreier seg i stor grad om å kunne delta i tekstkulturen på en kvalifisert måte, altså ikke bare å ha lært om den. Å kunne navigere i samfunnet i og gjennom språket, er med andre ord den grunnleggende betingelsen for å ta del i danningen. Her ligger norskfagets hovedoppgave” (Aasen, 2005).

Her kan man finne igjen noe av det synet Habermas står for, med betydningen om at kulturen fungerer som verdibærer og formidler, og som en referanseramme i ulike kommunikasjonssituasjoner. Hun understreker samtidig at en utdannet lingvist ikke automatisk blir en dannet språkbruker. Det er noe mer som skal til. Reproduksjon av fagstoff og utenatføring er ikke danning, men hvordan vi bruker det vi har lært, hvordan vi stiller oss til det.

### 3.10.4 Dannelsingsaspektet i Opplæringsloven §1.1. og i Den generelle delen

Den generelle delen av læreplanen er ment å utdype *Opplæringsloven §1.1.* overordnede mål for opplæringen. I det perspektivet kan man si at også den *Generelle delen av læreplanen* har fungert, eller skulle fungert som en overordnet plan for resten av planverket. Med Gudmund Hernes' reformer i 1994, ble også *Den generelle delen av læreplanen* forfattet på bestilling av Gudmund Hernes. Da Kristin Clemet fungerte som Kunnskapsminister fikk vi en ny læreplan med LK06, men likevel ble arven fra Hernes' generelle læreplandel videreført i samme form. Dette førte til et manglende samsvar mellom planverk og generell del. I tillegg skulle læreplanforfatterne under Clemet, omdanne kunnskapsmål til kompetansemål, og muntlige ferdigheter skulle inn som grunnleggende ferdighet.

I skrivende stund bearbeides den generelle delen av Læreplanen, og høsten 2016 ble det opprettet en blogg på regjeringens nettside. På denne bloggen var alle interesserte invitert til å uttale seg om en fornyelse og utvikling av ny generell del.

Grunnen til at jeg ønsker å kommentere gjeldende generelle del i min oppgave, er fordi også denne er med på å utdype begrepet *danning*. Selv om det er et policy-dokument fra 1997, er det fremdeles gjeldende i skrivende stund, og har vært gjeldende i et par tiår.

Den generelle delen spiller en forklarende og utdypende rolle, og har hatt til hensikt å konkretisere og beskrive hvilke mennesketyper vi som samfunn ser på som ideelle for et fungerende fellesskap, samfunn og demokrati. Slik jeg oppfatter det er den her på linje med Laila Aase når hun sier at danning skjer i spennet mellom det kollektive og det individuelle. Den generelle delen i læreplanen beskriver på mange måter et kollektivt dannelsesprosjekt. Opplæringslovens §1.1., også kalt *Formålsparagrafen*, peker på tre aspekter i undervisningen som skal ivaretas. Det er kultur, verdier og kunnskap.

Opplæringa skal byggje på grunnleggjande verdiar i kristen og humanistisk arv og tradisjon, slik som respekt for menneskeverdet og naturen, på åndsfridom, nestekjærleik, tilgjeving, likeverd og solidaritet, verdiar som òg kjem til uttrykk i ulike religionar og livssyn og som er forankra i menneskerettane. (Opplæringsloven 1998)

Etter min mening er dette korte utdraget, bestående av én setning med et fortettet meningsinnhold, et tydelig argument for alle de tre hovedområdene i norskfaget, deriblant hovedområdet *Muntlig kommunikasjon*. Det sier noe om *hvorfor*. Hvorfor skal vi lytte til andre, og hvorfor skal vi vise respekt for den som snakker? For meg er en slik begrunnelse av betydning. Hvis danning skjer, som Laila Aase sier, i spennet mellom individet og det kollektive (Aase 2005 j.f. Hamre 2014), er formålsparagrafen en argumentasjon også for dannelsingsoppdraget.

### 3.10.5 Læreplanens konkretisering av et kollektivt dannelsingsprosjekt

Som kjent tar planen for seg syv sider ved det dannede mennesket som er viktig. Det er ikke mulig for én person å inneha alle de aspektene som blir beskrevet, men de fremstår som prinsipper som er bærekraftig i et inkluderende, rettferdig og sunt samfunn. Det er:

1. Det meningsøkende mennesket
2. Det skapende mennesket
3. Det arbeidende mennesket
4. Det allmenndannende mennesket
5. Det samarbeidende mennesket
6. Det miljøbevisste mennesket
7. Det integrerte mennesket

På det grunnlaget blir det interessant å i det minste ha noe av det den generelle delen av Læreplanen tar opp med meg videre, i det jeg drøfter dannelsingsbegrepet. På tross av at den nå skal vekk i den formen den nå foreligger, har den fått påvirke skoleverket i større eller mindre grad rundt om i landet. Det er ikke rom og anledning til å drøfte alle sider ved denne beskrivelsen i dette prosjektet, men vil nøye meg med å vise til noen sitater herfra. Blant annet finner jeg disse sitatene under overskriften *Det meningsøkende mennesket*:

Oppfostringen skal bygge på det syn at mennesker er likeverdige og menneskeverdet er ukrenkelig (Udir.no:3).

De kristne og humanistiske verdier både fordrer og beforder toleranse og gir rom for andre kulturer og skikker. De begrunner den demokratiske rettsstat som rammen rundt jevnbyrdig politisk deltakelse og debatt (Utdanningsdirektoratet 2015:3).

Utdanningen skal oppøve evnen til samarbeid mellom personer og grupper som er forskjellige. Men den må også gjøre tydelig de konflikter som kan ligge i møtet mellom ulike kulturer. Åndsfrihet innebærer ikke bare romslighet for andre syn, men også mot til å ta personlig standpunkt, trygghet til å stå alene og karakterstyrke til å tenke og handle etter egen overbevisning. Toleranse er ikke det samme som holdningsløshet og likegyldighet (Udir.no-13:4).

Utviklingen av den enkeltes identitet skjer ved at en blir fortrolig med nedarvede væremåter, normer og uttrykksformer (Udir.no:4).

Henvisningene og sitatene ovenfor som er hentet fra LK06, begrunner valget mitt når det gjelder hvilke delmål jeg ønsket å forstå og vite mer om. Derfor blir disse også relevante i spørsmålene jeg stilte lærerne i spørreskjemaet. Jeg ønsket å vite mer om læreres forståelse og praksis av disse. Følgende seks prinsipper fra LK06 fikk plass i spørreskjemaet mitt:

1. Å lytte til andres argumentasjon	2. Å vise åpenhet for andres argumentasjon	3. Å mestre ulike rolle i samtaler	4. Å være bevisst på mottaker når en taler selv	5. Å vise respekt for den som taler	6. Å bruke ulike uttryksmåter i spontan tale
--	---	---------------------------------------	--	--	---

Prinsippene bygger på formuleringer og kompetansemål som er hentet både fra Læreplanen i norsk, fra veiledning til læreplan i norsk, og fra Rammeverket for grunnleggende ferdigheter. Alle delmålene i skjemaet overfor fokuserer på muntlige ferdigheter hos elevene, slik at elevens totale kompetanse heves innenfor hovedområde *Muntlig kommunikasjon*.

### 3.10.6 Ny generell del foreslått omdøpt til Overordnet del

Hovedinndelingen av ny generell del, er ordnet i tre hovedavsnitt (KUD 2017b). Det handler for det første om verdiene som opplæringen skal bygge på. Dette er i all hovedsak en videreføring av verdiene i den tidligere Generelle delen. Menneskeverdet er forankret i kristen og humanistisk arv og tradisjon. Det legges også vekt på at elevene skal utvikle respekt og ansvar for naturen med et fokus på bærekraftig verdiforvaltning. Den andre hoveddelen av planen tar for seg prinsipper for læring. Her understrekes det at begrunnelsen for skolens mandat, som uttrykkes i formålsparagrafen, skal gjenspeiles i undervisningen i fagene. Danning og helhetlig kompetanse skal vektlegges, samtidig som sosial læring skal støttes. Dybdeløring og tverrfaglig fokus er områder som skal forsterkes, og som vil få konsekvenser for prioriteringer i fagene. Til sist beskrives prinsipper for skolens praksis hvor den profesjonelle læreren står sentralt, men også hvor skoleeier og ledelse ser sitt ansvar i skolens samfunnsoppdrag.

### 3.10.7 Danningsaspektet utenfor grunnskolen

Dannelsesbegrepet er også diskutert i andre fora, og er ikke kun begrenset til et oppdrag norskfaget har i det 13-årige skoleløpet. I tillegg til norskfaget har også historie, KRLE, samfunnsfag og naturfag et dannelsesperspektiv i sine kunnskapsmål. Men også utenfor skoleverket har diskusjonen gått om hvilken betydning dannelse skal ha og hva begrepet inneholder. I 2005 ble *Dannelsesutvalget for høyere utdanning* nedsatt av Universitetet i Oslo, Universitetet i Bergen og Høgskolen i Bodø. Deres hovedanliggende var blant annet å finne ut av “hvordan universitetenes og høgskolenes grunnverdier formidles til nye generasjoner akademikere og hvordan universitetenes og høgskolenes ansvar for samfunnsbygging og den demokratiske dannelsen ivaretas” (UHR 2011, s.12)

I sin begrunnelse for utvalgets mandat brukes uttrykk som “hensynet til hele mennesket” og “et læringsutbytte som ikke er redusert til innlæring”. Dette signaliserer en markering av at fagkunnskap i seg selv ikke er nok, og at verdier, holdninger og refleksjon er avgjørende. Mennesket skal ikke reduseres til instrumenter hvis høyeste mål er å tjene samfunnsøkonomien.

Ved å stille gode spørsmål i tilknytning til prosesser som har pågått i norsk høyere utdanning, har utvalget bidratt til å skape bevissthet omkring den siden ved utdanning som gjelder hensynet til hele mennesket og til et læringsutbytte som ikke er redusert til innlæring, men som er anvendbart i et helhetlig samfunnsperspektiv. UHR 2011:12

### 3.11 Lærerenes rolle

På grunnlag av rammene jeg har satt i det foregående, blir det interessant å kommentere hvilken rolle læreren skal spille. Forskere har funnet at læreren generelt har inntatt en tilbaketrukket rolle, siden læringsarbeidet har blitt mer overlatt til elevene, og disse har fått en mer elevaktiv arbeidsform (Svenkerud, 2013). Kritikere innenfor kognitiv psykologi mener elevenes ansvar for læring blir for overveldende “der konstruksjon av kunnskap overlates til elevene uten tilstrekkelig støtte og veiledning fra lærerne” (ibid.). Dette kan resultere i et ustrukturert læringsarbeid, spesielt for faglig svake elever. Dette aspektet blir også relevant med tanke på utformingen av klasseromsdiskursen. Hvem bidrar til å sette normene og konvensjonene i tolkningsfellesskapet? Hvis man setter ting på kanten, kan det være svært tilfeldig, og eventuelt bli styrt av den eleven som har sterkest sosiale evner. Hvis diskursen eksisterer i kraft av gjensidighet, er det et poeng at læreren tar sin plass i denne diskursprosessen, men har samtidig plikt til å skape et rom for den innagerende og stille eleven, for de som har meldt seg ut, eller av andre grunner ikke deltar. Lærerenes rolle er å balansere mellom elevenes faglige krav og skape gode relasjoner (Fjørtoft s.24). Også når det gjelder dialogisk undervisning er lærerenes rolle av betydning. Han må delta i samtalen som leder, og ikke kun som deltaker. Samtalen må ha struktur og rammer, og innenfor disse rammene kan elevene være autentiske og spontane (Børresen 2016).

Det er visse prinsipper læreren bør bruke i dialogisk undervisning for å skape trygghet og for å kunne lage en felles inngang for alle elevene til å delta. Det ene av de tre prinsippene handler om å stille *autentiske spørsmål*. Autentiske spørsmål er formulert slik at elevene ikke bare kan svare “ja” eller “nei”. Det kreves et resonnement, noe man forventer eleven skal klare. Det andre prinsippet som er *opptak*, skjer når læreren gjentar det eleven har sagt, og eventuelt oppfordrer dem til å jobbe med dette videre. Det tredje prinsippet kalles *høy verdsetting* i dialogisk undervisning, praktiserer læreren opptak, hun kan skrive ned det elevene sier og trekker det med i et videre resonnement i samtalen. Det å forvente at elevene går videre med et problem, og på den måten “pusher” dem, er også en form for høy verdsetting (ibid.).

#### 3.11.1 Med fokus på plattformen

I synonymordboken for plattform fant jeg blant annet det to ordene *talertribune* og *utgangspunkt*. Ved å bruke et bilde vil jeg prøve å belyse den autentiske spontane dialogens verdi for minst tre forhold. Det har innvirkning på 1.) individet, 2.) klassefellesskapet og 3.) selve læringen. I følge bildet mitt har klassen en usynlig talertribune i klasserommet. Plattformen eller talertribunen kan her tjene som et bilde på hovedområdet muntlig kommunikasjon i norskfaget. I mange tilfeller i mange klasserom rundt om i landet, er det kun læreren og en håndfull elever som til daglig har reell adgang til denne plattformen. Som kjent gjelder læreplanen for alle elever, men mange elever har likevel bare i mindre og varierende grad tilgang til plattformen. Det andre synonymet for plattform som jeg ønsker å benytte meg av er ordet *utgangspunkt*. For at elevene skal kunne nå den faglige utviklingen som forventes og skisseres i læreplanen, kan man ikke hoppe over *utgangspunktet* for den videre utviklingen og læringen. Jeg ser på utgangspunktet for denne utviklingen som den spontane, reelle dialogen preget av gjensidighet som skjer i et klasserom mellom lærer og elev, og mellom elever. Men dialogen må ha en ramme blant annet satt av de normene som man finner i målene for muntlige ferdigheter. Man må kunne lytte til den som taler, og vente på tur. Man må kunne bygge på andres resonnement, og kunne tilpasse språket til en reell og

ekte opplevd situasjon. Rammen må også bestemmes av tenkningen rundt dannelsingsaspektet som er uttrykt i Opplæringsloven.

Elevene må få erfare at dette har reell verdi, ikke bare når de skal 'forberedt muntlighet' som ved en elevpresentasjon. Målene for samtale gjelder *både* for den uforberedte talesituasjonen, så vel som for den forberedte. "Gjennom forberedt muntlig framføring og spontan muntlig samhandling skal elevene utvikle evnen til å kommunisere med andre" (Læreplan i norsk, udir:3). Det skal foregå en veksling mellom de to sjangrene, og ikke et ensidig fokus på en av dem. Mitt poeng er at vi ikke må utelate den ene av sjangrene for da vil elevenes faglige utvikling og læring hemmes, klassefellesskapet vil utarmes og individet isoleres. Vygotskij henviser til Piaget som studerte barns begreper, og hvordan ikke-spontane begreper etter hvert erstatter de spontane begrepene hos barn i fra 11-12 års-alderen. Piaget sier at "ingenting er viktigere for en effektiv læring enn grundig kunnskap om barns spontane tenkning" (Vygotskij, 2001:143) men da riktignok med den hensikt å forklare hvordan man kan bli kvitt uvanene med spontanitet. Vygotskij går imot denne tenkningen ved å si at i stedet for å se på de to utviklingsprosessene av spontane og ikke-spontane (dvs. vitenskapelige) begreper som *antagonistiske*, kan de ses på som *dialektiske*. De to prosessene påvirker hverandre stadig, og "påvirkes av forskjellige ytre og indre betingelser, men i sitt vesen er de en enhetlig prosess." (ibid:143). Man er altså avhengig av de to prosessene for at det skal bli en fruktbar og fullgod utvikling.

## 4 Funn etter kvantitativ metode; 37 besvarte spørreskjemaer

Jeg har nå kommet til den delen hvor de empiriske funnene vil bli presentert. Det dreier seg om funn fra i alt tre intervjuer og 37 besvarte spørreskjemaer. Jeg vil begynne med spørreskjemaet og spørsmålene det tar for seg. Alle kommentarene som er gjort av informantene i spørreundersøkelsen er samlet i ett dokument<sup>9</sup>. De står oppført under variablene de henviser til, og er merket med informantens nummer. Deretter vil jeg gå videre til intervjuene og se på hvilke nyanser som kommer frem i dette materialet, som nødvendigvis vil fremstå som mer nyansert og detaljert, og i større grad fylle ut der spørreskjemaet kommer til kort.

### 4.1 Spørreskjemaets inndeling

Spørreskjemaet er utformet med tretten hovedspørsmål (se vedl.1). Hvert spørsmål har fra én til sju variabler knyttet til seg. Spørreskjemaet består av følgende spørsmål om forskningsdeltakernes:

1. - formelle kompetanse og erfaring som yrkesutøver
2. - måter/ metoder i arbeidet med muntlighet i norskfaget
3. - ressurser og ideer til didaktisk opplegg
4. - oppfatning av elevenes verbale deltakelse i timen (frekvens, måte å kommunisere på)
5. - oppfatning av elevenes måte å lytte på
6. - oppfatning av elevenes måte å delta muntlig på
7. - antagelser av årsaker til elevens manglende muntlige deltakelse

---

<sup>9</sup> Kommentarene i spørreundersøkelsen er samlet i ett dokument som vedlegg 6.

Nummer to og tre viser hvor stort feltet er som dreier seg om muntlig kompetanse. Men også punkt nummer to vil være vesentlig, da det under dette punktet gis mulighet for informanten å fortelle om andre praksismetoder i arbeidet med muntlige ferdigheter.

Det er ikke bare én måte å oppnå målet om å ha en tilfredsstillende muntlig kompetanse. Alle måtene som er beskrevet og referert til i skjemaet, og som er lagt til av de ulike lærerne, er viktige måter og strategier for å nå målet.

De siste seks spørsmålene dreier seg om hvordan forskningsdeltakernes fokus er på arbeidet med den spontane, uforberedte dialogbaserte samtalen i klasserommet. For at det skal være et miljø for at alle bidrar i helklassesamtalen, må flere elementer være tilstede. Blant annet må enkelte mål være eksplisitt uttrykt i klassefellesskapet, og systematisk jobbes med fra lærerens side. Noen av disse målene har jeg tatt med i den siste delen av spørreskjemaet. Informantene blir spurt om hvordan følgende ferdigheter trenes når det gjelder det å:

8. - å lytte til andres argumentasjon
9. - å vise åpenhet for andres argumentasjon
10. - å mestre ulike roller i samtaler
11. - å være bevisst på mottaker når en taler selv
12. - å vise respekt for den som taler
13. - å bruke ulike uttrykksmåter i spontan tale

På hver variabel har det vært anledning for informantene å fylle ut med egne kommentarer. Når jeg refererer til disse kommentarene, står informantens nummer bak i parentes.

## **4.2 Variabel 1: Forskningsdeltakernes formelle bakgrunn og arbeidspraksis**

### **4.2.1 Studiens populasjon**

I alt deltok 37 norsklærere fra fire forskjellige fylker og seks videregående skoler. Menn utgjorde litt mindre enn en femtedel av deltakerne, og kvinner litt mer enn fire femdel. Sier dette noe om lærerflukten hvor menn utgjør den største andelen? Når det gjelder alder var 8% mellom 20 og 29 år, 32% var mellom 30 og 49 år, og den største aldersgruppen var de som var over 50 år gamle med hele 60%. Nærmere en tredjedel hadde jobbet i den videregående skole i en periode på fra 4 til 8 år, mens over halvparten av forskningsdeltakerne hadde 9 års arbeidserfaring eller mer. Når det gjelder formell kompetanse hadde 65% gjennomført utdannelsen sin ved et universitet, mens resten hadde sin utdanning fra høyskole eller både høyskole og universitet. 13% av de spurte hadde ikke oppgitt sin formelle kompetanse. Her var det imidlertid en svakhet ved skjemaet, siden gjennomført PBU ikke var et svaralternativ. Bare én av deltakerne hadde 30 studiepoeng i norskfaget, mens 22 hadde studier på grunnfag eller bachelornivå, og 10 av deltakerne hadde mastergrad eller mer. En styrke ved denne populasjonen er ikke antall forskningsdeltakere, men kan heller sies å være de ulike fag- og læringsmiljøene lærerne representerer. Tre av skolene ligger i mellomstore byer, en skole ligger noe mer i utkantstrøk, mens to av skolene ligger midt i en storby. På alle skolene, bortsett fra de to som ligger i større byer, vil klassemiljøet også preges av tilreisende elever som har lengre reisevei til skolen, altså ikke bare av elever som bor i nærmiljøet. På alle



skolene finnes linjer for yrkesfaglig og studiespesialiserende retning. Klassene har et antall på mellom 20 og 30 elever.

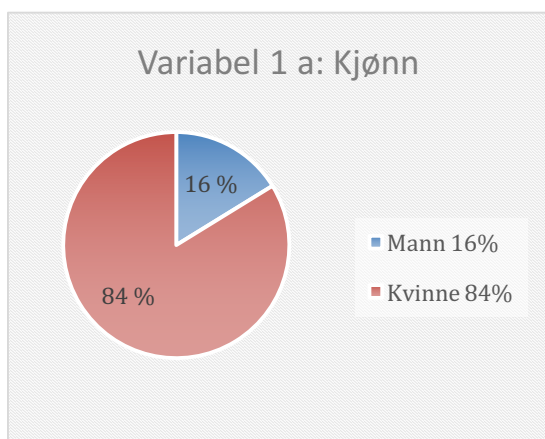


Diagram 1: Studiens populasjon fordelt på kjønn utdanning

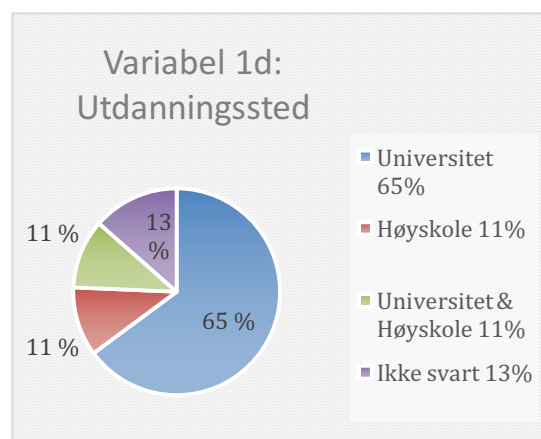


Diagram 2: Studiens populasjon fordelt på type utdanning

### 4.3 Variabel 2: Spørsmål om ulike arbeidsmåter med muntlig kompetanse

#### 4.3.1 Elevpresentasjoner og fagsamtaler dominerer

Det første spørsmålet i spørreskjemaet mitt gikk på hvordan norsklærere generelt jobber med muntlige ferdigheter i klasserommet. Informantene kunne krysse av på seks mulige verdier. Av de seks var det mulig å krysse av på flere verdier samtidig. De to verdiene som hadde fått forholdsvis like høye, samt flest score, var: *Gjennom elevpresentasjoner* og *Gjennom fagsamtaler*. Disse fikk begge mer enn en fjerdedel av stemmene, med henholdsvis 26 og 27% stemmer. De tre neste verdiene med tilnærmet likt antall score, var praksisen med *forberedte debatter*, *muntlige kunnskapsprøver* og *andre måter* å jobbe med muntlige ferdigheter på, med henholdsvis 16, 16 og 15% hver. Verdien som fikk null score var: "Har foreløpig ikke jobbet med denne delen av norskfaget".

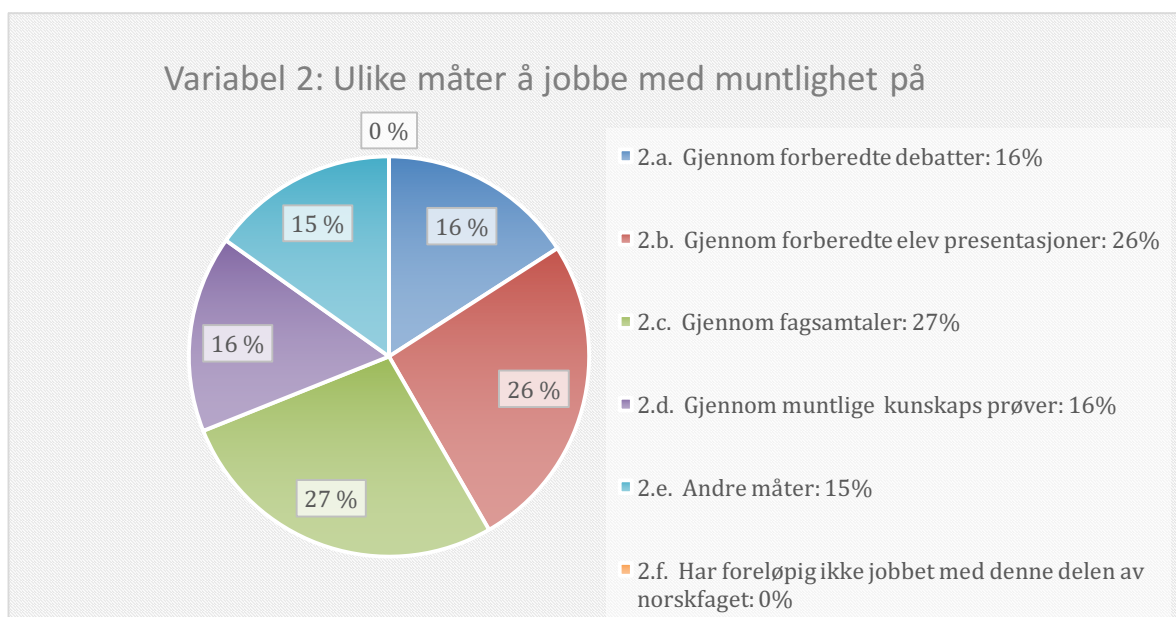


Diagram 3: Ulike måter å jobbe med muntlighet på

### Verdi 2.a.

Verdi 2.a. handler om å øve muntlige ferdigheter ved å gjennomføre og å forberede seg til debatt. En av informantene supplerte med denne kommentaren: “også tverrfaglige” (102). Fordelen med å kunne jobbe tverrfaglig er stor, blant annet når det gjelder å kunne sette og se ting i en sammenheng. En lærer som har klassen i flere fag, kan utnytte denne muligheten. Tidspresset oppleves også som noe mindre når man har flere timer å ta av.

### Verdi 2.b.

Verdi 2.b. handler om *forberedte elevpresentasjoner*. Dette er den metoden som brukes mest i norske skoler, når det handler om å jobbe med muntlighet i klasserommet. Dette bekrefter funn gjort av blant andre Svenkerud hvor elevfremføringer dominerer (Svenkerud, 2013). Også i dette utvalget scorer denne metoden høyt, og 26% av forskningsdeltakerne bruker elevpresentasjonen som metode. En lærerkommentar understreker det typiske ved sjangeren: “kombinert med digitale kunnskaper” (102). Det å beherske for eksempel ppt som et redskap kan synes som et kjennetegn ved sjangeren. Til tross for at digitale redskaper kun skal ha en støttende funksjon i forhold til den verbale formidlingen, viser det seg at det legges mer arbeid ned i arbeidet med ppt enn den muntlige delen. Det blir et viktig mål for elevene å bruke det mest fancy programmet i elevpresentasjon.

### Verdi 2.c.

Verdi 2.c. handler om å øve muntlige ferdigheter *gjennom fagsamtaler*. Fagsamtalen skiller seg fra kunnskapsprøven ved at flere her sitter sammen og skal samtale om et faglig tema, til forskjell fra kunnskapsprøven som har mer form av utspørring fra lærer og svar fra eleven. I fagsamtalen skal elevene vise at de kan bygge på hverandres innspill. En informants uttalelse bekrefter nettopp dette:

- “Disse er selvdrevne av elevene som må holde samtalen i gang over tid mens jeg lytter. Jeg stiller spørsmål hvis det sporer av.” (706).

Akkurat det aspektet som kommer frem i den første uttalelsen, om at fagsamtalen er selvdrevet, er den store forskjellen fra kunnskapsprøven. Elevene har selv ansvar for å holde samtalen i gang om et faglig tema. Men læreren ser også sin rolle som ansvarlig for at samtalen ikke skal spore av. Læreren setter kriteriene, har en observerende og lyttende rolle, men trekker seg ikke vekk fra læringsarenaen. En annen kommentar kan indikere at læreren ikke har prøvd ut de to metodene *fagsamtale* og *kunnskapsprøve*: “Litt usikker på forskjellen mellom fagsamtaler og muntlige kunnskapsprøver” (705). Det kan også gi en pekepinn om at jobbing med muntlige ferdigheter ikke er et hyppig diskutert tema på faglagene eller på pedagogisk team ved skolen hvor vedkommende jobber.

De to neste uttalelsene fra (314) og (201), sier også noe om at rammene for, og forståelsen av fagsamtalen som metode, kan praktiseres svært forskjellig fra lærer til lærer. Praksisformen som er beskrevet her, ser ikke ut til å være like tydelig som det kan se ut som det er for informant (706): “Jeg liker dialog. Å prate med elevene etter å ha gjennomgått et tema eller sett en snutt, og lignende. Vi diskuterer ofte to og to, og konkluderer til slutt” (314). “Ofte, både i klassen og i grupper og én og én” (201). Disse beskrivelsene av fagsamtalen som metode, stemmer ikke med metodebeskrivelsen til informant (706).

### **Verdi 2.d.**

Verdi 2.e. viser at bare 16% av lærerne bruker muntlige kunnskapsprøver som form for å trene muntlig kompetanse. En lærerkommentar sier at hun sjelden bruker denne metoden, mens en annen beskriver at denne blir brukt “i grupper” (201).

### **Verdi 2.e.**

Verdi 2.e. er den siste verdien på variabel 2. som er en åpen kategori: *Andre måter*. Av de 37 informantene som deltok i undersøkelsen, var det 15% som krysset av på denne verdien. Den etterspør andre måter å trene muntlige ferdigheter på, for å øke den muntlige kompetansen hos elevene. Her var det mange av informantene som la igjen en kommentar. Noen av disse utdypet i tillegg på *hvilken* måte. Det viste seg at benevnelsen *Gruppesamtalen* var den arbeidsformen som flest informanter refererte til, og kan derfor ses på som den mest vanlige eller mest foretrukne arbeidsformen når muntlige ferdigheter skal trenes. Nedenfor følger uttalelser fra 18 av forskningsdeltakerne, som sier noe i forhold til denne verdien. Jeg valgte å ordne beskrivelsene av *andre måter* å jobbe på, i følgende kategorier: a) gruppesamtaler b) plenumssamtaler c) dramatiseringer d) individuelle samtaler og e) andre måter. En uttalelse kan være plassert i to kategorier, siden det kan sortere under flere beskrivelser.

Tabell 2: Andre arbeidsmåter med muntlig kommunikasjon etter funn fra verdi 2.e.: Gruppesamtaler

Informant Uttalelse Nr.	a. Gruppesamtaler
1.	"Observasjon av elevsamtaler i grupper"(305)
3.	"Tverrfaglig TV-produksjon"(705)
5.	"Stille spørsmål i undervisningen, og få mer spontane svar fra elevene/samtaler. Det gjelder både i individuelle samtaler med elever, <u>samtaler i grupper</u> og i plenum. For eksempel: lese en tekst. Spørsmål til elevene: Hva handler denne teksten om?"(703)
7.	"Gruppearbeid. Dette gjør det ofte lettere for stille elever å delta muntlig, fordi arenaen er mer oversiktlig"(601)
8.	"Forberedt klasse- eller gruppediskusjon"(309)
10.	"Samtaler om litteratur, film ol."(303)
11.	"Gruppearbeid der jeg går rundt og snakker med elevene i mindre grupper. Dette fungerer best for de elevene som ikke er glad i å snakke i timen. Og jeg får ofte mye ut av det. Men det tar mye tid, og må planlegges, slik at jeg rekker alle"(314)
14.	"Bruk av ytre og indre sirkel. Ytre sirkel følger med og gir respons, indre sirkel samtaler spontant om en kort tekst. All respons skal være positiv"(201)
15.	"Parsamtaler, gruppearbeider"(202)
16.	"Litterære samtaler i smågrupper"(207)

Tabell 3: Andre arbeidsmåter med muntlig kommunikasjon etter funn fra verdi 2.e.: Helklassesamtaler

Informant Uttalelse Nr.	b. Plenumssamtaler eller helklassesamtaler
2.	Plenumssamtaler i klasserommet"(706)
5.	"Stille spørsmål i undervisningen, og få mer spontane svar fra elevene/samtaler. Det gjelder både i individuelle samtaler med elever, samtaler i grupper og i plenum. For eksempel: lese en tekst. Spørsmål til elevene: Hva handler denne teksten om?"(703)
6.	"Gjennom elevforberedte spørsmålsstafetter for eksempel og andre små øvelser"(701)
8.	"Forberedt klasse- eller gruppediskusjon"(309)
9.	"Faglige foredrag av lærer som blir dialogbasert gjennom små spørsmål underveis"(301)
10.	"Samtaler om litteratur, film ol." (303)
14.	"Bruk av ytre og indre sirkel. Ytre sirkel følger med og gir respons, indre sirkel samtaler spontant om en kort tekst. All respons skal være positiv"(201)

Tabell 4: Andre arbeidsmåter med muntlig kommunikasjon etter funn fra verdi 2.e.: Dramatisering og individuelle samtaler

Informant Uttalelse Nr.	c. Dramatisering
3.	"Dramatisering"(705)
13.	"Dramatiseringer og lignende"(315)
15.	"Dramatiseringer" (202)
16.	"Dramatisering av skuespill, dikt o.l."(207)
17.	"Dramatisering"(413)

Tabell 5: Andre arbeidsmåter med muntlig kommunikasjon etter funn fra verdi 2.e.: Andre måter

Uttalelse Nr.	d. Individuelle samtaler
5.	“Stille spørsmål i undervisningen, og få mer spontane svar fra elevene/samtaler. Det gjelder både i <u>individuelle samtaler med elever</u> , samtaler i grupper og i plenum. For eksempel: lese en tekst. Spørsmål til elevene: Hva handler denne teksten om?”(703)
Uttalelse Nr.	e. Andre måter
4.	“Ekspertframlegg’: Elevene jobber seg spesielt godt inn i en mindre del av et tema. Så fordeles de på grupper med flere “eksperter” representert. Der må de undervise hverandre, forklare og svare på spørsmål. God læring, mindre skummelt, og godt utgangspunkt for vurdering”(704)
6.	“Gjennom elevforberedte spørsmålsstafetter for eksempel og andre små øvelser”(701)
12.	“For eksempel lek”(315)
18.	“Digital historiefortelling”(404)
3.	“Tverrfaglig TV-produksjon”(705)

Hovedinntrykket av funnene fra variabel 2.e. er at norsklærere benytter varierte metoder. Både når det gjelder forberedt muntlighet, som i faglig orienterte presentasjonssituasjoner, hvor bruken av et mer formelt fagspråk dominerer, men også i spontan muntlighet, som ved individuelle samtaler og gruppesamtaler, hvor hverdagspråket og sekundærpråket benyttes. Det kan virke som gruppesamtalen som metode er den formen som er mest brukt. Hele ti lærere oppgir at de bruker gruppesamtalen i en eller annen form. Det kan dreie seg om gruppearbeid, fagsamtaler, samtale om litterære oppgaver eller mindre diskusjoner. Et relevant spørsmål er om lærerne er bevisste på hvilken muntlig sjanger elevene trener i for eksempel gruppearbeidet, om de legger føringer for gruppesamtalen, og om elevene bevisstgjøres på at nå bruker de muntlige ferdigheter som et redskap i tilegnelse av fag, eller som et redskap i relasjonsbygging.

Sju av lærerne oppgir helklassesamtalen som form i en muntlig treningsøkt. Det kan dreie seg om bruk av IRF-mønster eller felles refleksjon rundt temaet i en film. Metoden som handler om bruk av indre og ytre sirkel aktiviserer flere ferdigheter samtidig. Selve metoden får frem at kommunikasjon ikke bare handler om å snakke, men at det å ha muntlig kompetanse vel så mye handler om å kunne lytte. Fem av informantene oppgav dramatisering som metode, som kan sies å være en form for forberedt muntlighet. Likevel kan den ikke sidestilles med elevpresentasjonen, siden dramatisering også krever empatisk tenkning og innlevelse, men er samtidig mer lekpreget. På den måten kan den være en god metode for å bryte et sosialt mønster, samtidig som eleven blir vant til å høre sin egen stemme. To informanter oppgav individuelle samtaler som metode, mens fem oppgav ulike andre metoder og måter, som spørsmålsstafetter, ekspertframlegg, lek, digital historiefortelling og tverrfaglig Tv-produksjon. Dette er kreative måter og innfallsvinkler til å trene muntlig kommunikasjon på.

#### 4.4 Variabel 3: spørsmål om lærerressurser og didaktiske opplegg

##### 4.4.1 Kollegaer og læreren selv, -den største kilden til kreativ pedagogisk praksis

Av seks ulike verdier som mulige svaralternativer om hvor læreren henter innspill og tips til planlegging av muntlig trening i sin undervisning, oppgir 23% at de bruker seg selv som en ressurs, og selv tenker ut egne opplegg. Å se seg selv som en ressurs kan sies å være en naturlig del av yrkesprofesjonen, og skulle i så måte hatt en større andel av forskningsdeltakernes avkryssninger. Kollegaer oppleves også som en minst like stor ressurs i dette arbeidet som læreren selv, og 23% har krysset av på denne verdien.

Som vi kan lese ut fra variabel 3 i diagram 3, oppgir informantene at læreren selv, sammen med sine arbeidskollegaer, er den viktigste ressursen når det gjelder å legge til rette for læring i klasserommet. Også ved denne variabelen har informantene mulighet til å krysse av for flere verdier hvis tilfelle. Det vil være naturlig at læreren bruker ressurser fra flere hold når hun skal planlegge en arbeidsøkt.

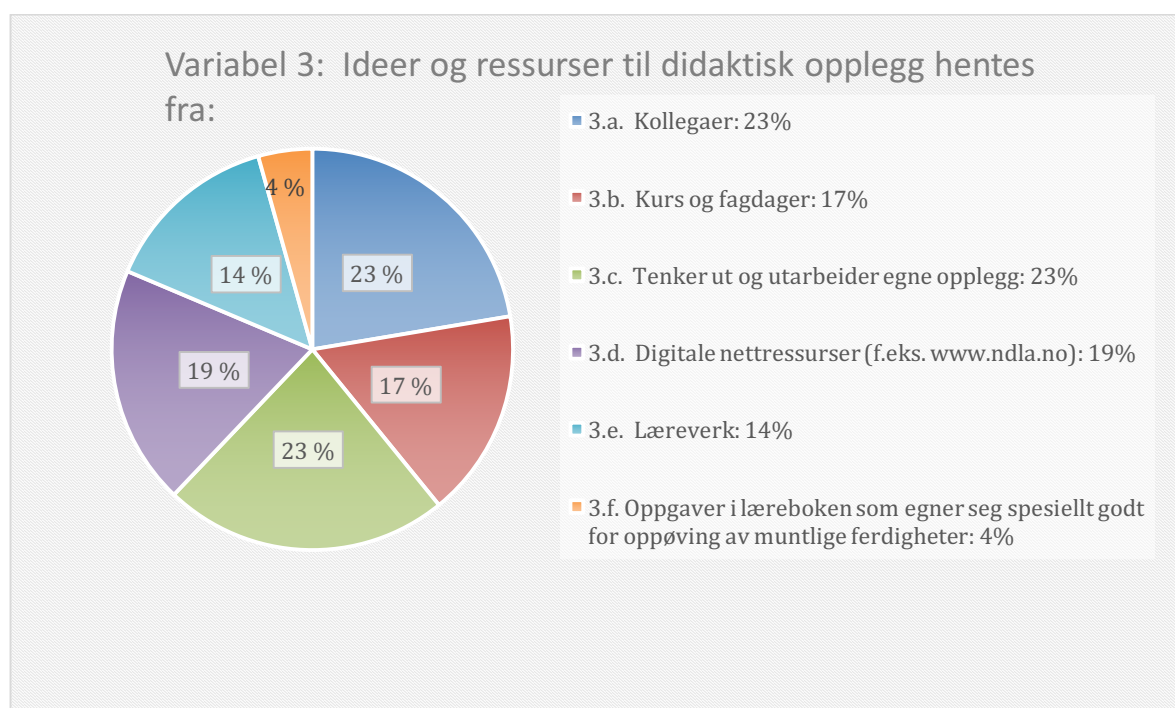


Diagram 4: Kilder til ideer og ressurser til didaktisk opplegg

##### Verdi 3.a.

Det var lagt igjen tre lærerkommentarer på verdi 3.a., hvor *kollegaene oppleves som viktige bidragsyttere* i arbeidet. De la igjen disse kommentarene:

- “Det er her jeg finner mest hjelp” (706)
- “Vi deler gjennom seksjonsmøter og digitalt” (102)
- “Mest her. Vi har faglag, og jobber mye med det skriftlige her. I år har jeg jobbet tverrfaglig med historie for å få forberedte elevpresentasjoner” (314)

Altså tre informanter som bidrar med utfyllende kommentarer, hvor de understreker og oppjusterer verdien av lærersamarbeidet. Likevel avslører den tredje kommentaren at fokuset i faglaget ikke er på muntlig kompetanse, men mest på skriftlig kompetanse.

### **Verdi 3.b.**

Når det gjelder verdi 3.b. handler denne om hvorvidt *kurs og fagdager oppleves som kilde* til inspirasjon. Det var to av forskningsdeltakerne som la igjen kommentarer. Uttalelsene var som følger:

- “sjelden” (102)
- “LNU-konferanser” (201)

Svaret “sjelden” kan indikere to forhold. Enten er denne læreren sjelden på konferanser, slik at hun sjelden får pedagogiske og metodiske innspill her, eller så opplever hun at hun sjelden får noen matnyttige tips etter å ha vært på kurs eller fagdager. Ut fra egen erfaring, er kurs noe de fleste ønsker å delta på om de får sjansen. I alle tilfeller, så fungerer ikke kurs og fagdager som en jevnlig inspirasjonskilde for denne informanten.

### **Verdi 3.c.**

Denne verdien handler om at *læreren utarbeider sine egne undervisningsopplegg*. Verdien har fått 23% av lærernes avkryssninger. Her er lagt igjen to kommentarer:

- “Ofte basert på tips fra andre bøker, nettsteder eller kollegaer” (102)
- “Mest dette når det gjelder muntlig” (315)

Den første informanten bruker tips fra bøker, nettsteder og kollegaer som grunnlag og utgangspunkt for å utarbeide et pedagogisk opplegg til klassen. Hun opplever at nettsteder, bøker og kollegaer er en ressurs i dette arbeidet. Læreren kjenner klassen, og så tilpasses opplegget deretter. Den andre informantens kommentar (315), kan indikere at hun *ikke* har mange kilder å øse fra, bortsett fra seg selv. Det kan stemme med den kjensgjerning at fokuset generelt har vært dårligere på muntlig metodikk, enn på skriftlig metodikk.

### **Verdi 3.d.**

Verdi 3.d. tar opp spørsmålet om *digitale nettressurser* oppleves som en kilde i utarbeiding av muntlig metodisk pedagogikk. 19% av informantene har krysset av på at denne verdien bidrar i det pedagogiske arbeidet med muntlighet. Kommentarene som ble lagt ved som utdypende forklaring var to stykker:

- “Har ikke funnet så mange gode oppgaver i muntlighet her, men det hender” (706)
- “I enkelte tilfeller” (201)

Igjen får man konstatert at fokuset på trening av muntlige ferdigheter ikke er vektlagt verken av forlag, som skal jobbe med å utvikle nettressurser, eller generelt innenfor opplæringsinstitusjoner.

### **Verdi 3.e. Grip teksten, det mest brukte læreverket i studiens populasjon**

Verdi 3.e. tar for seg lærebøker, og er formulert som et spørsmål til informantene om hvilket læreverk de eventuelt bruker. Forskningsdeltakerne blir ikke i dette punktet bedt om å vurdere læreverket som redskap. Sånn sett blir prosentandelen kanskje mindre viktig. 14% hadde krysset av på denne verdien, og i tillegg hadde 19 av informantene lagt igjen en kommentar. Ikke alle informantene hadde altså respondert på hvilket læreverk de bruker. Av de 19 som registrerte navn på læreverk, var det seks som skrev noe mer enn bare navnet. Kommentarene er gjengitt under:

- “Aschehoug, Norsk for påbygging. Bruker få oppgaver eller opplegg fra boka” (705)
- “Jeg synes ikke egentlig at lærebøkene har så mange forslag til undervisning i muntlighet” Men noe er det jo, og det hender jeg bruker noen av de muntlige oppgavene i for eksempel Signatur 3” (601)
- “Bruker lærebok minst mulig” (309)
- “Ikke så ofte, men noen ganger. For eksempel Grip teksten og Norsk for påbygg” (315)
- “Nesten alle Vg3” (316)
- “Vi bruker Grip Teksten (eldre utgave). Henter en del inspirasjon fra nye læreverk som har nye og spennende innfallsvinkler til muntlighet i klasserommet”. (207)

Mange hadde altså bare oppgitt navnet på læreverket. Ut fra kommentarene å dømme kan det se ut som de ikke opplever læreverket som en ressurs. Det kan se slik ut når de sier at de “bruker få oppgaver herfra”, eller “bruker lærebok minst mulig”, eller “ikke så ofte, men noen ganger”. En annen lærer sier eksplisitt at lærebøkene ikke har så mange forslag til undervisning i muntlighet. Én er det likevel, som sier hun henter inspirasjon fra nyere læreverk. Hun uttrykker at disse har nye og spennende innfallsvinkler til muntlighet i klasserommet. En slutning man kan dra ut fra dette, er at nyere læreverk har i større grad forstått *Kunnskapsløftets* signaler både fra den fra 2006 og 2013. Muntlige ferdigheter har fått større rom i læreplanen, når denne kompetansen nå har sitt eget hovedområde, og hvor også retorikken som disiplin spiller en betydelig rolle.

I tabell 3 har jeg ført opp de læreverkene som informantene oppgav at de bruker. Funnene viser at lærere bruker flere læreverk samtidig. Dette kan tyde på at de har flere klasser hvor de bruker ulike verk, eller at de plukker ut de oppgavene fra ulike læreverk som de har god erfaring med. Læreverkene som ble oppgitt av 19 av forskningsdeltakerne, samt hvilket trinn, er som følger (alfabetisk rekkefølge):

Tabell 6: Oversikt over brukte læreverk blant informantene i studien etter funn i verdien 3.e.

Læreverk	Antall oppgitte brukere	Norsk for:	Forlag
Grip teksten	8	Studieforberedende Vg1 – Vg3	Aschehoug
Intertekst	1		Fagbokforlaget
Kontakt	1	Yrkesfag Vg1 og Vg2	Cappelen Damm
Kontekst	1	Ungdomstrinnet 8.-10.	Gyldendal
Norsk for påbygging	5	Vg2 og Vg3	Aschehoug
Norsk for yrkesfag	1	Vg1 og Vg2	Aschehoug
Panorama	5	Vg3	Gyldendal
Signatur	1	Vg3	Fagbokforlaget
Tema	1	Vg2	Fagbokforlaget
Tett på	1	Yrkesfag Vg1	Gyldendal



### Verdi 3.f. Læreboken oppleves som lite nyttig av forskningsdeltakerne

Spørsmålet i verdi 3.f. handler om hvorvidt forskningsdeltakerne synes *enkelte oppgaver i læreboken egner seg bra for oppøving av muntlige ferdigheter*. Dette spørsmålet griper litt inn i det foregående spørsmålet i verdi nr.3.e., i hvert fall ble det oppfattet slik av informantene da minst fire uttalte seg om hvordan de likte læreboken som verktøy.

Forskjellen på verdi 3.e. og 3.f. er at det første går direkte på hvilket læreverkt de bruker, mens 3.f. er om dette læreverket oppleves som en ressurs. Også på verdi 3.f. la informantene igjen kommentarer, som jeg velger å dele inn i to kategorier. Den ene kategorien er de som opplever læreboken som et positivt bidrag i undervisningen, og den andre kategorien er de som ikke bruker lærebok i tilknytning til undervisning. I tabell 4 er uttalelsene oppført i to kolonner:

Tabell 7: Funn etter verdi 3.f. kategorisert etter opplevelsen av læreverkets nytteverdi

Læreboken egner seg <b>godt</b> til bruk ved oppøving av muntlige ferdigheter	Læreboken egner seg <b>ikke</b> til bruk ved oppøving av muntlige ferdigheter
<ul style="list-style-type: none"><li>• “Dramatisering av tekst” (413)</li><li>• “Tenk deg om” og “Ditt og Datt” (408)</li><li>• “Noen oppgaver som er knyttet til bestemte tekster i lærebokens tekstsamling. Det kan være oppgaver til en artikkel, novelle, dikt etc. som egner seg til å diskutere innholdet i en tekst” (703)</li><li>• “Retorikk og muntlig kommunikasjon. Sammensatte tekster/digitale tekster. Folkediktning. Ulike tema innen litteratur og språkhistorie” (103)</li><li>• “De fleste oppgaver egner seg til muntlig arbeid, også de som blir fremstilt som skriftlige. Jeg bruker ofte lærebokoppgaver til gruppearbeid (men ikke ‘finn- i- teksten-oppgaver’)” (601)</li><li>• “Enkel analyse (reklame, dikt, novelle), retorikk (appell/tale), presentere en sammensatt tekst” (102)</li><li>• “Oppgaver til tekster og til ulik litteratur” (303)</li><li>• “Noen eksempler:<ul style="list-style-type: none"><li>- Grip Teksten VG1: Oppg.5 s.51 og oppg. 10, s.211.</li><li>- Grip teksten VG2: Oppg. 7 og 8 s. 99, og oppg. 9, s.169” (207)</li></ul></li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• “NEI” (402)</li><li>• “Tema 2. Ikke spesielt god lærebok. Bruker den svært lite” (305)</li><li>• “Nei, bruker lærebok lite” (701)</li><li>• “Bruker ikke lærebok” (301)</li><li>• “Tema Vg2, norsk boken er ikke spesielt god, - får ny neste år” (310)</li><li>• “Jeg bruker lite lærebøker i arbeidet med muntlige ferdigheter” (315)</li></ul>

Ut fra kommentarene i verdi 3.f. omtaler åtte av informantene læreverket som en ressurs i arbeidet med muntlige ferdigheter. En forklaring er at mange av oppgavene som er ment for skriftlig oppøving også kan brukes i muntlig ferdighetstrening: “De fleste oppgaver egner seg til muntlig arbeid, også de som blir fremstilt som skriftlige” (informant 601). To informanter synes at litteraturdelen som inneholder artikler, dikt, noveller og romaner, egner seg som utgangspunkt for diskusjoner og samtaler. Folkediktning, litteratur- og språkhistorie har tema

som kan fungere til dette formålet. Et par av informantene nevner retorikk og analyse som metode ved muntlige presentasjoner. Seks informanter uttaler eksplisitt at læreboken ikke egner seg til utarbeiding av opplegg til trening av muntlige ferdigheter, og opplever den som ubrukelig som kilde. Fire av informantene sier at de bruker læreboken svært lite.

#### 4.5 Variabel 4: Spørsmål om elevers muntlige deltakelse i timene

Denne variabelen har to spørsmål, og handler om frekvensen til elevers muntlige deltakelse i norsktimene de siste to ukene. Variabel 4.1. er som følger: *Hvor mange har jevnlig tatt ordet i løpet av de siste to ukene?* og variabel 4.2.: *Hvor mange har vanligvis ikke tatt ordet i løpet av de siste to ukene?* Variablene har fem ulike verdier for avkrysning. Elevene som deltar i timene eller som ikke deltar, var forhåndsgruppert i cirkaantall i følgende kategorier: a.) *Ingen* b.) *3-5 elever* c.) *6-9 elever* d.) *10-15 elever*, og til sist d.) *alle*. Svarene som blir gitt i skjemaet er basert på lærernes hukommelse og oppfatning av situasjonen, og kan således ikke sies å være helt nøyaktig i forhold til hvordan elevdeltagelsen faktisk foregikk. Likevel gir det en pekepinn på hva som skjer i klasserommet.

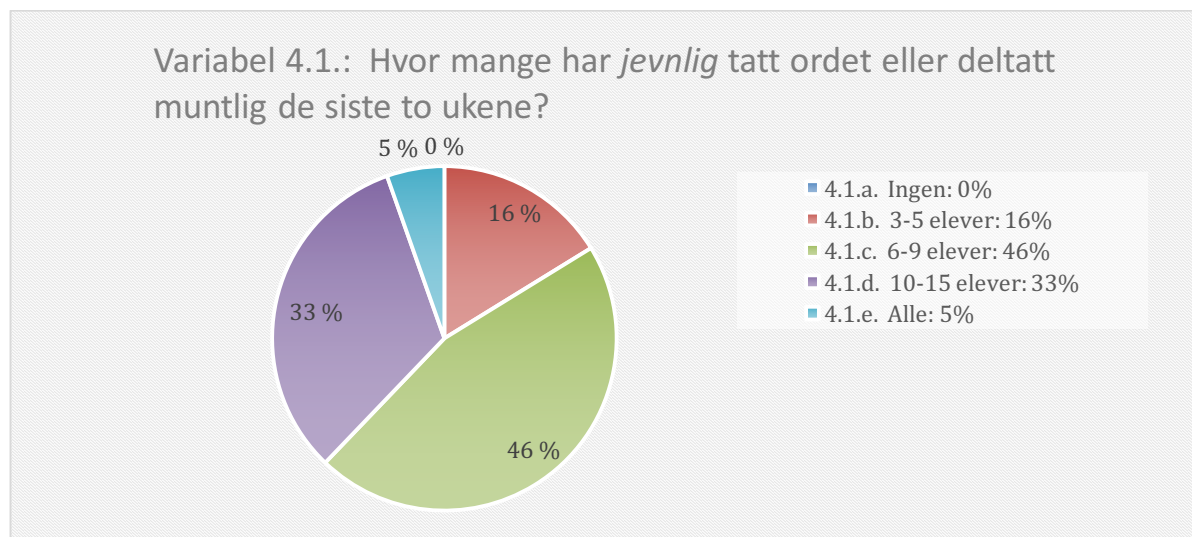


Diagram 5: Hvor mange elever har jevnlig tatt ordet i klassen?

##### **Variabel 4.1. Mindre enn halve klassen deltar muntlig jevnlig**

Funnene fra variabel 4.1. viser at i underkant av halve klassen deltar muntlig *jevnlig* i norsktimene. 46% av informantene har krysset av på at 6-9 elever deltar jevnlig. I tillegg sier 5% av forskningsdeltakerne at ingen av elevene i klassen har deltatt muntlig *jevnlig* de siste to ukene. Man kan diskutere innholdet i ordet *jevnlig*, men sagt med andre ord, har deltagelsen vært liten og sporadisk. Det kan også indikere at elevene helst ikke *vil* ta ordet. Jeg fikk to kommentarer fra forskningsdeltakerne som nettopp tar opp dette aspektet: “I plenum er det nok 10-15 som ikke har deltatt muntlig, men i gruppediskusjoner har alle deltatt” (703).

##### **Variabel 4.2. En gruppe på 6-15 elever i en klasse, tar vanligvis ikke ordet**

Funnene fra 4.2. underbygger funnene fra 4.1. hvor hele 43% sier at 10-15 av elevene i klassen vanligvis *ikke* har tatt ordet de siste to ukene.

Også den neste kategorien på denne variabelen, sett i forhold til mengde prosent, har en forholdsvis høy score med 33% som sier at 6-9 elever *ikke* vanligvis tar ordet i deres

norsktimer. Til sammen utgjør disse to verdiene 76% av de representerte klassene, hvor det finnes grupper på opptil 15 elever som vanligvis *ikke* tar ordet. Det anser jeg som et høyt tall i forhold til målsetningene i læreplanen om muntlig ferdighetstreningen.

Ser vi på den første verdien i variabel 4.2. verdi 4.2.a., viser den på den andre siden at ingen av informantene har krysset av for at de har elever som *ikke* har tatt ordet de siste to ukene. Det betyr at med utgangspunkt i dette utvalget, har det alltid vært *noen* elever som har deltatt i helklassesamtalen i en eller annen form. Dette er likevel en mager trøst med tanke på at *alle* elever har krav på opplæring i muntlig kompetanse.

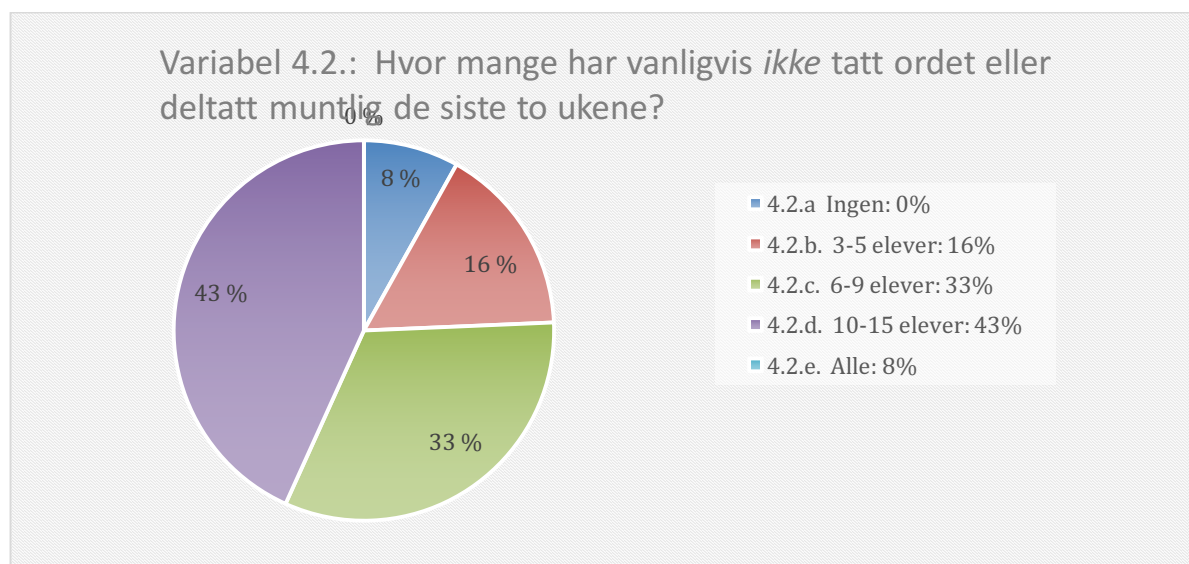


Diagram 6: Hvor mange elever har vanligvis ikke tatt ordet i klassen?

#### 4.6 Variabel 5: Om måten elevene lytter på

Siden det å lytte er et ufravikelig aspekt ved kommunikasjon, ønsket jeg å finne mer ut av hvordan lærerne praktiserer treningen av dette formålet. Derfor måtte ett av spørsmålene på skjemaet handle om hvordan elevene lytter på. Jeg utarbeidet spørsmålet til seks variabler med fem ulike verdier for avkrysning per variabel. Fem av variablene er lukket, og en er åpen med mulighet for en skriftlig utdyping av spørsmålet. Variabel 5.1. handler om at elevene viser synlig at de lytter, ved at elevene sitter konsentrert og ser på den som har ordet i klassen. Lyttingen blir en del av en kommunikasjonshandling. Variabel 5.2. handler om hvor vidt elevene noterer stikkord og ser på 'taleren' vekselvis. Variabel 5.3. handler om elevene stiller spørsmål for å oppklare ting underveis som er uklart. Variabel 5.4. handler om hvorvidt man holder på med andre ting mens noen snakker og har ordet. Et eksempel kan være utenomfaglig bruk av mobiltelefon.

Så er det variabel 5.5. som handler om at eleven ser ut av vinduet, småprater med sidemann eller åpenlyst ikke deltar i det som skjer. Den siste variabelen 5.6. var 'åpen' med mulighet for å utdype om *andre måter elevene lytter på*. Ved å ha en slik kategori ville jeg sikre meg at jeg ikke går glipp av andre måter å jobbe med denne kompetansen på. Her var det imidlertid ingen lærere som krysset av, slik at denne variabelen falt derfor bort. Til alle variablene valgte jeg å ha samme type inndeling i verdier som foregående variabel. Antall elever ble delt på følgende verdier: verdi nummer: 1.) Ingen elever, 2.) 3-5 elever, 3.) 6-9 elever, 4.) 10-15 elever, og 5.) alle elevene.

### **Variabel 5.1. Over halvparten av elevene lytter ved å se på den som har ordet**

Undersøkelsen viser at 56% av lærerne har krysset av for at 10-15 av elevene lytter ved å se på vedkommende som har ordet i timen. Legger vi til neste verdi på samme variabel, med gruppen av 6-9 elever som utgjør 23%, kan man si at bortimot 80% av klassene, har klasser med 6-15 elever som lytter ved å se på den som har ordet. Som tidligere nevnt, deltar elevene i klassene ikke selv i spørreundersøkelsen, men er indirekte representert gjennom læreren. 9% har klasser hvor *alle* elevene i klassen følger med på den som snakker, mens 0% av informantene sier at det ikke er noen av elevene som *ikke* følger med ved å se på den som har ordet. To kommentarer ble lagt igjen av to av lærerne. I feltet for *Alle*, skriver en lærer: “*Nærmere alle enn 15 elever*” (703). Altså var det et flertall i denne klassen som lyttet ved å se på den som har ordet, noe som kan indikere at denne læreren har innarbeidet gode rutiner for dialog i klassen. Den andre læreren peker på et viktig aspekt som jeg tror er gjengs for mange klasserom i den norske skolen: “*32 i klassen,- sitter på rekker. Vanskelig at alle kan ‘se’ hverandre*” (306). Det er vanlig å fylle opp klassene til høyeste lovlig antall elever, av økonomiske grunner. Det gjør det vanskelig å møblere annerledes, og det gjør det vanskelig å praktisere en dialogbasert undervisning hvor alle kan delta.

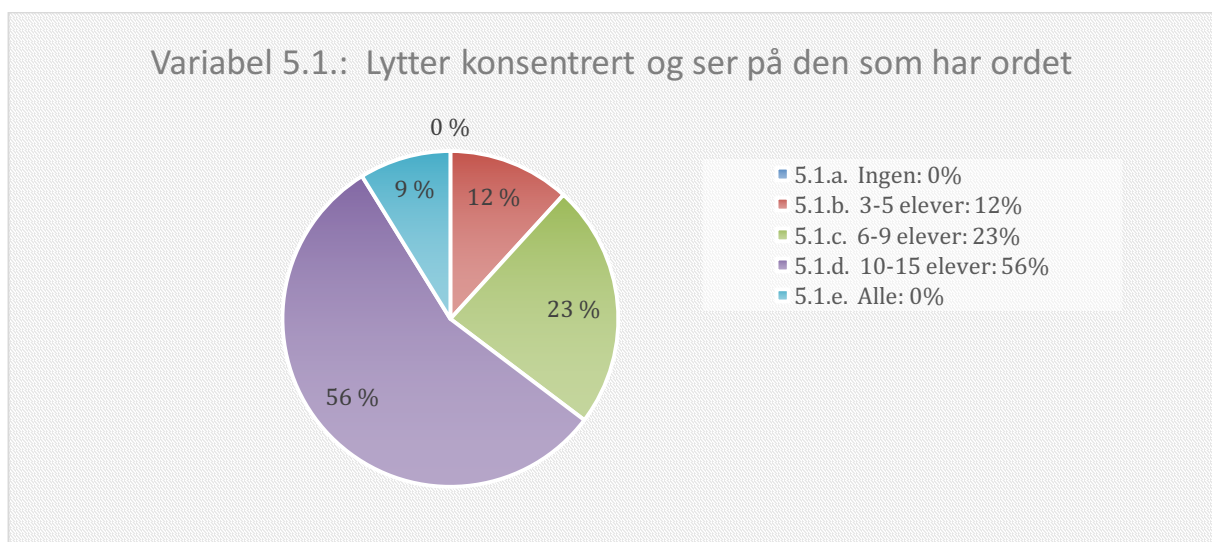


Diagram 7: Elever som lytter konsentrert og ser på den som har ordet

### **Variabel 5.2. Et mindretall av elevene noterer stikkord og ser på taleren vekselvis**

På denne variabelen fordelte verdiene seg nokså jevnt. Verdi 5.2.a. sier at 30% av lærerne mener at en gruppe på 3-5 elever i deres klasser, behersker denne formen for lytting. Verdi 5.2.b forteller at 20% mener at en elevgruppe bestående av 10- 15 elever både lytter og noterer. Mens verdi 5.2.c viser at 23% av lærerne mener at ingen av elevene i klassen praktiserer denne formen for lytting. Verdi 5.2.d. viser at 17% av forskningsdeltakerne mener at alle elevene noterer og følger med på 'taleren'. Mens den minste prosentandelen tilfaller verdi 5.2.e. med 10% der lærerne mener at en elevgruppe på 6-9 elever noterer og følger med på taleren vekselvis. Alt i alt er det relativt få elever som både noterer og lytter mens en annen snakker.

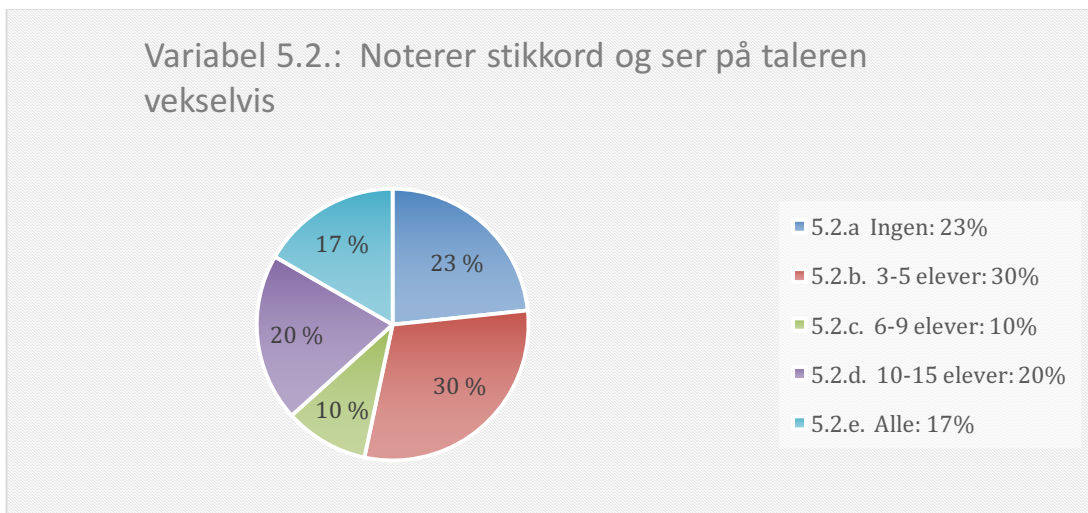


Diagram 8: Elever som noterer stikkord mens de lytter til undervisning

### **Variabel 5.3. Under halvparten av elevene stiller oppklarende spørsmål**

Undersøkelsen viser at 52% av forskningsdeltakerne har en elevgruppe på 3-5 elever som stiller spørsmål til læreren hvis noe er uklart. Av en klasse på 32 elever utgjør det en liten andel. 30% av lærerne har klasser hvor 6-9 elever stiller spørsmål til læreren i løpet av en time hvis det er noe de ikke forstår. De to kategorien *Alle* og *Ingen* har 0% hver.

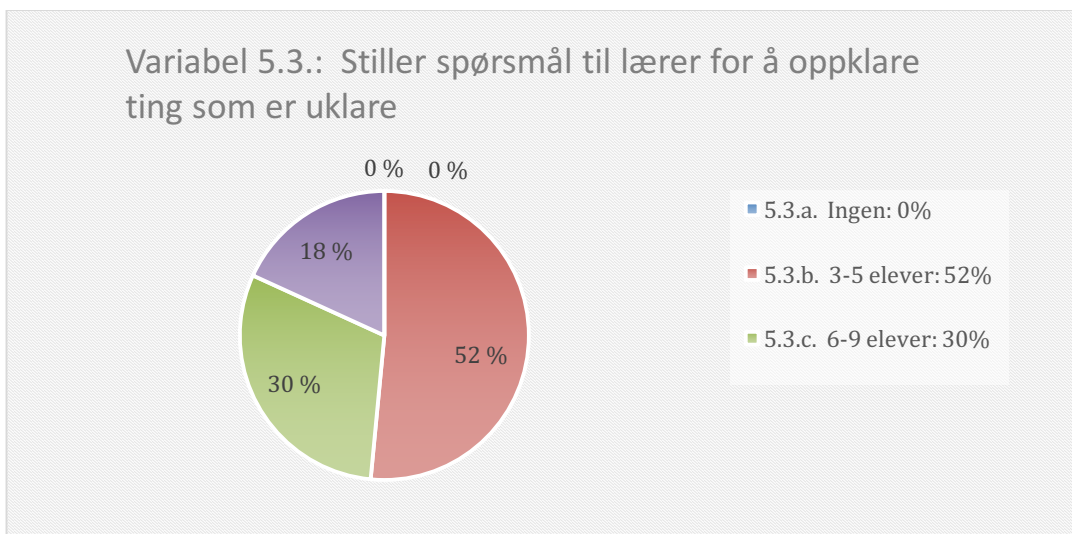


Diagram 9: Elever som stiller spørsmål til lærer for å oppklare uklarhet

### **Variabel 5.4. 62% av klassene har grupper med 3-5 elever med et utenomfaglig bruk av internett**

62% av lærerne har altså krysset av for at det er en gruppe med 3-5 elever som bruker mobil og pc i timene uten at det er en del av undervisningsopplegget. Selv om 5 elever tilsynelatende kan oppfattes å utgjøre en ubetydelig del, kan fem elever virke både distraherende og som et støyelement i klassen. I tillegg kommuniserer man noe ved en slik handling. Utenomfaglig skjermbruk kan være en vanskelig problematikk å hankses med. To lærerkommentarer også til denne variabelen: “Selvfølgelig kan det skje hvis jeg ikke passer på (306)”, og “Vanskelig å vite, tror noen, men ser det ikke så ofte”.

Disse to informantene har krysset av på kategorien *Ingen* og *3-5 elever*. En annen informant kommer med denne kommentaren som indikerer noe om hvilke krav hun stiller til elevene, og hvilke prinsipper som skal gjelde: “Når noen skal holde foredrag skal alle lytte oppmerksomt (303)”.

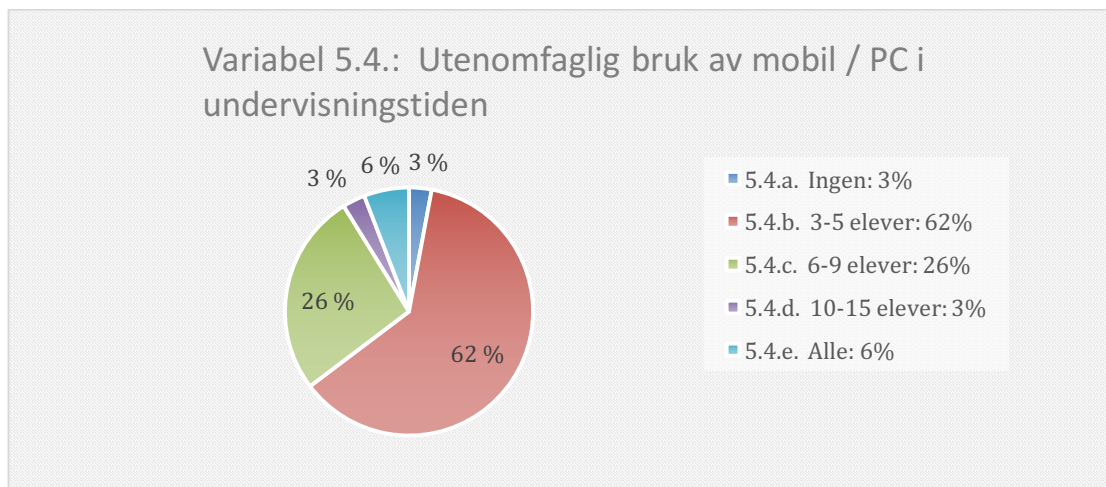


Diagram 10: Elever som driver med utenomfaglig bruk av mobiltelefon i undervisningstiden

### **Variabel 5.5. Nesten 90% av klassene har elever som småpratere i undervisningen**

Bare 12% av lærerne sier at de ikke har elever i klassen som småpratere eller ser ut av vinduet i løpet av undervisningstimen. Formuleringen “å se ut av vinduet” er en måte å beskrive at elevene mister fokus. Ellers sier resten av lærerne at alt fra 3-5 elever (70%), og 6-9 elever (15%), og 10-15 elever (3%) småpratere i løpet av timen. Man kan diskutere på hvilket nivå småprattingen er. Dempet henvendelse til sidemannen for å oppklare et spørsmål, trenger ikke virke forstyrrende på verken lærer eller elev. Men vedvarende kommunikasjon med sidekameraten i løpet av en time, kan virke både forstyrrende for andre i klasserommet, demoraliserende på læringsmiljøet, og vil gjøre at eleven ikke kan følge tråden i hva som foregår. På denne måten brytes også samarbeidet med vedkommende i øyeblikket, i den forstand at det hele tiden formidles noe som elevene skal bygge videre på. For at denne eleven skal komme inn på sporet igjen, må enten lærer eller medelev repetere ting som har vært sagt.

Variabel 5.5.: Eleven ser ut av vinduet eller småprater

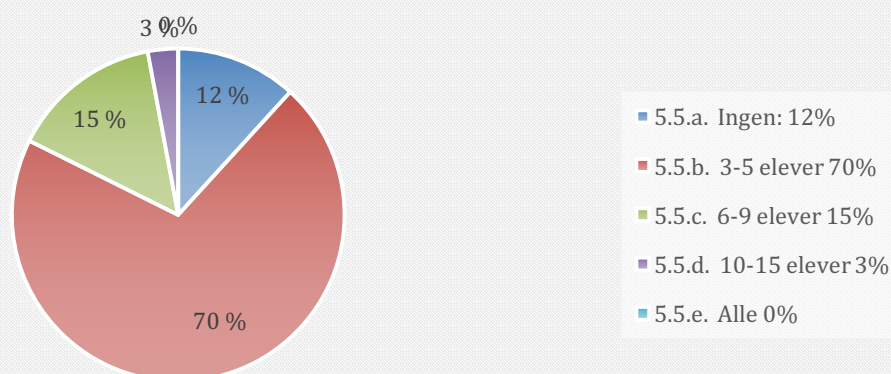


Diagram 11: Elever som ser ut av vinduet og småprater i løpet av undervisningen

#### 4.7 Variabel 6: Spørsmål om måten elevene deltar muntlig på

På samme måte som frekvensen til elevers muntlige deltakelse kan si noe om atmosfæren og miljøet i klassen, kan *måten* elevene deltar muntlig på i timen ha den samme funksjonen. Det kan si noe om hvilken sosial samhandling som er akseptert i klassen, og kanskje antyde fruktbare eller eventuelt mindre fruktbare mønstre. Til dette spørsmålet knyttet jeg sju variabler med fem ulike verdier for avkrysning per variabel, på samme måte som foregående variabler. Seks av variablene er lukket, og en er åpen med mulighet for en skriftlig utdyping av spørsmålet. Hver variabel har altså fem verdier, hvor de ulike verdiene registrerer følgende: 1.) *Ingen elever*, 2.) *3-5 elever*, 3.) *6-9 elever*, 4.) *10-15 elever*, og 5.) *alle elevene*.

#### **Variabel 6.1. Nærmere 80% av klassene har elevgrupper på 6-15 elever som kun svarer på lærerens spørsmål**

38% av de spurte lærerne sier at 6-9 av elevene i klassen svarer kun når de blir spurt av læreren (verdi 6.1.c.). Like stor prosentandel utgjør kategorien med 10-15 elever med 38% (verdi 6.1.d.) Altså 78% av klassene har en elevgruppe på 6-15 elever som kun svarer hvis læreren henvender seg til dem. Dette er en relativt stor andel, og en relativt stor gruppe med elever. Altså det kan si noe om engasjementet til elevene, men også om elevens evne til å bidra faglig utenom akkurat det som læreren snakker om, eller det kan bunne i skolerelatert talevegring. En kommentar fra en lærer er som følger: "I gruppesamtaler er det nok [elev-] svar som også går utover spørsmålet" (703). Denne læreren er inne på noe vesentlig i forhold til gjennomføringsevnen til lærerne og størrelsen på klassene. Hvordan er det mulig med en klasse på 32 elever å la alle få øve seg jevnlig i å ta ordet?

Variabel 6.1. Svarer kun på lærerens spørsmål relatert til faget

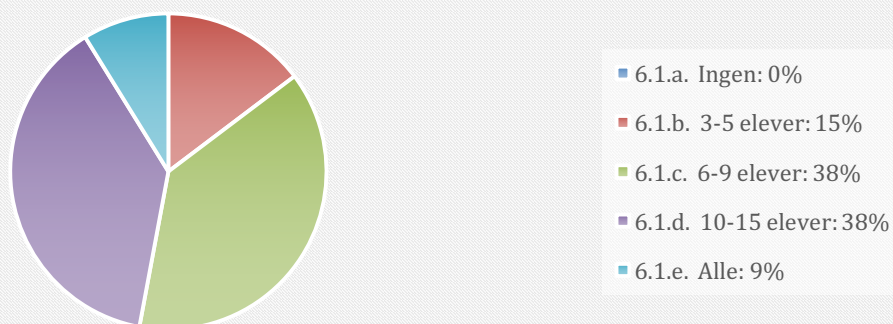


Diagram 12: Elever som kun svarer på lærerens spørsmål

### **Variabel 6.2. Kun én femtedel av lærerne sier at *alle* elevene i klassen venter med å svare før hun har fått ordet av læreren**

Undersøkelsen viser at 19% av lærerne mener at *alle* elevene i klassen klarer å vente på tur til de har fått ordet (verdi 6.2.e). Dette kan vitne om en klasse hvor alle klarer å beherske seg, og alle tør å vente med å si noe til de har fått oppmerksomhet. Det viser seg at når elever kommer med kommentarer fra sidelinjen, er det fordi det er lettere å ta ordet når ingen venter det, enn når all oppmerksomhet er rettet mot eleven.

Videre viser tallene at hele 67% av lærerne har en elevgruppe på 6-15 elever som ikke venter med å svare før de har fått ordet av læreren (verdi 6.2.c og verdi 6.2.d.). Dette kan tolkes på to måter. På den ene siden kan det vitne om engasjerte klasser, hvor alle er ivrige med å komme med innspill. Denne lærerkommentaren underbygger dette: "Kommer litt an på hvor ivrige de blir (701)". På den andre siden kan det også si noe om elevenes evne til å vente, manglende struktur eller uuttalte regler for hvordan man bør delta i helklassesamtalen. Dilemmaet er at har man altfor rigide regler, kan det hemme spontan deltagelse i samtalen. Men har man ingen regler, er faren stor for at de samme stille elevene fortsatt er stille, og opprettholder sin observerende rolle. For denne gruppens skyld trenger man regler. Det kan være interessant å sammenligne denne variabelen med neste variabel.

Variabel 6.2. Eleven venter med å svare til han har fått ordet av læreren

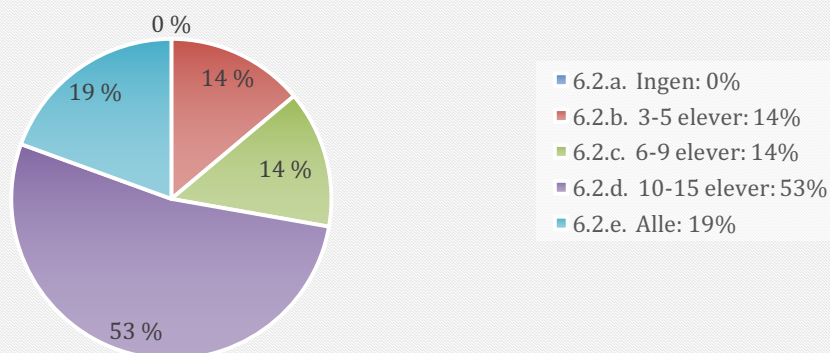


Diagram 13: Elever som kun svarer på lærerens spørsmål



### **Variabel 6.3. 47% av lærerne har opp mot 5 elever i klassen som kommer med innspill som bidrar til et godt læringsmiljø**

Undersøkelsen viser at i underkant av halvparten av lærerne har klasser hvor kun en gruppe på inntil fem elever bidrar til et godt faglig læringsmiljø, se verdi 6.3.b. Verdi 6.3.c. viser at 22 % av lærerne har inntil ni elever i klassen som kommer med konstruktive innspill. Bare 3% mener at *alle* i klassen bidrar (verdi 6.3.e.), og den samme andelen gjelder for den motsatte verdien, nemlig 3% hvor *ingen* elever bidrar konstruktivt (verdi 6.3.a). Slår man sammen verdi 6.3.b. og 6.3.c., utgjør dette 69 % av lærerne som sier at de har klasser hvor et antall på 3-9 elever bidrar faglig. Sammenligner vi dette resultatet med funnene fra verdi 5.5.b. fra foregående variabel, dannes et bilde av et klassemiljø med elevtyper som bidrar til læringsmiljø på to helt ulike måter. Verdi 5.5.b forteller oss at 70% av klassene har 3-5 elever som mister fokus i løpet av timen, småprater eller ser ut av vinduet, mens 6.3.b. og 6.3.c. til sammen utgjør 70% som sier de har en elevgruppe på inntil ni elever som kommer med faglige innspill.

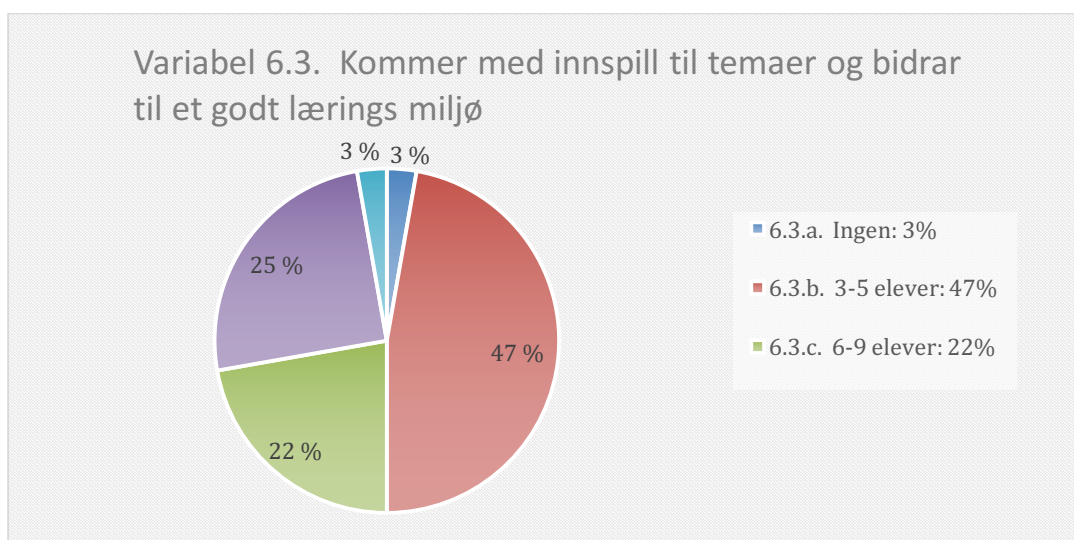


Diagram 14: Eleven kommer med innspill til temaer som bidrar til et godt læringsmiljø

### **Variabel 6.4. Nesten halvparten av lærerne mener at bare 3-5 elever bidrar til en god atmosfære i klasserommet**

Undersøkelsen viser at 43% av lærerne mener de kun har inntil fem elever som bidrar til en god atmosfære, se verdi 6.4.b. Tenker man at læreren er avhengig av et samarbeid med elevene for å få til et godt miljø, er ikke dette så mange elever å samarbeide med. Det betyr heller ikke at de resterende motarbeider et fruktbart samarbeid med læreren. Noen elever forholder seg også passive. Å bygge opp en kultur hvor elevene har en følelse av at de kan bidra, kan ta tid. Dessuten er man som lærer på videregående i større grad avhengig av at de andre lærerne på skolen, samt ledelsen, har samme ambisjoner, for å lykkes med å skape en trygg og god atmosfære. En god atmosfære kjennetegnes av at det er rom for dialog og ikke-planlagte konstruktive innspill. Et slikt miljø kan ikke en enkelt lærer stå for og arbeide for alene, men det må være et felles løft. Figuren viser også at nesten en tredjedel (28%) av lærerne sier at *inntil ni* elever bidrar positivt til en hyggelig atmosfære i klassen (verdi 6.4.c.), mens bare 6% sier at *alle* i klassen bidrar til en god og avslappet atmosfære (verdi 6.4.e.).

#### Variabel 6.4. - Kommer med spontane kommentarer som bidrar til en god atmosfære

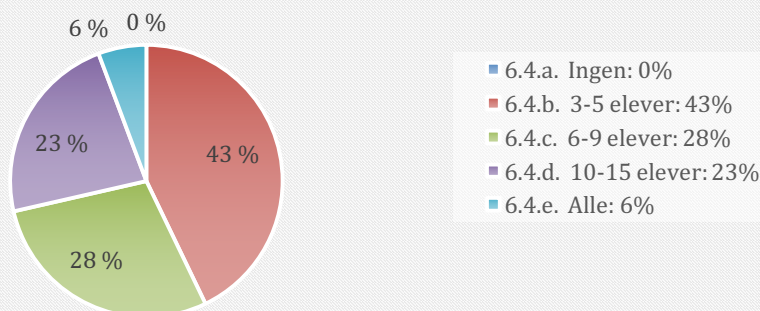


Diagram 15: elever som kommer med spontane kommentarer som bidrar til en god atmosfære

#### **Variabel 6.5. 83 % av lærerne mener de har ingen elever som kommer med frekke kommentarer i timen**

17% av lærerne mener de har en liten gruppe på inntil fem elever som kan komme med upassende kommentarer i timen (verdi 6.5.b.). Man kan si at dette ikke er et høyt tall, i forhold til at 83% mener de *ikke* har noen elever som kommer med upassende innspill (verdi 6.5.a.). Men for de lærerne som må håndtere en situasjon med stadige avbrudd med mindre konstruktive innspill, holder det med én elev som ikke vil være med på det klassen skal gjøre. Det kan være en stor utfordring for læreren å få til et godt samarbeid. Spesielt hvis det har gått et mønster i en type destruktiv adferd hos noen elever, vil det kreve tid og tålmodighet fra både klassen og fra læreren. Det vil kreve en tydelig klasseleder, og det vil kreve en tydelig ledelse som involverer seg.

#### Variabel 6.5. - Kommer med frekke eller upassende kommentarer

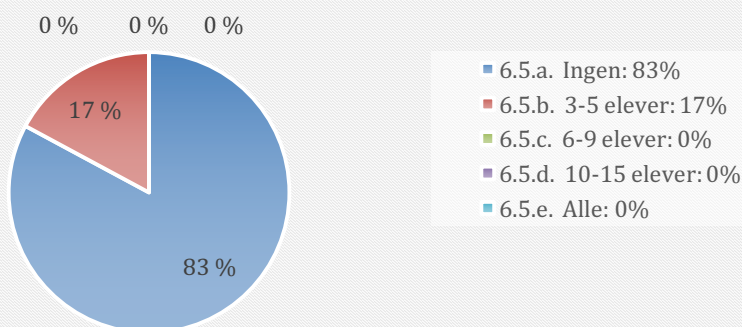


Diagram 16: Elever som kommer med frekke eller upassende kommentarer

### **Variabel 6.6. Omtrent 60% av lærerne har en gruppe på inntil fem elever som snakker i munnen på andre**

Så mye som 59% har en elevgruppe på inntil fem elever som ikke tar hensyn til at andre har fått ordet (verdi 6.6.b.) En meget lav andel på 3% sier de har 10-15 elever som snakker i munnen på medelever eller læreren (verdi 6.6.d.). Nesten en tredjedel av lærerne sier de *ikke* har elever i klassen som snakker i munnen på lærer eller medelever (verdi 6.6.a.).

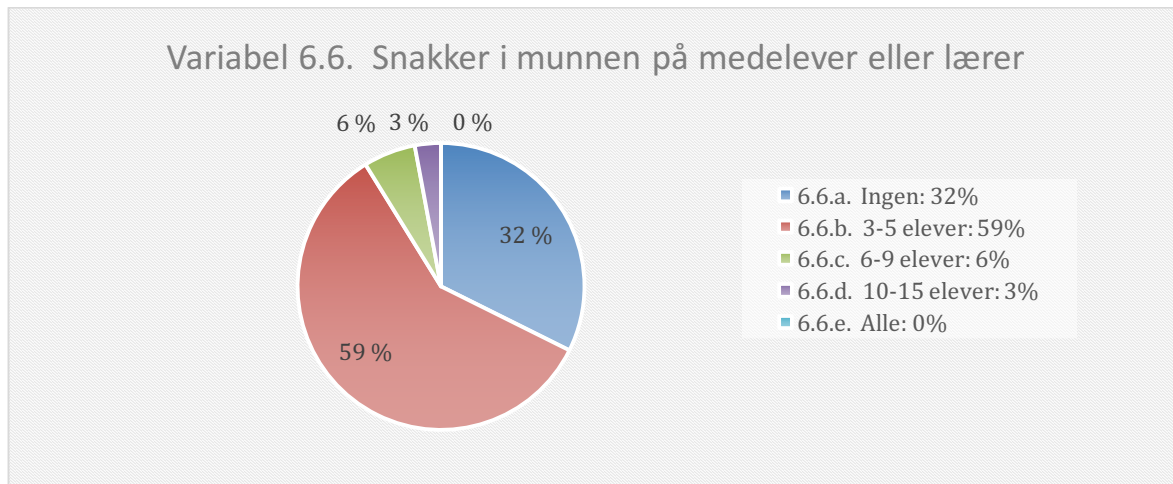


Diagram 17: Eleven snakker i munnen på medelever eller lærer

### **4.8 Variabel 7: Årsaken til mangel på muntlig deltakelse i klassen**

Dette spørsmålet tar for seg mulige årsaker til talevegring og til at elever velger å ikke delta muntlig i klassen. Det er et viktig spørsmål å finne mer ut av, siden jeg tror elevens opplevelse av å kunne delta og ha tilgang til helklassesamtalen, har med hvordan eleven oppfatter seg selv. Samtidig handler det om elevens muligheter for faglig og sosial utvikling. Spørsmålet knyttes til ni forhåndsdefinerte påstander som er å anse som et mulig svar på spørsmålet. Variabelen endte derfor opp med ni ulike verdier, hvor det var mulig å krysse av på flere.

### **Hovedfunn: Faglig svakhet, likegyldighet for fag og skole, samt fastlåst i egen sosial rolle, oppfattes som de største årsakene til manglende muntlig deltakelse**

Den første påstanden verdi 7.a. fikk flest avkryssninger med 19% der elevens faglige svakhet er årsaken. Likegyldighet for fag og skole, verdi 7.b. fikk 17%, og fastlåst i egen sosial rolle fikk 15%. Verdiene med lavest prosentandel var: 7.c.: *Frykt for medelever*, 7.f.: *Frykt for lærer* samt 7.g.: *Manglende forventning hos lærer til elevs deltakelse*, med henholdsvis 3%, 3% og 4% på hver kategori.

### Variabel 7: Læreres syn på årsaken til mangelen på muntlig deltakelse blant elevene

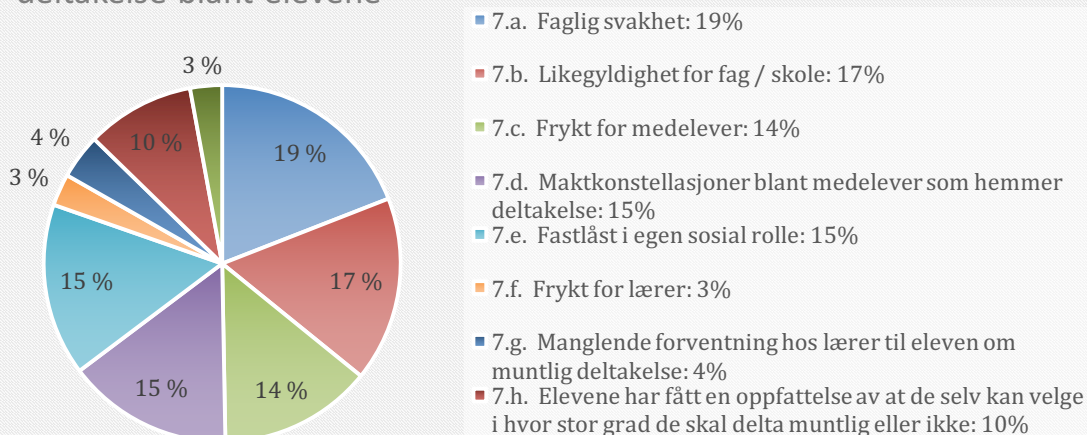


Diagram 18: Informantenes syn på mulige årsaker til manglende muntlig elevdeltakelse

#### **Verdi 7.a. Faglig svakhet, den største årsaken til manglende muntlig deltakelse**

Verdi 7.a. fikk altså flest score blant lærerne med 19 %. Her var det fire lærere som la igjen kommentarer. Innholdet i disse uttalelsene underbygger hovedbudskapet i dette prosjektet, nemlig at det er av avgjørende betydning å få til å skape en felles plattform hvor alle elevene har *reell* tilgang. En lærer skriver: “Ofte har det mer med manglende selvtillit å gjøre, sånn som jeg ser det. Det er to grupper av faglig svake elever i så henseende, - de med og uten selvtillit. De siste er stille (601)”. To andre lærere skriver: “Like mye at det er elever som tror de er svake, altså lav faglig selvtillit (102)”, og “Usikker på egen kompetanse (309)”. Altså har elevene både dårlig selvtillit og dårlig *faglig* selvtillit. Her kommer det frem to aspekt ved det å ha dårlig selvtillit. Både når det gjelder det å ha tro på seg selv som person eller menneske, men også å ha tro på egne evner. Det skal mye til å ha tro på og eksponere faglige evner, om man ikke har tro på seg selv som person. Det hjelper på selvtilliten, samt det å tørre å stå frem og snakke i plenum, om du vet at det du sier er riktig.

En annen lærerkommentar peker på et annet aspekt som handler om selve innsatsen i faget, og om hvor mye tid og energi en elev er villig til å legge ned i skolefaglig arbeid: “Jeg tror det handler mye om ikke å være forberedt nok, selv om elevene er sterke faglig (706)”. Meningen til denne informanten er at en del elever ikke gjør en tilstrekkelig innsats, selv om de har ressurser til det. Det handler om å være villig til å ta seg selv i nakken.

#### **Verdi 7.b. Likegyldighet for fag eller skole, med nest største prosentandel**

17 % av lærerne mener likegyldighet for fag eller skole er en hovedårsak til dårlig verbal deltakelse i timen. En lærer sier det slik: “*Uderytelse eller feilvalgt vgs-linje*” (309). Denne påstanden griper inn i en pågående diskusjon som kritiserer avgjørelsen om at alle elever skal gjennom et 13-årig skoleløp. Mange tar til orde for at det må være større rom, og flere muligheter for å velge annerledes, som for eksempel det å ta et pauseår på en folkehøyskole,

eller få noe yrkesrelatert praksis. Har man dårlige opplevelser og erfaringer som elev fra ungdomsskoleårene, kan det være et alternativ å velge å bryte dette mønsteret ved å ta et pauseår. Så kan man senere vurdere om man ønsker å studere mer teoretisk fagkunnskap.

### **Verdi 7.c. 14% mener frykt for medelever er årsak til talevegring**

Denne kategorien fikk 14% prosent, altså litt mer enn hver tiende lærer tror at årsaken til talevegring i klassen ligger i frykten for medelevene. Sammenlignet med Mette Danielsens (1998) studier fra 1995 hvor 123 elever deltok, ligger lærernes antagelser i denne studien noe i underkant i forhold til hva Danielsens elever svarte. Hele 41% av elevene oppgav frykt for medelever som grunn til talevegring. I tillegg henviser Danielsen til tidligere undersøkelse fra 1985 gjort av Ljungblad og Ölund (jf. Danielsen, 1998) som bekrefter funnene hennes. Undersøkelsen sier at medelevene virker mer truende enn læreren, og hvor sosial trygghet og mangel på selvtillit gjør elevene tause. Nå kan det jo selvsagt hende at bildet av en skolekultur er forandret siden disse undersøkelsene er tatt, men følgende lærerkommentarer bekrefter likevel Danielsens funn:

“Det ser dessverre ut til at en del elever er redde for å snakke foran hele klassen. Disse snakker ofte i mindre grupper og kan jobbe muntlig der, men ikke i full klasse” (601).  
“Usikre tenåringer, noen “kule”, redde for å bli ledd av” (309).  
“Sosial angst” (303).

Forskjellen på Danielsens og mine studier er blant annet populasjonen, hvor hun gjorde undersøkelser blant elever, mens jeg har gjort blant lærere, men hvor samme type spørsmål er stilt.

### **Verdi 7.d. 15% mener maktkonstellasjoner blant medelever er en årsak**

15 % av lærerne oppgir maktkonstellasjoner blant medelever som årsak til talevegring (verdi 7.d.). Det begrunnes med samme kommentar som i foregående verdi: “Usikre tenåringer, noen “kule”, redde for å bli ledd av” (309). Å bli ledd av oppfattes i dette tilfellet ikke som en positiv opplevelse, som det i andre sammenhenger kan være hvis du er blant gode venner. I dette tilfellet er det å bli ledd av ensbetydende med utestengelse, og det å ikke være en del av fellesskapet. Fellesskapet skapes gjennom dialog, gjennom språket, hva man sier og hvem som sier noe, og hvordan. Å være usikker trenger ikke å bety at eleven er usikker verken på fagkunnskap eller på seg selv som et oppegående og fungerende individ, men i det øyeblikket man befinner seg i klassesammenheng, blir eleven usikker.

### **Verdi 7.e. 15% mener det å være fastlåst i egen sosial rolle har betydning**

Den samme prosentandelen som maktkonstellasjoner har fått som årsak til talevegring, har påstanden om å være fastlåst i egen sosial rolle fått, med 15 %. Å være fastlåst i egen sosial rolle, betyr at man i større eller mindre grad ufrivillig handler etter et adferdsmønster, som man i utgangspunktet har pålagt seg selv, mer eller mindre bevisst. I denne sammenheng har sosial rolle en lite konstruktiv funksjon. En lærer utdyper nettopp dette aspektet med denne kommentaren: “Bajasrolle for eksempel” (207). Forventninger fra medelever og omgivelser har like mye å si for dette rollemønsteret som elevens eget programstyrte adferdsmønster. Eleven trenger ikke være bevisst dette selv, men er noe som automatisk skjer i det man trer inn i visse typer fellesskap. Hvis en elev har sittet stille i to til tre uker, uten å si noe i klassen, er det vanskeligere å ta ordet etter disse ukene. Det blir et handlingsmønster som er vanskelig å bryte. Det samme gjelder for de verbalt aktive som *tar* ordet og deltar muntlig, la oss si i hver time.

Medelevene forventer at denne eleven har å noe å si, og på den måten skapes et rom hvor vedkommende mye lettere kan dele tanker om ulike tema i klassen. Den aktive blir mer aktiv, og den stille blir mer stille. *Matteuseffekten* gjør seg gjeldende også i klasserommet, noe som betyr at de som allerede er privilegerte, som i dette eksempelet får en enda større andel av “taletiden”, enn de med rimelighet skulle ha.

### **Verdi 7.f. Bare 3% mener frykt for lærer er en medspillende faktor**

Dette punktet kan være vanskelig å diskutere, og bare 3% av lærerne tror at frykt for læreren kan være en medvirkende årsak til talevegring. Forskningsdeltakerne har på en måte fått i oppgave å vurdere seg selv, og det kan man alltid stille spørsmål ved. Man er seg selv nærmest, og oppfatter verden ut fra sin egen situasjon. En lærerkommentar på dette punktet er slik: “Jeg tror ikke at noen elever er redde for meg når det kommer til muntlighet, men vet det jo ikke...” (601). En ærlig uttalelse som får følge av disse: “Det håper jeg virkelig ikke!” (207), og “I kun svært få tilfeller, hvis jeg skal stole på respons” (316). Ut fra egen erfaring kan jeg si at en lærer som har de beste hensikter, likevel kan bomme fordi vedkommende ikke er bevisst nok på hvordan budskapet formidles. Spørsmålet strandeder på hvordan de gode hensiktene til læreren kommuniseres. Det er sagt at kommunikasjon ikke handler om hva du sier, men om hva den andre oppfatter at du sier. Samtidig må man også erkjenne at det noen ganger kan handle om mottakeres *vilje* til å forstå. Noen kan gjøre og si alt etter beste hensikt, og likevel oppfattes det negativt. Andre kan si hva som helst, og likevel blir alt tatt for god fisk. Hvilke relasjoner du har klart å bygge til den enkelte eleven, kan ha stor innvirkning når det gjelder denne type problematikk.

Med andre ord kan forskningsdeltakerne mistenkes for å være inhabile akkurat når det kommer til denne verdien. Samtidig er dette en anonym undersøkelse, og spørsmålet er i tillegg dreiet generelt. Altså, er elever generelt redd for lærere? Kan frykt for læreren være årsaken til talevegring? Funn fra Mette Danielsens studier (1998) viser til en noe større prosentandel på dette punktet. 16 av 123 elever, altså 13%, oppgir læreren som årsak til talevegring. En mulig forklaring på dette, sier Danielsen, er at læreren kan oppfattes som en autoritær person som styrer samtalen, med makt til å peke ut noen som skal komme med et faglig svar.

### **Verdi 7.g. 96% av lærerne mener de har en sunn forventning til elevers muntlige deltakelse**

Verdi 7.g. inneholder påstanden om manglende forventning hos lærer til eleven om muntlig deltagelse, og har kun fått 4 % avkrysning av forskningsdeltakerne. Altså mener 96% av lærerne at de har en tilfredsstillende forventning til sine elever. Noen informanter uttrykker likevel tvil i følgende kommentarer:

- “Det håper jeg heller ikke. Men det er mulig. Nå fikk jeg noe å tenke på” (207).
- “Det er sikkert noen som tenker at jeg ikke pusher dem så mye, og at det derfor er greit å ikke delta så mye” (706).
- Dette er et skummelt punkt. Det er viktig å være obs på at man kan bli vant til at noen elever snakker, mens andre ikke gjør det (601).

Funnene viser at lærerne mener selv at de har en adekvat forventning til elevenes deltakelse. Samtidig vitner disse tre uttalelsene om en nøktern vurdering av egen praksis.

Resultatet som viser at hele 96 % av forskningsdeltakerne mener at de har en sunn forventning til elevene, kan like gjerne bygge på en holdning hos dem selv. Dette handler altså om hvordan lærerne *oppfatter* at det tenker om elevene, men hva som foregår i praksis kan være en annen sak. Uttalelsen til informant (601) ovenfor, viser at *konteksten* har like mye å si for segmenteringen av sosiale roller som elevens egen vilje og evne. I dette tilfellet gjelder det læreren som bekrefter elevens faglige og sosiale posisjon, ved å ikke forvente interaksjon fra eleven. En type læreradfærd jeg dessverre ikke tror er uvanlig, som ikke er spesielt typisk for lærere, men som er en menneskelig reaksjon. Men siden det å være lærer er en profesjon, må og kan vi forvente at denne typen problematikk håndteres adekvat i forhold til lærerrollen. Det kan være et umulig prosjekt å forvente at alle elever skal bidra hele tiden i helklassesamtalen. Tar man de fysiske rammene i betraktning, som for eksempel elevantallet og tidsaspektet, er det tvilsomt at en reell samtale vil la seg gjøre. Hvis alle 32 elevene skal få si noe i løpet av en 45-minutters økt i en helklassesamtale, ville hver elev hatt cirka ett minutt hver til å snakke på. I tillegg må man regne med at læreren sier noe som klasseleder. Det er eventuelt ikke bare lærerens manglende forventning til den enkelte eleven som taler imot å lykkes med en helklassesamtale, men også enkelte fysiske rammer.

### **Verdi 7.h. Eleven har fått en oppfattelse av at de selv kan velge i hvor stor grad de skal delta muntlig eller ikke**

10 % av lærerne mener denne påstanden kan være en forklaring på enkelte av elevenes manglende verbale deltakelse. Slik kommenterer noen av lærerne påstanden om at elevene har fått en oppfatning av at de kan velge selv om de vil delta muntlig eller ikke: “Kanskje...” (309). Det *kan* være sånn at lærere er for lite *tydelige* i forhold til hvilke krav de setter og hva de forventer av elevene. Noen har sagt at det er lettere å oppfatte hva fotballtreneren vil de skal gjøre, enn hva læreren forventer. Sammenligningsgrunnlaget her er vel heller dårlig, da fotballtrening er selvvalgt og valgt på grunnlag av interesse, mens det å gå på skolen er pålagt. Å være tydelig som klasseleder og som fagperson vil hjelpe elevene. Kjenner man faget og målsetningene i læreplanen, er det også lettere å sette riktige krav. Også i denne sammenheng spiller skolens klima for fagsamarbeid en viktig rolle, men også hva skolen som institusjon kommuniserer.

At noen elever tenker de har valgfrihet med hensyn til å delta muntlig i norskfaget, bekrefter denne lærerkommentaren: “Dette har i stor grad blitt bekreftet i elevsamtaler. Lar andre svare, gjerne de som er mest muntlig aktive. Dermed er det ofte de samme som deltar aktivt” (413). Kommentaren viser at noen elever har en tankegang som sier at de *kan* velge, de *må* ikke bidra med noe i helklassesamtalen. *Matteuseffekten* omtalt i 7.e., blir også bekreftet gjennom denne uttalelsen. Elevene som er vant til å snakke og å ta ordet, snakker enda mer. I tillegg blir faktisk ordet overgitt dem av medelevene. Kommentaren ovenfor til informant (413) sier noe om en realitet som jeg tror preger mange klasserom i alle slags fag. I den sammenheng er det enda viktigere med en tydelig klasseleder som vet hva lærerrollen innebærer. Noen ganger må man bli upopulær blant enkelte elever for å kjempe for en plattform som gir rom for alle elevene. Denne kampen er det ikke alle lærere som er villige til å ta, men i tillegg finnes det lærere som ikke er bevisste på at slike mønstre og hierarkier kan eksistere i klassen.

En annen vinkling på hvorvidt elevene kan velge selv hvor aktive de vil være, kommer med denne lærerkommentaren: “Det tror jeg gjelder for mange elever. De venter på at læreren skal ta initiativet. Vi tilrettelegger i stor grad elevs læring. Kanskje den mer selvstendige og initiativrike eleven har dårlige kår i norsk skole?” (207).

Denne kommentaren belyser en ny side ved verdi 7.h. Er det sånn at vi ubevisst syr puter under armene til elevene, ved at vi tilrettelegger for mye? Læreren tar på seg skylden hvis elevene lærer for lite eller ikke forstår, og læreren tar på seg skylden hvis elevene ikke vil jobbe. Kommentaren fra denne informant sier noe om et læringssyn, hos både elever og lærere, som kanskje har tippet litt over på den ene siden. Uttalelsen minner meg om en elev som fortalte at timene var så kjedelige, at han orket ikke å gjøre noe, og at læreren motiverte han altfor dårlig. At de fleste lærere kan ha et forbedringspotensial i forhold til undervisningspraksis, er muligens en selvfølge. Men det må være en misforståelse at alt står eller faller med læreren. Hvis vi ved vår praksis kommuniserer at vi er ansvarlige for elevens læring, gjør vi dem en bjørnetjeneste. Læreren skal tilrettelegge, og ha en profesjonell tilnærming til sin yrkesprofesjon, men det er opp til elevene å lære.

### **Verdi 7.i. 3% av informantene krysset av for Andre årsaker**

Bare 3 % hadde krysset av for dette punktet som rommer andre årsaker til elevens manglende muntlige deltakelse. Fire forskningsdeltakere hadde lagt igjen kommentarer. Disse kommentarene spriker litt i forskjellige retninger. Denne første kommentaren understreker at visse elever *vil* lytte til ting som blir sagt, og vil ikke bidra verbalt: "Mitt inntrykk er at elever som i liten grad tar ordet selv i timen ofte er "lyttere". De liker å lytte til det som blir sagt, og har ikke noe stort behov for å ytre seg. Noen liker likevel at læreren spør dem om ting, for da må de delta muntlig" (704).

Dette aspektet er viktig, og de har antageligvis utviklet en god evne til å lytte. Dette bør de berømmes for, og kanskje er det andre i klassen som har en del å lære av disse elevene. Også i dette tilfellet blir elevantallet viktig. Når det er så mange i en klasse, så *må* noen lytte. Rett og slett på grunn av ytre rammer som tidsbegrensning og antall elever. Noen elever *må* innta lytterollen. Likevel kommer vi ikke bort fra at det å kunne uttrykke seg, det å kunne fullføre et resonnement eller mestre ulike roller i samtaler, *er* kompetansemål som norsklæreren er forpliktet på å la elevene få prøvd ut. I tillegg til at de ikke får trent seg på spontan tale, avskjæres de samme elevene fra å prege klasseromsdiskursen. En diskurs de har rett til å prege, på lik linje med de andre elevene, fordi dette har med en forståelse av demokrati. På en måte frarøver man de lyttende elevene i å utvikle sin kompetanse på ett av hovedområdene i norskfaget. Tilgangskompetanse, begrepet til Nicolaysen (2005), gjelder ikke bare i forhold til skriftlig kommunikasjon, men også i muntlig kommunikasjon. De muntlig sterke elevene må heller ikke frarøves det å trene seg i å lytte. Uten lytting bryter kommunikasjonen sammen. Her er det et poeng at elevene får en forståelse for at klassen fungerer som et minisamfunn, men med en intensjon om noe tryggere rammer enn storsamfunnet. Det *er* meningen at alle i klassen skal regnes med, selv om de foreløpig har en lyttende rolle. Den neste lærerkommentaren svarer slik på spørsmålet om hva som kan være årsaken til talevegring hos enkelte elever: "Dette er et vanskelig spørsmål å avgjøre for meg. Jeg tror årsaken varierer fra elev til elev, samtidig som den antageligvis er sammensatt av flere faktorer. Av den grunn har jeg satt kryss ved flere alternativer" (703).

Den neste kommentaren sier kanskje noe om elevens tro på sin egen mulighet til å påvirke. Jeg forstår det sånn at denne uttalelsen dreier seg om elevenes oppfatning av temaer som blir diskutert i klassen: "En viss indifferens ovenfor debatterbare spørsmål. Demokratisk hypertoleranse der man er enige om å være uenige. "Ingen har mer rett enn andre-tankene"" (301). Denne beskrivelsen kan også si noe om at elevene ikke oppfatter diskusjonene som reelle, en tankegang jeg følger. Man har misforstått hva det vil si å ta hensyn til ulike meninger, at måten man viser det på, er ikke å motsi.



Dette blir en kunstig form for meningsutveksling. Toleranse handler om å ha forskjellige meninger, og til tross for det forholde seg til hverandre på en vennskapelig og konstruktiv måte. Å diskutere innholdet i begrepet toleranse, bør av den grunn være en naturlig del av opplæringen i samtalsjangeren. Derfor bør også situasjoner og samtaler som oppstår spontant og uforberedt i klassesammenheng, ses på som verdifulle lærings situasjoner.

Den siste lærer kommentaren til dette punktet, dreier seg om den økende diagnosen blant elever kalt *sosial angst*. “Noen elever sliter med sjenanse, og vi har fått beskjed fra BUPA, sosiallærer eller andre faglige instanser om at eleven bør skjermes for muntlig eksponering. Dette gjelder et økende antall elever, virker det som” (207). Dette aspektet er selvsagt noe en lærer *må* ta hensyn til. Læreren må gjøre private avtaler med elevene om hvilke sider ved muntlig kommunikasjon de kan fokusere på i visse perioder. Det faktum at noen elever har fått diagnosen sosial angst, gjør at det blir desto viktigere å arbeide med dannelses aspektet med hensyn til muntlig kommunikasjon. Hvordan snakker vi til hverandre? Hvordan formidler vi det vi har lært? Noen av begrepene fra retorikken kan med fordel brukes i en slik refleksjon. Den forberedte fremføringen av en power point presentasjon har lite å si for den relasjonelle dialogen i denne omgang. Her gjelder klimaet i klassen og den sosiale atmosfæren skapt av samtlige elever i klassen ved kunnskapen om hvordan skape den gode dialogen.

#### **4.9 Variabel 8 - 13: Den spontane uforberedte samtalen i klasserommet**

Jeg har nå kommet frem til det jeg selv oppfatter som noe av essensen i dette prosjektet. Alle punktene fra nummer 8-13 tar opp aspekter som går direkte på talehandlinger som tilhører den dialogbasert kommunikasjonen. Talehandlingene er her definert som det å lytte til andres argumentasjon, å vise åpenhet for andres argumentasjon, å mestre ulike roller i samtaler, å være bevisst på mottaker når en taler selv, å vise respekt for den som taler, og til slutt å bruke ulike uttrykksmåter i spontan tale. Disse ferdighetene, kombinert med etiske vurderinger, som er en del av dannelses aspektet, er grunnleggende og avgjørende for å få til et reelt, dialogbasert meningsutvekslingsfellesskap. Alle variablene fra punkt 8 til 13 har verdier fra a. til d., der den første kategori heter:

- a.) *Har kun undervist/forelest om målet*
- b.) *Har jobbet konkret med målet*
- c.) *har ikke snakket eller jobbet med målet spesifikt*
- d.) *har jobbet med målet implisitt ved selv å være bevisst på de ulike rollene jeg som lærer kan ha i forskjellige situasjoner.*

Den siste verdien, verdi d.) har tilnærmet lik formulering i alle spørsmålene fra punkt 8 til 13, når det gjelder modelleringsrollen en lærer kan ha. Men når det gjelder selve utøvelsen av selve rollen, vil denne forandre seg fra punkt til punkt i forhold til type ferdighetsmål.

##### **4.9.1 Variabel 8. 52% av informantene har ikke eksplisitt snakket om *Å lytte til andres argumentasjon***

Å lytte til andres argumentasjon er noe elevene skal lære. Hele 41% av informantene sier de bare har brukt modellering med hensyn til læring av dette målet, i form av at de selv har vært en som lytter på elevene (verdi 8.d.). 11 % har ikke undervist om målet (verdi 8.c.).

Til sammen utgjør de to verdiene 52% av informantene, som ikke eksplisitt har snakket om målet. At modellering er verdifullt i seg selv, er det ingen tvil om. Likevel mister elevene en bevissthet om dette målet i form av at det ikke er satt ord på,- begrepet mangler. Selvsagt kan man regne med at flere elever i videregående skole allerede har kunnskap om dette målet, og noen til og med praktiserer det. Likevel er det å ha et felles metaspråk for samtalen og den muntlige interaksjonen i klasserommet av stor betydning. Det setter en ramme for hva som er akseptert, og som vi vet med Vygotsky; språk medierer læring.

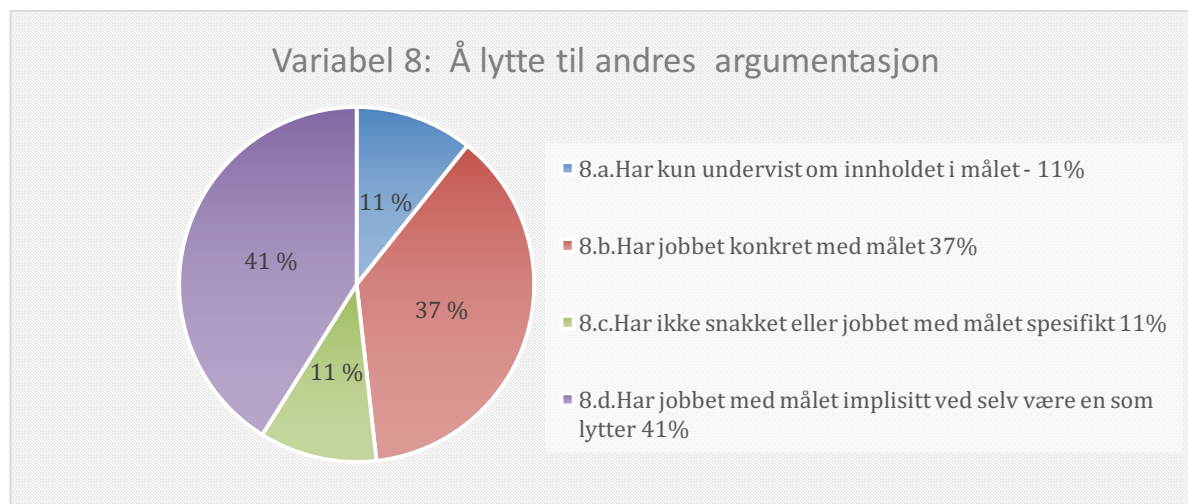


Diagram 19: Måter læreren har undervist om å lytte til andres argumentasjon

### **Verdi 8.a.**

Verdi 8.a. fikk 11% av lærernes avkryssninger hvor de sier at de kun har forelest om innholdet i målet. Altså noen av lærerne har nøyd seg med å fortelle om dette målet. Her står man i fare for å havne i den andre grøfta, hvor det eneste man gjør er å undervise om målet. Da blir Mead sin uttalelse om “*Learning by doing*” relevant. Skal vi lære noe må vi prøve, og feile og prøve igjen. En innvending kan være at det er vanskelig å iscenesette en reell situasjon der elevene virkelig får testet sine evner i å lytte til andres argumentasjon. Derfor er det så viktig å gripe fatt i de små situasjonene som oppstår i klassen, og utnytte disse. Både elever og lærere må gå inn i klasserommet med det premisset om at elevene står i en opplæringssituasjon.

En forklaring på hvorfor noen lærere kun har valgt å *undervise* om målet, kan være denne kommentaren: “Har selvfølgelig tatt det opp der det eventuelt har vært på sin plass, men det har vært sjelden – bare litt i vg1. Men har verken undervist, forelest, jobbet konkret eller spesifikt med dette målet” (309). Dette kan forstås som at læreren anser dette som mindre viktig i forhold til andre ting hun skal gjøre i løpet av tidsrammen hun har til rådighet i norskfaget. Å være lærer betyr blant annet å prioritere på elevenes vegne. Det kan også bety at hun opplever at elevene mestrer dette målet, noe som det kan høres ut som utfra det hun sier.

### **Verdi 8.b.**

37% av informantene hadde krysset av for at de har jobbet med målet konkret. Tolv av lærerne hadde kommentert dette målet. Kommentarene i tilknytning til dette målet forteller at lærerne ofte fokuserer på det å lytte til andres argumentasjon, i forbindelse med debatter og argumentasjonsanalyse.

En lærer sier: “Elevene har jobbet med argumentasjon i mindre grupper nylig. Da måtte de lytte, begrunne og utfylle hverandres argumenter. Alle hadde forberedt argumenter de skulle komme med, og alle skulle bli hørt” (704).

Flere av kommentarene handler også om selve lyttehandlingen, altså evnen til å kunne lytte. Elevene må trene opp denne spesifikke evnen hvis man tar dette målet på alvor. “Laget felles regler for klassens rolle som lyttere. Hva som forventes av elevene når spesielt medelever snakker” sier informant (315). En annen kommentar handler om å trene empati, men i tillegg kobles også aspektet med å kunne lytte inn i bildet. Har man ikke det empatiske perspektivet, kan det være vanskelig å lytte, og enda vanskeligere å lytte til andres argumentasjon.

Vi trener empatioppgaver – og vi har 0-toleranse for at andre prater under fremføringer ol. De blir sterkt oppfordret til å stille spørsmål til alle fremføringer slik at alle elever kan utdype – men også vise at de hører hva fremfører sier. Da kan man også utdype kunnskap og avdekke mangler (701).

Den siste kommentaren jeg vil sitere i denne omgang er opplevelsen av autentisitet. Hvis en sak vekker følelser, er det som regel noe som engasjerer, og det oppleves som reelt for eleven. I følgende sitat viser læreren til diskusjonen om fraværregelen som ble vedtatt våren 2016: “Vi diskuterer kortere saktekster – ofte med et innhold som vekker følelser. Et eksempel var diskusjonen om fraværregelen i vgs” (207).

### **Verdi 8.c.**

Verdi 8.c. fikk 11% avkrysning. 11% av lærerne har altså ikke snakket eller jobbet med målet som handler om å lytte til andres argumentasjon. Det kan være noen grunner til dette. Det ene er at læreren ikke anser målet som viktig, eller det kan være at læreren ennå ikke har hatt anledning til å fokusere på målet. En tredje mulighet er at læreren ikke er bevisst dette målet.

### **Verdi 8.d.**

Det å jobbe med målet implisitt ved selv å være en som lytter, fikk flest avkryssninger av forskningsdeltakerne med hele 41%. Som lærer er du klassens leder, og om man vil eller ikke, så vil det man sier og gjør bli lagt merke til. Man er et forbilde på godt og vondt. Å være en rollemodell betyr å overføre kompetanse til elevene bare ved måten man er på, og det har stort potensiale. På en måte kan man beskrive denne prosessen som overføring av taus kunnskap. Det er ikke alltid at man som lærer er bevisst på hva som skjer, men overføring av kunnskap og holdninger skjer uansett. Skal man la undersøkelsen tale, ser det ut til at flere lærere ser verdien og muligheten i denne måten å overføre kunnskap på, enn å undervise om de ulike målene eksplisitt. En lærer forteller at det er spesielt i diskusjoner at hun utøver dette prinsippet, da man har gode muligheter som lærer til å respondere på elevs innspill. Som ovenfor nevnt vil kunnskapen om denne ferdigheten blir ytterligere forsterket ved å ha metakunnskap om ferdigheten, ved å sette ord på målet. Det å kunne snakke om det og å ha begreper om denne typen talehandling, vil øke bevisstheten om målet, og vil igjen kunne føre til økt praktisering av målet. Det å være bevisst på hva som skaper den gode dialogen og samtaleflyten, har stor betydning for å skape en god atmosfære.

#### 4.9.2 Variabel 9. 55% har ikke snakket eksplisitt om målet Å vise åpenhet for andres argumentasjon

Som foregående variabel 8., viser funn at hele 55% av lærerne ikke eksplisitt har snakket om målet. Skolen skal ifølge rapporten for *Fremtidens skole* (NOU 2015:8), gi elevene et metaspråk for muntlig kommunikasjon. Det er tydelig at en slik hensikt foreløpig bare eksisterer på formuleringsarenaen. Når det gjelder funnene fra denne variabelen, er den noenlunde lik den foregående. Likevel er det en vesens forskjell i de to kompetansemålene, i måten man skal lytte på. I variabel nummer 8, skal man bare trene på evnen til å lytte, hvor man kan på en måte nedjustere kravene til selve lyttehandlingen på denne måten: “jeg har lyttet, dermed har jeg gjort det jeg skulle gjøre”. Variabel nummer 9, rommer et større aspekt, man skal ikke bare lytte, men man skal også vise åpenhet. Når man viser åpenhet, lytter man på en annen måte enn om man bare lytter. Å vise åpenhet rommer et etisk aspekt, og strekker seg mot norskfagets dannelsesoppdrag, og faller naturlig inn under det *brede kompetansebegrepet* som Ludvigsen definerer i rapporten om *Fremtidens skole* (NOU2015:8:15). Å vise åpenhet sier noe om at man prøver å komme den andre i møte, man er villig til å reflektere over det som blir sagt, og til og med kanskje lære noe, se en ny dimensjon som man ikke har vært i stand til å se før.

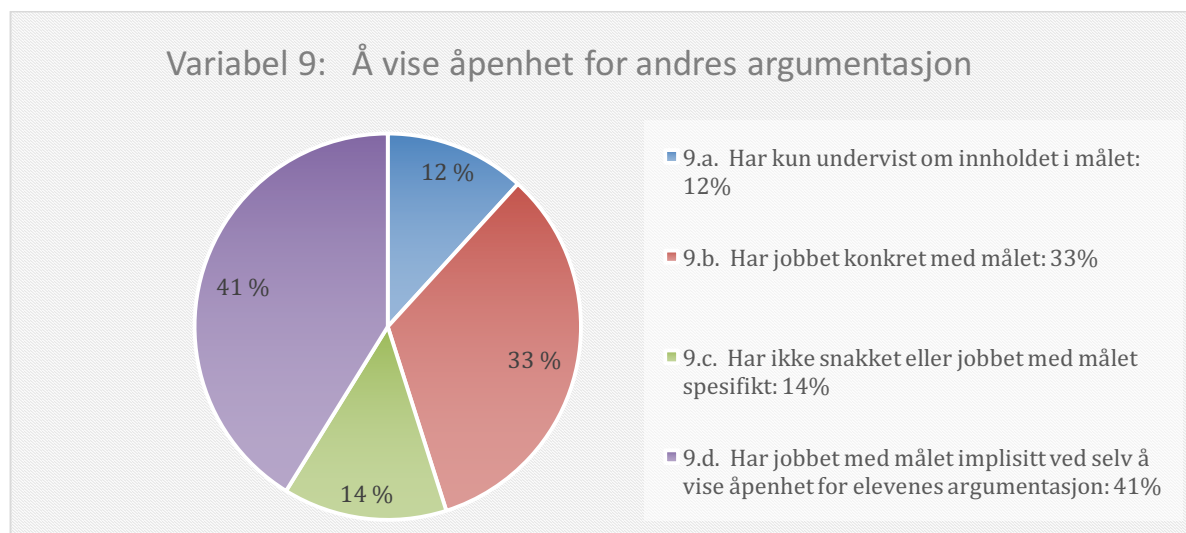


Diagram 20: Måter læreren har undervist om å vise åpenhet om andres argumentasjon

##### Verdi 9.a.

Verdi 9.a. fikk 12% av de totale stemmene på denne variabelen som handler om å vise åpenhet for andres argumentasjon. 12% av forskningsdeltakerne har altså *kun* undervist om innholdet i målet. I likhet med variabel nummer 8, ble den samme kommentaren gitt til denne variabelen da en av forskningsdeltakerne sa at hun kun underviste om målet når det var på sin plass (309). Med andre ord kan det være nokså tilfeldig, og det viser ikke til en systematisk opplæring av målet. Dette er ikke sammenfallende med norskplanens målsettinger hvor vi kan lese at “utviklingen av muntlige ferdigheter i norskfaget forutsetter *systematisk arbeid* med ulike muntlige sjangere og strategier og strategier i stadig mer komplekse lytte- og talesituasjoner.” (Udir, 2013:5). Altså skal man lykkes i å trene opp en ferdighet, må man legge opp en plan og jobbe med ferdigheten bevisst og systematisk.

##### Verdi 9.b.

33% av informantene har jobbet konkret med målet om å vise åpenhet for andres argumentasjon. Også til denne verdien ble det lagt igjen flere kommentarer. Blant de elleve kommentarene var det flere som nevnte at øvelse skjer spesielt i forbindelse med debatter og diskusjoner. Retningslinjene som blir gitt i forkant, bevisstgjør elevene på dette kompetansemålet. Vektleggingen av målet kan oppmuntres slik som denne læreren praktiserer: “De som rekker opp hånden og spør den eleven som har foredraget, blir notert. På en positiv måte!” (314). Elevene trenes opp til å høre hva de andre sier, og bidrar i resonnementet til eleven som har ordet. Flere av de andre lærerkommentarene sier noe om måten å vise åpenhet på, gjennom følgende stikkord: *utfylle, utdype, lytte empatisk, stille spørsmål* og *ikke avbryte*. En av kommentarene understreker også bruken av kroppsspråk. “Har jobbet spesifikt med kroppsspråk; å lytte empatisk, vise interesse for andre elevers oppfatninger om et emne, selv om man ikke er enig. Ikke avbryte andres tankerekker” (207). Det man gjøre med kroppen henger nært sammen med hva du signaliserer og kommuniserer til mottaker.

#### **Verdi 9.c.**

14% av forskningsdeltakernes hadde altså ikke snakket eller jobbet med målet spesifikt. En lærer forteller, at så langt i året, (som da var i september) hadde de bare jobbet med skriftlig i klassen.

#### **Verdi 9.d.**

Den største andel med 41%, hadde den verdien som sier at læreren har jobbet *implisitt* med målet om å vise åpenhet for andres argumentasjon. Modellering gjennom å vise hvordan man skal lytte med åpenhet er viktig. Det kan se ut som om lærerne mener at å trene ferdigheter som også inkluderer holdninger og etiske aspekter, er lettere å overføre gjennom å være en rollemodell. Det kan være at det ikke er tradisjon for å snakke om denne typen kompetanse på videregående skole, og at dette er noe man anser man skal være ferdig med på dette nivået. Det kan også tenkes at ikke alle lærerne er bevisste på at målet er eksplisitt uttrykt både i Læreplanen og i Rammeverket for grunnleggende ferdigheter. Med den nye rapporten for *Fremtidens skole* (NOU 2015:8), blir slik kompetanse i enda større grad vektlagt.

### **4.9.3 Variabel 10. 58% av informantene har ikke eksplisitt snakket om målet *Å mestre ulike roller i samtaler***

Verdi 10.c. og verdi 10.d. som henholdsvis handler om å ikke snakke om eller jobbe med målet eksplisitt, samt kun å jobbe med målet implisitt ved måten man er på som lærer, utgjør til sammen hele 58%. Altså er det en økning hva gjelder det å *ikke* undervise om målet eksplisitt sammenlignet med variabel 9.c. Ellers viser funnene fra variabel 10 nærmest en tredeling av tre av verdiene; verdi 10.b.,c. og d. Fra implisitt undervisning med læreren som rollemodell med 30% (10.d.), til ikke å undervise om målet i det hele med 28% (10.c.), og til konkret og eksplisitt å undervise om målet med 28% (10.b.). Altså informantenes utøvelse av dette målet spriker i tre ulike retninger. Likevel viser verdi 10.b. nærmest en dobling, i forhold til forrige variabel.

Å mestre ulike roller i samtaler har å gjøre med hvilken intensjon vi har med samtalen. Har du en intensjon om å overføre saklig informasjon, eller har du til hensikt å få den andre til å le? Har du til hensikt å skape en avslappet og trygg atmosfære og oppnå en god relasjon med den du snakker med? Å mestre ulike roller handler også om å oppfatte hvilken diskurs du deltar i i øyeblikket, og tilpasse din egen talerolle deretter. Det er et mål at elevene skal klare

å skille mellom de ulike diskursene og rollene som dette medfører. Både diskursen og talerollen forandrer seg fra situasjon til situasjon. Har man en samtale med læreren i en utviklingssamtale, er det en annen rolle enn i en telefonsamtale med legesekretæren på legekantoret. Samtalen man fører med vennegjengen i friminuttet krever ytterligere en annen talerolle.

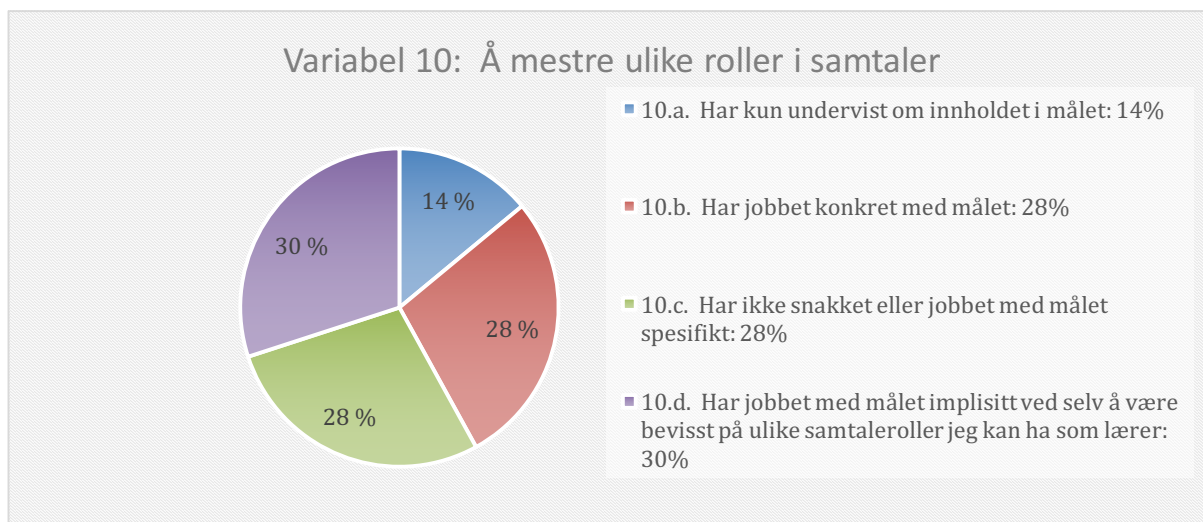


Diagram 21: Måter læreren har undervist om å mestre ulike roller

### **Verdi 10.a**

Verdi 10.a. som sier at man bare har undervist om å mestre ulike roller i samtaler, fikk 14% avkryssninger av forskningsdeltakerne. En av lærerne sier i en kommentar at vedkommende har forelest om dette i forbindelse med emnet *kommunikasjon* (706). I den forbindelse kan det være interessant å definere begrepet kommunikasjon. Går vi til læreboken *Signatur* vg3 (Andresen, 2013), for å finne ut hva dette læreverket legger vekt på, kan jeg ikke finne noe som omhandler for eksempel det å *samtale* i kapittelet om “Muntlig Kommunikasjon”. Holder man en tale, med et publikum, har man selvsagt ulike roller som avsender og mottaker. Man kan hevde at man samtaler med publikum i en tale, eller et debattinnlegg, men det er likevel på sin plass å skille sjangrene fra hverandre.

Samtale og tale kan anses som to forskjellige sjangre. I beskrivelsen av hovedområdet *Muntlig kommunikasjon* i norskfaget, kan vi lese at elevene skal lære å kommunisere med andre både gjennom *forberedt muntlig framføring* og gjennom *spontan muntlig samhandling*. Gjennom blant annet den spontane muntlige samhandlingen, skal elevene utvikle evnen til å kommunisere med andre og uttrykke tanker i ulike sjangere (Udir, 2013). Man kan spørre seg om alle norsklærere er bevisste på hvor vidt begrepet *kommunikasjon* favner. Som jeg kan se har læreverket *Signatur* ensidig vektlagt den forberedte muntlige talesjangeren. Å holde en tale er et eksempel på en forberedt muntlig sjanger. I kapittelet om kommunikasjon, er hovedvekten lagt på kunnskap om retorikk. Elevene har bruk for begrepene som retorikken bidrar med seg inn i samtalen. Men en forståelse for i dette læreverket for at samtale er en sjanger elevene skal lære, synes ikke. Man trenger å ha et bevisst forhold til og kunnskap om samtalsjangeren. På samme måte som man lærer om hva som skal til for å holde en god presentasjon, må man lære om hva som skal til for å skape en god samtale. Dimensjonen som dialogen og samtalen bringer med seg, har man gått glipp av i dette læreverket.

### **Verdi 10.b.**

Verdi 10.b. viser at 28% av forskningsdeltakerne har jobbet konkret med målet om å mestre ulike roller i samtaler. Også i forbindelse med dette målet, hadde flere lærere lagt igjen en kommentar. Arbeidsmåtene som blir beskrevet for å nå dette målet har stikkord som *empatioppgaver, non-verbal kommunikasjon, responsgrupper, leker, dramatiseringer og retorikk*. To av lærerkommentarene lyder sånn: “Bruk av responsgrupper, indre og ytre sirkel. Dessuten yrkesrelaterte roller” (201). “Non-verbal og verbal kommunikasjon. Rollen som aktiv lytter og rollen som uinteressert lytter. Øvelser og refleksjon” (704). Både stikkordene ovenfor og begge uttalelsene kan relateres til samtalen som sjanger, hvor det fokuseres på de ulike rollene man kan ha i samtaler. Når elevene skal gi respons til hverandre, blir de tvunget til å veie ut hvilke ord de bruker. I slike situasjoner er det en utfordring å ikke være for generell. Elevene skal gi hverandre konstruktiv tilbakemelding, og det vil si at den ikke skal være utelukkende positiv. Elevene må strekkes i å formulere en ytring som har flere aspekt i seg, både det som medeleven har gjort bra, men også det som kan gjøres bedre.

### **Verdi 10.c.**

Verdi 10.c. tar opp aspektet om at man ikke har snakket eller jobbet med målet spesifikt. Dette punktet har fått 28% av forskningsdeltakernes avkryssninger. En lærer kommenterer at så langt i året har det vært mest fokus på skriftlig. Dette uttrykker noe av det samme som en annen lærer skriver til verdi 10.b.: “Elevene får litt tid til å trene sammen, gjerne to og to (jeg har prøvd å veilede, rekker sjelden å gjøre det godt nok). Har egentlig vond samvittighet for at slikt ikke blir viet god nok oppmerksomhet. Dårlig tid/stress/mye annet fagstoff får ta en del av skylden” (702). Det er et problem at faget inneholder så mange aspekt, og da *må* lærerne prioritere. Det er ikke unaturlig at man prioriterer det man synes er viktigst, og som man har et bevisst forhold til.

### **Verdi 10.d.**

Verdi 10.d. har fått 30% av lærernes avkryssninger. Altså ønsker 30% av lærerne å undervise i ulike taleroller til elevene gjennom eksempelets makt. Også i dette tilfellet vil meta-undervisning om kompetansemålet, kombinert med at læreren fungerer som rollemodell, kunne forsterke eller mediere læringen.

## **4.9.4 Variabel 11. 45% har jobbet konkret med å være bevisst på mottaker**

Denne variabelen kan knyttes opp mot det å ha sosial kompetanse eller å forstå kommunikasjonssituasjonen i øyeblikket, som samtalepartnerne befinner seg i. Begrepet *kairos* fra retorikken innebærer det å ha evne til å forstå hvilken ytring som passer i den spesifikke situasjonen, vel og merke for å overbevise mottakeren. Selv om dette begrepet mest benyttes til argumentasjonskommunikasjon, kan vi trekke veksler på dette også når det gjelder å lære seg visse sider ved den hverdagslige samtalen eller dialogen i klasserommet. Hva bør ytringen i dialogen inneholde i den gitte situasjonen, og hvordan lønner det seg å formulere og kommunisere denne ytringen for at samtalepartnerne skal oppnå enhet i tanken? Formuleringen av dette målet bryter med prinsippet om gjensidighetsforholdet samtalepartnerne står i i en dialog. Man kan lett oppfatte at dette dreier seg om en enveiskommunikasjon, en formidlingsform Bakhtin kritiserte sterkt.

### Variabel 11: Å være bevisst på mottaker når en taler selv



Diagram 22: Måter læreren har undervist om å være bevisst på mottaker når en taler selv

#### **Verdi 11.a. og verdi 11.b.**

I denne variabelen har den minste andelen tilfalt verdi 11.a. med 12%, som sier at de kun har undervist om målet om å være bevisst på mottaker når en taler selv. Verdi 11.b. scorer høyest med 45%. Dette kan tolkes som at bortimot halvparten av lærerne synes dette målet er såpass aktuelt og relevant at man ikke kommer utenom det i arbeidet med muntlige ferdigheter. Syv av kommentarene fra lærerne sier at denne ferdigheten er aktuell når de jobber med retorikk, forberedelse til å holde tale, presentasjoner og innlegg. Alle disse sjangrene defineres som forberedt muntlighet. Det er viktig at elevene er observante på mottaker i en slik situasjon. Samtidig må ikke dette målet begrenses til kun forberedt muntlighet.

Rammeverkets definisjon av muntlige ferdigheter betyr at man skal kunne “videreutvikle innspill fra andre og fremme egne meninger i spontane og forberedte samtaler” (2013:8). I en slik situasjon er en nødt til å være observant på personene som deltar i kommunikasjonssituasjonen. Vi kommer altså ikke utenom *samtalen* som sjanger, og vi kommer heller ikke utenom den *spontane* ytringen. Norsk læreren har altså plikt til å trekke disse to dimensjonene videre enn bare til den forberedte elevpresentasjonen. Noen av lærerkommentarene gjenspeiler noe av disse to dimensjonene når de forklarer hvordan de jobber med målet: “Samtale om hvordan tekst endrer seg når vi endrer mottaker” (102), og “Gjennom nærlesingsopplegg fikk elevene 10 spørsmål de skulle stille tre av de andre elevene” (309), og ‘Hverandreveiledning’ (202). Alle de tre måtene å jobbe med mottakerperspektivet på, oppfordrer til refleksjon rundt mottaker- og senderposisjonen, samtidig som dette overføres til samtaleformen som sjanger. Det er en god ting. Likevel kan det synes som om man mangler det å la samtalen og dialogen eksplisitt få status som norskfaglig sjanger. Det er flere årsaker til at dette ikke er en vanlig oppfatning blant lærere. For det første er hovedområde muntlig kommunikasjon i utgangspunktet et nedprioritert emne i norskfaget. For det andre tror jeg mange lærere ikke tenker på at samtalen som form er å oppfatte som sjanger. For det tredje har fokuset på retorikk fått stor plass i videregående i dag. Retorikk anses som viktig siden det også er et kompetansemål innenfor hovedområdet *Skriftlig kommunikasjon* i læreplanen. Når det er sagt, trenger ikke dette å være noen motsetning. Som kommentert tidligere, trenger vi å ha et metaspråk for dialogen og samtalen



som sjanger. Vi trenger å være like bevisst på mottaker i den uforberedte, spontane samtalen, som når vi forbereder oss til et debattinnlegg.

#### **Verdi 11.c. og 11.d.**

Bare 14% av forskningsdeltakerne har ikke jobbet eller snakket om målet spesifikt, som vi kan se av verdi 11.c. Verdi 11.d. viser at nærmere en tredjedel av lærerne, med 29%, anser det å være rollemodell for elevene som en viktig del i overføringen av kunnskap.

#### **4.9.5 Variabel 12. 44% har jobbet konkret om å vise respekt for den som taler**

“Å vise respekt for den som taler” er en del av selve beskrivelsen av muntlige ferdigheter, i *Rammeverket for grunnleggende ferdigheter* som vi finner omtalt på side 8. I Otnes’ sammenligning av norskplanene fra 2006 og 2013, peker hun på at “å vise respekt” er tatt ut av 2013-versjonen (Otnes 2016). Hun fremhever her norskplanens tydelige todeling av lyttehandlingene, som kan grupperes i det å lytte for å lære, og det å lytte for å kommunisere. Når man viser respekt for den som taler, lytter man for å kommunisere, og dette defineres dermed som en kommunikativ handling. Otnes oppsummerer sin analyse av de to læreplanene ved å påpeke at det er overraskende få kompetansemål som understøtter *kommunikative* lyttehandlinger, noe som skal hjelpe elevene til å bli dialogiske og empatiske lyttere (ibid:80).

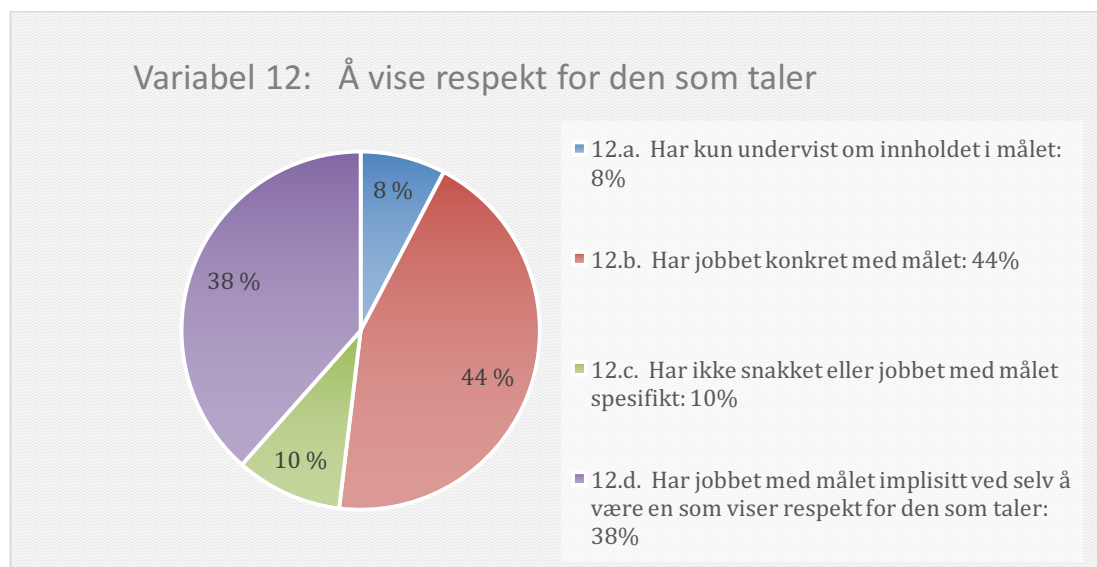


Diagram 23: Måter læreren underviser om å vise respekt for den som taler

#### **Verdi 12.a.**

Verdi 12.a. fikk bare 8% andel av lærernes avkryssninger. Altså velger et fåtall lærere kun å undervise om målet som handler om å vise respekt for den som taler.

#### **Verdi 12.b.**

Den neste verdien 12.b. derimot, viser at 44% av forskningsdeltakerne har jobbet konkret med målet sammen med elevene. Dette er positivt med tanke på at mottakelsen en ytring får, kan enten motivere til ytterligere deltakelse, eller hemme.

Frykt for medelevers respons er en dimensjon man må ta hensyn til, i målet om å skape en atmosfære og en plattform hvor alle har tilgang. Derfor er det å tilegne seg kompetanse i å vise respekt for den som taler, av betydelig verdi.

### **Verdi 12.c.**

Denne verdien viser at kun 10% av lærerne verken har snakket eller jobbet med målet om å vise respekt for den som taler.

### **Verdi 12.d.**

Den siste verdien 12.d., viser at lærerne er bevisste på hvordan de selv praktiserer dette målet. Hele 38% sier at de har undervist om målet *implisitt* ved selv å være en som viser respekt for den som har ordet. Variabel 12.d. og variabel 9.d. (“å vise åpenhet for andres argumentasjon”) har noenlunde lik prosentandel når det gjelder å være rollemodell som lærer. Det kan ha sammenheng med at disse to målene anses som så grunnleggende, og ligger så godt plantet i ryggmargen, at å praktisere det som menneske er uunngåelig. Med andre ord; man tydeliggjør målet ved at man knytter liv og lære sammen. Snur man prinsippet på hodet ser man hvor bakvendt dette fremstår: “Jeg underviser elevene om at de skal vise respekt for hverandre, men selv praktiserer jeg ikke dette”. Hvis du har tro på noe, vil det vise seg i praktisk handling. Som kommentert ved tidligere variabler, vil man ved utelukkende bruk av metoden hvor læreren er rollemodell, mangle et metaspråk for det å vise respekt for den som taler.

## **4.9.6 Variabel 13. Nesten 70% av forskningsdeltakerne har ikke brukt tid på å arbeide med ulike uttryksmåter i spontan tale**

Den siste variabelen i spørreskjemaet handler om den ikke-forberedte muntligheten. Hovedfunnet fra denne variabelen er altså at nærmere 70% av informantene sier de ikke har brukt tid på å jobbe med ulike uttryksmåter i spontan tale. Her kan det være aktuelt å trekke inn det Bakken (2016) sier om ulike språkhandlinger, som for eksempel når du er invitert i et bursdagsselskap, er det naturlig å utbringe lykkeønskninger til jubelanten. Man kan ikke beskrive dette som forberedt tale, men det ligger som en konvensjon at man gratulerer jubelanten. På den måten kan det være et eksempel på en spontan ytring.

Som man ser av figuren, valgte jeg her å utelate den siste verdien som jeg har brukt på de foregående variablene fra nummer 8 til 12, hvor læreren fungerer som rollemodell. Det å bruke ulike uttryksmåter i spontan tale, tar ikke opp i seg et holdningsaspekt, som for eksempel verdi 12. gjør: å vise respekt for den som taler. I tillegg anser jeg dette kompetansemålet som bedre egnet til å undervise om, eller å lære om i form av å gjøre gruppeoppgaver, enn at læreren forsøker å være en slags rollemodell.

### Variabel 13: Å bruke ulike uttrykksmåter i spontan tale

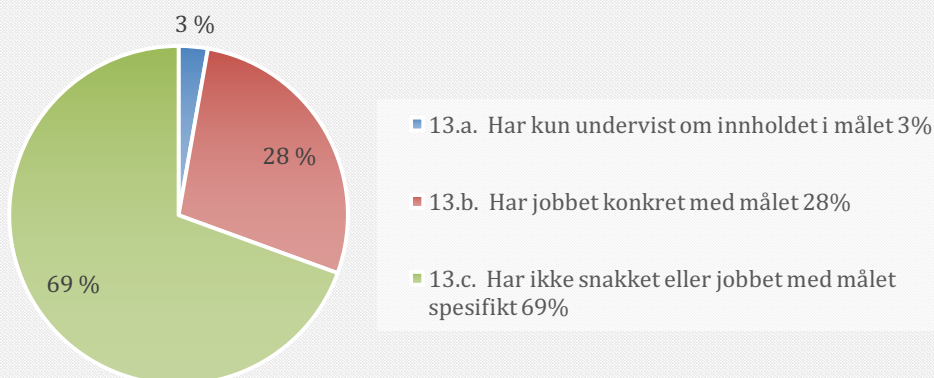


Diagram 24: Måter læreren underviser om å bruke ulike uttrykksmåter i spontan tale

#### **Verdi 13.a.**

Bare 3% av informantene har undervist om målet om å bruke ulike uttrykksmåter i spontan tale. Det kan ha en sammenheng med at målet kan virke noe uklart. Hva betyr det å ha ulike uttrykksmåter i spontan tale? Det handler blant annet om det å ha evne til å tilpasse språket i spontane muntlige samhandlingssituasjoner. Målet som er uttrykt i variabel 13, er ikke hentet ordrett fra læreplanen, men er formulert på grunnlag av den totale forståelse av de ulike kompetansemålene som omhandler muntlighet. Både i Rammeverket for grunnleggende ferdigheter og i norskplanen finnes flere formuleringer som tar opp aspektet om den *spontane talen og bruken av ulike uttrykksmåter*.

#### **Verdi 13.b.**

28% prosent av lærerne *har* jobbet med dette målet om ulike uttrykksmåter i spontan tale. Altså i underkant av en tredjedel har jobbet med målet. Det kan si noe om at ikke alle er bevisste på denne siden ved muntlighet, og ikke ser verdien av å jobbe med samtalen norskfaget. Men igjen, muntlig kommunikasjon har fått en betydelig plass i læreplanen, i tillegg til at den utgjør en viktig del av de fagovergripende kompetansene i rapporten om *Fremtidens skole* (NOU 2015:8).

#### **Verdi 13.c.**

Hele 69% av lærerne sier at de ikke har jobbet med dette målet. Med bakgrunn i de foregående tidligere funnene i studien, som viser at lærerne jobber med retorikk og med forberedelse til taler og presentasjoner, taler det for at de *har* jobbet med ulike uttrykksmåter, men de har *ikke* jobbet med dette i forhold til spontane muntlige samhandlingssituasjoner. At nesten 70% sier de ikke har jobbet med spontan tale, er kanskje ikke så overraskende av flere grunner. Som tidligere kommentert, har muntlig kommunikasjon generelt fått lite fokus i akademia, samtidig som den skriftlige kommunikasjonen har forrang og høyere status. Meningen her er ikke å frata den skriftlige kommunikasjonen sin fremtredende plass, men heller å tydeliggjøre den betydelige rollen spontan, muntlig samhandling har for individets mulighet til et reelt fellesskap, individets mulighet til læring, og individets mulighet for deltakelse i demokratiet. Med et slikt utgangspunkt, vil det dannes et fruktbart grunnlag for individets mulighet til selvutvikling.

#### 4.10 Oppsummering av funnene etter spørreundersøkelsen

Jeg vil her gi en kort oppsummering av noen av de viktigste funnene fra spørreundersøkelsen. Funnene viser blant annet at elevpresentasjoner og fagsamtaler dominerer når lærere oppgir hvilke måter de arbeider på når det gjelder muntlig kommunikasjon (se variabel 2). I tillegg er samtaler i grupper og helklasse oppført i verdi 2.e., og bare én oppgir individuell samtale som form. Går vi videre til neste funn (variabel 3) spørres etter kilder og ressurser læreren bruker i planleggingen av didaktisk opplegg. Her har informantene ført opp seg selv som lærer som den viktigste ressursen, sammen med kollegaene. Cirka 1/5 av informantene bruker også nettressurser som idébank. Verdi 3.e. etterspør hvilket læreverk informantene bruker. *Grip Teksten* er det mest brukte i denne studiens populasjon. I verdi 3.e. og 3.f. har tilsammen ti av informantene lagt igjen negative kommentarer om læreboken som ressurs i arbeidet med muntlig kommunikasjon. Læreboken oppleves derfor ikke som veiledende på dette området for disse lærerne. Bare 4% oppgir at læreboken fungerer som en ressurs.

Hvis jeg går videre til funn som handler om elevenes muntlige interaksjon og samhandling i klasserommet, kommer jeg til variabel 4. Variabel 4.2. viser at 76% av de representerte klassene har en elevgruppe på inntil 15 elever som vanligvis ikke tar ordet. Igjen må jeg understreke at dette er informantenes egne vurderinger av situasjonen, og kan på den måten kritiseres for at den ikke er tilstrekkelig objektiv. Variabel 5.1. viser at opp mot 60% av informantene har elever som lytter konsentrert og ser på den som har ordet. På den andre siden sier 70% at de har 3-5 elever som småprater i undervisningen eller ser ut av vinduet (variabel 5.5). 50% av informantene har fra 3-5 elever som stiller oppklarende spørsmål hvis noe er uklart (variabel 5.3). Hele 80% har klasser hvor inntil 15 av elevene kun er muntlig aktive dersom læreren spør dem direkte, og svarer bare hvis læreren spør (variabel 6.1). De siste spørsmålene jeg vil kommentere i denne omgang, som gjelder refleksjon over elevenes muntlige interaksjon i klassen, er variablene 6.3. og 6.4. I begge de to variablene handler det om hvor mange elever som bidrar til et godt faglig og sosialt læringsmiljø. I 50% av de representerte klassene, bidrar en gruppe på inntil 5 elever med å skape et godt faglig og sosialt miljø.

Variabel 7 tar for seg hva lærerne antar er den største årsaken til talevegring hos elever. Først og fremst oppgis faglig svakhet og likegyldighet for fag som begrunnelse. De to verdiene har nærmest lik prosentandel, og utgjør tilsammen nærmere 40%. Men også de sosiale faktorene som frykt for medelever, maktkonstellasjoner og fastlåst i egen sosial rolle, har forholdsvis like score, og utgjør til sammen cirka 45%.

De siste variablene 8-13 i spørreskjemaet handler om læreres fokus på, og undervisning i muntlige ferdigheter. En hovedtrend ser ut til å være, - i det minste når det gjelder disse kompetansemålene, at lærerne overfører kunnskap implisitt ved måten de er på. Dette fungerer som en form for modellering. 52% av informantene i variabel 8 hadde ikke snakket *eksplicit* om å lytte til andres argumentasjon (verdi 8.c. og 8.d.). Verdi 8.a. og 8.b. viser at 47% har jobbet *konkret* med målet eller undervist om det. Lignende funn viser seg i variabel 9. Her har 45% undervist eller jobbet konkret med målet, mens 55% har ikke snakket om målet *eksplicit*. 41% av disse har jobbet med målet implisitt ved å være en slags rollemodell. I variabel 10 øker andelen med over 10 prosent, som sier de ikke har jobbet med målet. Målet handler om å mestre ulike roller i samtaler. 28% sier de verken har jobbet eller snakket om målet i sin undervisning. 42% sier de har jobbet med målet i en eller annen form.

Variabel 11 viser at 57% har jobbet med å være bevisst på mottaker når en taler selv. I variabel 12 går denne prosentandelen noe ned da 52% sier de har jobbet med målet. Den siste variabelen har det høyeste scoret hva gjelder å *ikke* ha jobbet med målet i det hele tatt. 69% sier de ikke har jobbet med å bruke ulike uttrykksmåter i spontan tale.

## 5 Funn etter kvalitativ metode; tre intervjuer

Denne delen skal ta for seg hvilke funn jeg gjorde i tre av intervjuene jeg hadde med fire forskjellige lærere. Jeg har redusert mengden data ved å lage en meningsfortetting av innholdet som blir formidlet fra de ulike informantene i intervjuene. Fortløpende refererer jeg utvalgte sitater fra informantene som understreker viktige poeng. Som metode har jeg benyttet meg av en tverrsnittbasert inndeling av data, som betyr å ordne data etter visse kategorier (Johannessen m.fl.2016). Ved en tverrsnittbasert inndeling av data, kan kategoriene blant annet lages på grunnlag av substansspørsmålene fra intervjuguiden, noe jeg har gjort i dette tilfellet. Substansspørsmålene ble i sin tur utformet med utgangspunkt i forskningsspørsmålene.

### 5.1 Beskrivelse av kategoriernes innhold og inndeling

Dette var indekseringen jeg fulgte da jeg jobbet med de tre transkriberte intervjuene som datamateriale:

1. **Kategori 1:** Denne kategorien har til hensikt å dokumentere de generelle tanker informanten har rundt muntlig kommunikasjon i norskfaget, samt muntlige ferdigheter, på et generelt nivå. Dette innebærer informantens totale og generelle forståelse av samtlige kompetansemål tilknyttet hovedområde muntlig kommunikasjon. Også eventuelle *holdninger* informanten har til muntlig kommunikasjon som fag, vil noteres her.
2. Denne kategorien favner alt som har med elevdeltakelse i timene å gjøre. Både når det gjelder lærerens bevissthet om elevenes muntlige deltakelse, samt lærerens registrering av dette. Den tar også for seg lærerens eventuelle strategier og metoder for å øke elevenes muntlige deltakelse, da spesielt med tanke på de tausede elevene, som til vanlig har en lyttende rolle.
3. Den tredje kategorien tar for seg didaktikk og metodikk i tilknytning til øving av muntlige ferdigheter generelt. Hvilken undervisningsform benytter informanten seg av i dette arbeidet?
4. Den fjerde kategorien henter inn data som handler om informantenes bruk av metaspråk i undervisningen. Her samles alt som kan forstås som ulike former for undervisning om kommunikasjon, samtale om samtalen, og samtalen om muntlige ferdigheter. Retorikk er et eksempel på et metaspråk som tar for seg en side av kommunikasjonsprosessen.
5. Femte kategori tar for seg vurderingsaspektet generelt. Den søker å dokumentere læreres arbeid med vurdering av elevene i ulike muntlige sjangre.

Svar på spørsmålet om det er mulig å vurdere det spontane aspektet i muntlig kommunikasjon, vil samles her.

- Den siste kategorien handler om norskfaget og danning. Interessante data her vil blant annet være forskningsdeltakerens refleksjoner rundt norskfagets dannelsesoppdrag knyttet til muntlig kompetanse. Hva er danning og hvordan knytte danning til muntlig kompetanse. I dette tilfellet har jeg vektlagt at muntlig kompetanse gjelder både den forberedte muntligheten, men også den uforberedte.

Jeg har gjennomført i alt fem intervjuer med seks norsklærere tilknyttet fire videregående skoler. På grunn av prosjektets begrensning, så jeg meg nødt til å utelate to av intervjuene som datagrunnlag for analyse. Funnene fra disse intervjuene vil derfor ikke bli drøftet, men for oversiktens skyld, satte jeg også opp prøveintervjuet i tabell 4. Jeg har forandret person- og stedsnavn på samtlige forskningsdeltakere for å ivareta personvernet, og intervjuer, som for øvrig er meg selv, er markert som 'I' i forkant av replikkene. Som det går frem av skjemaet nedenfor, var intervjuet på Sølvvind videregående skole en type fokusgruppeintervju, hvor to lærere ble intervjuet samtidig. Intervjuet med Elisabeth på Lindvik videregående skole ble gjort i to omganger, delvis fordi opptaksutstyret streiket første gang, men også fordi det var enkelte ting jeg ville få en utdyping av. Intervjuet med Ingrid på Fjellstad videregående skole var i utgangspunktet et prøveintervju, som jeg fikk tillatelse til å bruke innholdet av ved behov. Intervjuet med Jan fra Skogen videregående skole ble gjennomført på hans nye arbeidsplass. Sidetallene i intervju rapporten henviser til vedlegget bestående av de tre transkriberte intervjuene, som er satt sammen til ett dokument.

Tabell 8: Oversikt over intervjupersonenes arbeidssted

Skole	Prøveintervju ved "Fjellstad vgs"	"Skogen vgs"	"Sølvvind vgs"	"Lindvik vgs"
Linjer program	Studiespesialisering, Helse og oppvekst, Medier og kommunikasjon	Studiespesialisering, Helse og oppvekst, byggfag, elektro, påbygging, medier og kommunikasjon	Studiespesialisering, Helse og oppvekst, Medier og kommunikasjon, studiespesi Elektrofag	Studiespesialisering, helse og oppvekst
Antall elever	350	820	840	530
Antall ansatte	70	130	130	80
Antall pedagoger	44	90	100	65
Antall norsklærere	8	21	13	13
Intervjuer soner	"Ingrid"	"Jan"	"Lena" og "Bård"	"Elisabeth"

## 5.2 *Jan fra Skogen videregående skole*

Jan har undervist i 10 år ved Skogen videregående skole for noen år tilbake, men har jobbet som lærer etter LK06 ble innført som læreplan. I dag jobber han med skolerelaterte tematikk og organisering. Skogen vgs har 820 elever, cirka 130 ansatte hvorav 90 er pedagoger og 21 er norsklærere. Skolen har flere linjer blant annet studiespesialisering, helse og oppvekst, medier og kommunikasjon. Skolen ligger i et forstadsmiljø, med en blanding av spredt og tett befolkning. Nedenfor følger en rapportering etter intervjuet med Jan.

### 5.2.1 **Funn etter kategori 1**

Jan svarte ikke direkte på spørsmålet mitt om hva han om tenker muntlig kommunikasjon generelt handler om. Likevel er hovedinntrykket mitt, etter å ha jobbet med intervjumaterialet, at som lærer legger han vekt på struktur både i muntlige og skriftlige tekster.

Oppfatningen han hadde av elevene sine, var at de var flinke til å snakke spontant, men manglet struktur: "For jeg synes de var så flinke og spontane, og lite redde for å snakke osv. så vi jobbet mer med å rydde opp i hvordan de snakket, da. Både det å lære seg flere begreper, også det å si ting på en ryddig på måte." (Vedl.3.4). Måten han jobbet med bedre struktur på, var å blant annet linke det opp mot det skriftlige, og få til en tenkning rundt innledning, hoveddel og avslutning.

Det dreide seg da om forberedt muntlighet, som ville få konsekvenser for uforberedt muntlighet. Jan uttrykker det på den måten: "Så jeg var opptatt av at jeg skulle lære elevene det formelle. Snakke tydelig, så ha en tekst som har en innledning, hoveddel og avslutning. Alle disse tingene her, og legge frem det. Så når man kunne det, kunne man da bli sluppet mer fri." (vedl.3:8)

Han fortalte også om fokuset på å være bevisst på ulike taleroller, og hvilket språk som følger med. Spesielt jobbet han med roller i ulike samtaler med elever på yrkesfag. Retorikk er dessuten også noe Jan er glad i, og som han brukte å undervise i. Han mener det er viktig å ha en kanon, siden LK06 legger så få føringer når det gjelder selve innholdet i faget, samtidig som LK06 er tydelig på hvilke ferdigheter elevene bør beherske. En innføring av en eventuell kanon, vil få praktiske konsekvenser for alle de tre hovedområdene i norskfaget, både muntlig og skriftlig kommunikasjon og kultur og språk.

### 5.2.2 **Funn etter kategori 2**

Når det gjelder elevdeltakelse i timene, snakket Jan en del om denne problematikken. Jans erfaring med tause elever er mange, og resultatene etter at han hadde jobbet med klassemiljøet en stund, var positive. Han hadde flere samtaler med elever om hvordan de kunne bryte et mønster, som ikke var utviklende for eleven. Ifølge Jan handler det blant annet om at eleven må ha å tro på seg selv for å ta et slikt steg: "...eller en stille elev. Da er det om å gjøre å bygge selvtilliten. Kanskje gi henne et forsprang og si at i neste time skal vi diskutere Hamsun. Kan du si til de andre elevene at Hamsun kom derfra, og gjorde det?" (vedl.3:9).

Jan opplever selv at han har klart å hjelpe dem til å bli så trygge på seg selv, slik at de for eksempel kan ha elevpresentasjon foran klassen. De elevene som ikke vil stå foran klassen, har han latt gjennomføre bare for han. Han har også hatt samtaler med dominerende elever, som er så ivrige på å vise hva de kan i helklassesamtalen, at de ikke lar andre slippe til. Han har også vært lærer for den elevgruppen som ønsker å være klassens klovn. En måte å håndtere det på, har vært å bevisstgjøre elevene de ulike rollene de har. Ikke at han forteller

det eksplisitt til elevene med en gang, men at de selv forsøker å sette ord på hvilken rolle de tror de har. Det å snakke om sosiologi med klassen, har han positive erfaringer med: “Men også snakket vi veldig åpent om sosiologien i klassen. Rett og slett få elevene til å snakke om seg selv: hvem de er. Hvilken rolle har du? Hvem er du?” (Vedl.3:9)

Jan hadde også en rutine med å skrive dagbok for hver time. Han sier at i begynnelsen av et skoleår, kunne klassesamtalen preges av at det var de samme fem som tok ordet. På slutten av året hadde dette snudd. Det var noe han syntes var viktig, derfor jobbet han med det. Det å være streng er ikke ensbetydende med å være en dårlig lærer, ifølge Jan, snarere tvert imot: “Jeg hadde et rykte på meg om å være en ganske streng lærer. Men jeg tror jeg var en ganske trygg lærer.” (Vedl.3:10).

Han hadde flere diskusjoner med klassen om blant annet det å leve i et samfunn. Og til spørsmålet mitt, om tilfellet med elevene som ikke turte å si hva de mente i klassen, trakk han frem følgende erfaring:

**Jan:** Noen av de mest interessante episodene vi hadde, og der det kom sånne ting opp [som at elevene ikke turte å si hva de mente], det var da vi skulle ha større gruppearbeider, og vi begynte og diskutere hvilken gruppe de skulle være i.

Da hadde vi noen kjempegode diskusjoner om det å leve i et samfunn, altså. For det var sånn at de beste ville være sammen, ikke sant, fordi at de ville tjene på det, osv. Uten at jeg skal si: “det at dere som er så flinke, dere vil bare passe på karakterene deres, derfor vil dere være sammen!” Jeg kunne ikke si det direkte. Hvordan skulle jeg da klare å få dem til å forstå det, ved at de skulle høre hva hun ene jenta, som ikke hadde så gode karakterer, sa! Så det var utrolig interessante samtaler, da. Da kommer jo noe av dette her frem, da. Jeg tror at både de kjempeflinke i klassen, og de som ikke var så faglig flinke, lærte masse av de diskusjonene vi hadde rundt dette her, da. (vedl.3:5)

Diskusjonene var et ledd i arbeidet med å skape et miljø hvor alle elevene følte de kunne delta. I prosessen med å skape et fruktbart miljø, handler det også om å avsløre maktkonstellasjoner, og være bevisst på de ulike kulturene elevene representerer. Han beskrev følgende erfaring:

**Jan:** Maktkonstellasjoner, selvfølgelig, det er det jeg snakker om. Jeg har jo fått til i mange klasser at man har åpnet mer opp. Jeg hadde en sånn media og kommunikasjonsklasse, som ble slått sammen på påbygg, med en design og håndverk-klasse. De var 15 elever fra hver klasse. Og de hadde jo totalt forskjellige kulturer. Så vi jobbet mye med det sosiale i klassen her, da. Det handlet mye om språk, og de maktkonstellasjonene, da. Det hemmet jo de som kom fra design og håndverk, for de media og kommunikasjonselevne var så flinke faglig. (vedl.3:10)

### 5.2.3 Funn etter kategori 3

I intervjuet med Jan ble det ikke snakket så mye om ulike metoder i arbeidet med muntlige ferdigheter. Det som kom frem var blant annet at han brukte retorikk i arbeidet med muntlige tekster. Diskusjoner var noe han benyttet seg av ved flere anledninger, og som han likte å gjennomføre som helklassesamtale.

Jan var bevisst på å hindre uønskede reaksjoner fra medelever ved å dele klassen i to ved elevpresentasjoner. Hvis alle skulle ha en femminutters presentasjon i en klasse på 32, kunne det fort bli urettferdig for de siste fem elevene, fordi resten av klassen sitter og har blitt lei og har problemer med å følge med.



#### 5.2.4 Funn etter kategori 4

Det å kunne ha et metaspråk om kommunikasjon tror Jan kan være nyttig hvis man trenger å snakke om hvordan en eller annen samtale endte opp. Retorikk er et metaspråk som Jan liker å jobbe med i klassen. Som han selv sier, bruker man det som når man for eksempel skal planlegge en tale, men det kan også brukes som et slags metaspråk:

**Jan:** Ja, jeg er glad i retorikk, jeg. Synes det er gøy. Men det er mulig at man bruker det mer til at man skal planlegge hva du skal si. Ikke til spontan tale. Men det å snakke i etterkant om hva man har snakket om og hvordan man har snakket, det er jo aktuelt (vedl.3:10).

Jan har en forståelse av at begrepene fra retorikken kan brukes til å snakke om en talehandling i etterkant. Han forteller også at han brukte mye tid med elevene til å snakke om hvordan tilpasse språket etter situasjonen:

**Jan:** Jeg brukte også et eksempel som elevene lo godt av, da. Og det dreide seg om at man var på søndagsmiddag hjemme hos bestemor, så hadde jeg da skrevet ned en del ting som de elevene hadde sagt i timen. Også laget jeg samtale med bestemor utfra det. Og de ble jo sjokkert! Men jeg sa jo at dette er ting som dere har sagt! Ville dere ha sagt dette hjemme hos bestemoren deres på en søndagsmiddag? “Nei, det ville vi *aldri* gjort!” “men hva er grunnen til at dere kan gjøre det i klasserommet, da?” Nei, det kom ikke noe særlig svar. Da ble det en del refleksjoner rundt det (vedl.3:8).

Også det å bruke upassende interjeksjoner som banning i timen, tok han opp som en del av metaundervisningen: “Bare det med banning, ikke sant. Du får jo dårlig karakterer hvis du driver og banner sånn i timen. Du skal tilpasse språket etter situasjonen. “Dette er jo en situasjon hvor du ikke bør bruke interjeksjoner, på den måten der.” (vedl.3:6).

#### 5.2.5 Funn etter kategori 5

Jan snakket ikke så mye om vurdering av muntlige ferdigheter, eller hvordan han jobbet med dette. En gang han nevnte vurderingsaspektet, var i forbindelse med uønskede interjeksjoner i klassen, som beskrevet i kategori 4. Vurderingsaspektet kom også til syne i refleksjoner rundt uopnådde delmål. Jan viste til et eksempel som når en elev ikke klarte å stå foran klassen for å holde en presentasjon. Da hadde han en samtale med eleven om at dette spesifikke målet hadde eleven ikke oppnådd.

Jan beskriver også situasjoner og samtaler i klassen som nødvendigvis ikke er planlagte, men som kjennetegnes av at elevene blir berørt følelsesmessig eller engasjerte. Han mener at det er da elevene lærer, og at de får virkelig vist kompetanse og hvor “karakterskalaen sprenge”: “Jeg ser jo at det er jo ofte sånn at i de mest uplanlagte timene så skjer det, der sprenge karakterskalaen ofte. Men du får ikke mulighet til å krysse av et mål, for det er ikke den timen, det er ikke akkurat da, og det er ikke den perioden.” (vedl.3:6)

Det ironiske med dette er at fordi læreplanen er så målstyrt, hindres slike læringsmuligheter. Jan mener det sterke fokuset på hvilket kunnskapsmål man har satt for timen, hindrer den spontane læringen, og kreativiteten hos elevene. I tillegg er det ikke til å komme utenom at det man skal vurderes i, oppfattes også som vesentlig for faget. Eggen sier det sånn: “Hva det er vi skal vedsette synliggjøres gjennom mål og kriterier for dette målet” (Eggen 2009 j.f.

### 5.2.6 Funn etter kategori 6

Danning er noe som opptar Jan, og som preger hele intervjuet. Hans hovedoppfatning er at dannelsesprosjektet har fått en slagside i forbindelse med innføringen av LK06. LK06 er etter hans mening for instrumentell og for målstyrt. Norskfaget har fått en uthuling hva gjelder innhold, kultur og verdier. Tilbake står fokuset på instrumentelle ferdigheter og måloppnåelse. Han setter også ulike merkelapper på de forskjellige læreplanene. Han mener at frem til 1994, har vi hatt et *nasjonsbyggende* fokus i læreplanen, som har satt preg på opplæringen. Så ble fokuset mer *nasjonsbevarende*, som etter Jans mening handlet om at vi var fornøyde med oss selv og hva vi hadde oppnådd som nasjon. Så kom Kunnskapsløftet i 2006, som i mye større grad var *nasjonsutviklende*. Fokuset her går mot Europa, og vi hadde et mål om å kunne sammenligne oss, og være konkurransedyktige, og spesielt innen det fellesøkonomiske markedet. Fra å være et verktøy for læreren, ble læreplanen mer et styringsverktøy for myndighetene. Man skulle kunne sjekke at skoler og lærere fulgte opp kravene, ved jevnlig å gjennomføre nasjonale prøver. Den generelle delen fra L-94, ble likevel stående i LK06, fordi det ikke var politisk mulig å fjerne den, som etter Jans oppfatning skyldes den gode kvaliteten på denne delen.

**Jan:** Sånn som jeg ser det da, så er det sånn at formålsparagrafen, beskriver et dannelsesprosjekt. Og så blir den beskrevet i den generelle delen av læreplanen. Og der går man så langt at man beskriver de mennesketypene som man kanskje vil ha innenfor Norges grenser, da. (vedl.3:1)

For Jan handler danning om et innhold. Utgangspunktet er formulert i formålsparagrafen, som han sier beskriver et dannelsesprosjekt. Formålsparagrafen uttrykker visse verdier, som igjen blir beskrevet, tolket og lagt ut i Den generelle delen av læreplanen hvor de syv mennesketypene blir beskrevet. Jan forteller om sin tid som student:

**Jan:** Min øvingslærer sa: “Kan vi bestemme hvordan mennesker skal være? Nei, vi har en generell del hvor vi kan beskrive hvordan vi *vil* mennesker skal være, men ikke hvordan de *skal* være.” Så for eksempel når vi jobber med fremlegg i klassen, da, så er det for eksempel en fyr som er nazist, da. Men han er en forbasket flink nynazist! Hvordan setter du da karakteren? Skal du sette karakteren på holdningene hans? Han respekterer Muhammed som sitter i klasserommet: “Jeg respekterer deg for at du er fra Afrika, men du hører ikke hjemme i Norge, liksom.” (vedl.3:8)

Jan mener at OECD nå selv har sett at det har gått for langt i et ensidig fokus på instrumentelle ferdigheter, og de har derfor begynt å utvikle et rammeverk for *soft skills*. Dette handler blant annet om å måle sosiale ferdigheter og livsmestring. Jans oppfatning er at vektleggingen av de grunnleggende ferdighetene og målstyringen truer selve dannelsesprosjektet, derfor er han spent nå når den generelle delen skal revideres, og om den blir likeinstrumentell som resten av planen.

**Jan:** Men problemet er jo, i det store og det hele at fordi, du må kunne skrive, lese, regne for å delta i samfunnet, og for å være et tenkende menneske, ikke sant, så dermed så *er* det en forutsetning for danning. Men så lenge myndighetene og skoleeiere legger så mye vekt på grunnleggende ferdigheter så kommer man aldri videre. (vedl.3:3)

Jan kommenterer de delmålene jeg har brukt i spørreskjemaet mitt, om at en side av dannelsesbegrepet nettopp omfatter slike ferdighetsmål. Som en oppsummering av samtalen

rundt danning, siterer han Vinje: “at å være dannet er når du er i stand til å leve i fred og fordragelighet med andre mennesker.” (vedl.3:4)

### 5.3 *Lena og Bård fra Søvtind videregående skole*

Sølvind videregående skole ligger i en storby, med et antall elever på 840, og 130 ansatte, 100 pedagoger, hvorav 13 er norsklærere. Skolen har fire studieretninger med medier og kommunikasjon, elektrofag, helse og oppvekst og studiespesialisering.

#### 5.3.1 **Funn etter kategori 1.**

Holdningen til muntlig kompetanse kommer tydelig frem i begynnelsen av intervjuet med Lena. Hun uttrykker klart at det finnes ingen erstatning for selve disiplinen muntlighet. Hun stiller seg skeptisk til praksisen hvor lærere gjennomfører en skriftlig kunnskapstest i norsk, for deretter å la resultatet på denne få uttelling på den muntlige karakteren. Hennes argumentasjon er: “Ja, men fagkunnskapen skal de kunne bruke med muntlighet! Det er jo det som er en del av fagets egenart, muntligheten!” (vedl.3:12). Lena peker også på at trening av elevenes muntlige ferdigheter, avhenger litt for mye av den enkelte lærer, om denne læreren kan nok om hva hovedområde muntlig kommunikasjon dreier seg om.

Lena og Bård lister opp noen faktorer som de knytter til muntlig kompetanse. De nevner blant annet det å kunne tilpasse språk og intonasjon til situasjonen, variasjon i språkbruk, uttrykke seg presist, og være bevisst på kroppsspråk. Det å snakke om faglige temaer på en god måte og gjøre bruk av fagbegreper hører også med.

#### 5.3.2 **Funn etter kategori 2.**

Både Lena og Bård er bevisste på at ulike metoder kan være med på å bryte uheldige sosiale mønstre som for eksempel Lenas bruk av spørsmålsstafetter kan gjøre. Bårds kommentar til dette er slik:

**Bård:** Men jeg tror også den treningen du beskriver, Lena, som de (elevene) har med de små øvelsene, da, underveis, at de er kjempeviktige, og det å tidlig kanskje bryte det mønsteret som kan oppstå i en klasse ved at det er fem stykker som blir de aktive i den og den timen, og at man da som lærer styrer det med sånne øvelser (vedl.3:15).

Bård bruker å snakke og samtale med elevene som metode. For å få de mer stille elevene til å ta ordet i timen, gjør Bård avtale med enkeltelever på denne måten: “Neste uke skal du prøve å ta ordet én gang i plenum. Det er oppgaven du har. Uansett hvor lite det er” (vedl.3:15). Lena er også bevisst på å jobbe systematisk for å klare å få flere med. Men Bård skyter inn at i en klasse på 32 elever, og med bare 90 minutter til rådighet, er det vanskelig å få alle med, og det er lett for eleven å gjemme seg bort (vedl.3:16).

Lena har spesielt tro på *tre* faktorer som vil gjøre at flere elever deltar i helklassesamtalen. For det første må man jobbe systematisk, for det andre må man tilrettelegge, og for det tredje handler det om klasseledelse. Jobber man systematisk med klassemiljøet, kan læreren få ganske mange flere med enn de fem elevene. Når det gjelder lærerens ansvar som klasseleder ved for eksempel elevpresentasjoner, beskriver Lena det slik:

**Lena:** Jeg stiller så strenge krav, og setter så strenge grenser når det gjelder selve

fremføringsøyeblikket, at når en elev gjør et eller annet.. at du skaper et miljø for at det ikke er ok å snakke eller himle med øynene, eller komme med noen kommentarer eller noe sånt. Men det er veldig miljø for å stille spørsmål (vedl.3:17).

For Lena betyr tilrettelegging blant annet det å skape trygghet. Det skal være et miljø hvor det er lov til å stille spørsmål, men ikke lov til å himle med øynene. Lærerens oppgave er å være klasseleder, og til det hører jobben med tilrettelegging: "...man har ulike forutsetninger. Og da tenker jeg det viktigste jeg kan gjøre er å legge godt til rette for at alle skal få snakke muntlig." (vedl.3:12). Hun understreker også at dette er en prosess som tar tid, så i løpet av andre året klarer man å etablere et godt miljø. Det kommer ikke av seg selv, men må begrunnes for elevene. Som klasseleder må man argumentere logisk overfor elevene: "Jeg klarer det i løpet av andre klasse, da. Du må sette noen grenser, du må sette veldig klare krav. Og si hva du tolerer og ikke tolerer. Men du må begrunne det. Du må begrunne det med en logikk som de forstår" (vedl.3:17).

Dominante elever kan hindre andre elever i å delta, og må styres. Bård og Lena hadde hatt en felles dominerende elev for en tid tilbake, og flere elever var redde for å bidra muntlig. Lena bruker blant annet '*justere*' og '*ta ned*' for å beskrive lærerens håndtering om den typen problematikk: "Det er da du må gå inn å justere" (vedl.3:18), og videre: "Man må tørre å ta de ned de som skaper problemer" (vedl.3:19). Lena forteller i forbindelse med dette om en gang da hun hadde hatt en elev som tydelig var redd for visse medelever. Denne eleven hadde forventet at Lena også skulle bli redd, og trekke seg tilbake, da en medelev ropte og bannet til Lena. Det skjedde imidlertid ikke, og Lena beskriver situasjonen slik:

**Lena:** Hun syntes at jeg burde ha blitt redd når han protesterte. Men jeg ble ikke redd for jeg lo høyt og lenge! Det hang i henne veldig, altså. Halvt annet år etterpå. Men det viser hvor redd hun må ha vært i første klasse for å si noe. På grunn av han (vedl.3:18).

Ifølge Lena handler det om å tørre å sette grenser og tørre å bestemme. I etterkant av denne episoden, ble dynamikken en helt annen i klassen, sier Lena. Klasseledelse handle blant annet om hvor elevene skal sitte og hva de skal få lov til. Elevene får ikke lov til å bestemme selv hvis ting viser seg å ikke fungere. Bård bruker disse ordene om samme problematikk: "Hvis det ikke fungere så må man ta noen grep, da." (vedl.3:20).

Likegyldighet for fag og skole spiller også inn på elevers manglende deltakelse i timen. Siden Lena har klassene sine i både norsk og historie, ser hun at elever som er aktive i historie, lettere kan begynne å spille på pc i norsktimen: "...de gjemmer seg litt vekk i norsken. Da gidder de ikke." (vedl.3:19). Bård og Lena snakker om et fenomen som gjør seg gjeldende spesielt i norskfaget. Når det gjelder perioden fra 1. til 3.videregående, merker begge klart en dalende motivasjon for faget i 2.klasse, som så tar seg opp igjen i 3.klasse. Dette begrunnes med at det ikke er før i 3.klasse at faget er et avgangsfag. I første klasse kommer de fleste elevene spente og motiverte på skolen, og motivasjonen holdes oppe av den grunn.

Et spørsmål i spørreskjemaet handler også om lærerens forventning til den enkelte eleven, og at dette er utslagsgivende for i hvilken grad elevene deltar eller ikke. Både Lena og Bård opplever selv at de har sunne og riktige forventninger til elevene, både til de sjenerte og faglig svake elevene. Hvis Bård opplever at elevene blir for passive i klassesamtalen, stopper han opp, ber elevene diskutere temaet to og to i et par minutter, og sier at han forventer minst 15 hender i været etterpå. Lenas oppfatning av seg selv som lærer, er blant annet begrunnet i

konkrete tilbakemeldinger fra ulike elever:

**Lena:** Jeg hadde akkurat en elev som jeg hadde for to år siden som sendte meg en tilbakemelding, (om) at det var veldig bra (at hun forventer mye av elevene).

**I:** Han sa det?

**Lena:** Ja, at jeg krevde mye og hadde høye forventninger til hva de skulle gjøre. Han satt og holdt på med pedagogikk på NTNU og sendte en melding. (vedl.3:20)

### 5.3.3 Funn etter kategori 3.

Når det gjelder ulike arbeidsmåter, praktiserer Lena spørsmålsstafett. Elevene får en sjanse til å være delvis forberedt gjennom å gjøre en hjemmelekkse. Dette dreier seg om å lage spørsmål til leseleksa, noe som vil senke terskelen for muntlig deltakelse. Samtidig som elevene har spørsmålene klare, har de veldig ofte også svarene klare siden mange av spørsmålene vil være like.

Andre metoder i arbeidet med muntlighet, er når Bård bruker klassedialog når han skal gjennomgå fagstoff. Det gjør han på den måten at han hele tiden stiller spørsmål til elevene underveis, som har et svar som det skal være mulig å kunne resonnerer seg fram til. Derfor forventer han at elevene skal komme med et svar, og delta muntlig på den måten. Lena bruker debatter, og hun understreker poenget med at temaet for debattene må være noe som er morsomt og som engasjerer. Som en forberedelse til debatten diskuterer elevene i grupper om hvilke spørsmål de kan bruke. I tillegg til dette, lar Lena elevene undervise hverandre. Da får de tildelt et tema som de må presentere for klassen.

Fagsamtale som metode er noe Bård bruker. Her får man øvd flere kompetansemål samtidig. Blant annet er lyttehandlingen sentralt i denne metoden: "elevene må lytte til det de andre elevene sier, for å komme med et bidrag. Man kan ikke bare begynne på et helt nytt tema som man har lyst til å presentere, men man må koble det til andre utsagn." (vedl.3:20). Samtalen som sjanger står også i fokus ved bruk av denne metoden, og elevene må selv holde samtalen i gang. I forbindelse med samme type metode benytter Bård muligheten til modellering for klassen. Samme type fagsamtale blir holdt i form av en treningssamtale gjennomført av noen få av elevene, foran resten av klassen. Bårds beskrivelse ved bruken av denne metoden er slik:

**Bård:** [...] stoppe litt underveis og spørre tilhørerne: Hva er det som fungerer i den samtalen her? Eller be samtaledeltagerne gå til hver sin gruppe og få nye tips om hva som kan bli tatt med i samtalen. Så det er en sånn treningssak. Og det er jo igjen for å bryte litt barrierer. Da må man si noe når man sitter der foran alle sammen. Men det blir lettere, i hvert fall merket jeg det. Det var flere som deltok i samtalen etterpå i de vanlige timene (vedl.3:21).

Denne metoden åpner opp for den gode metasamtalen rundt kommunikasjon. Derfor vil denne metoden også kunne sortere under kategori 4.

### 5.3.4 Funn etter kategori 4.

Lena bruker dramatisering som metode, blant annet når hun skal demonstrere ulike taleroller for elevene, for øvrig noe som blir gjort med humor. Hvis læreren dramatiserer i undervisningen som i eksempelet under, vil det fungere som et utgangspunkt og samtidig generere en samtale omkring hva som skjedde i 'dramastykket'. Man forsøker å sette ord på en handling man observerte. Eksempelet Lena forteller om er som følger:

**Lena:** Jeg bruker meg selv. Hvis jeg snakker om kommunikasjon, så bruker jeg meg selv og om hvordan jeg varierer språket mitt. Om du kommer på et jobbintervju på Tanum, og du slenger deg ned i en stol og de spør om hvorfor ønsker du denne jobben? Så sier du: “Fordi jeg er så inni helvete interessert i bøker!” Får du den jobben da? (et retorisk spørsmål til klassen). Jeg kan bruke min egen stemme og illustrere ved å komme inn i et klasserom og si [snakker med veldig lav stemme]: “Kan dere ikke være så snill å være stille, da?” (vedl.3:15)

Dramatisering på denne måten fungerer som en form for metaspråk. Bårds bruk av metaspråk, kommer frem i eksempelet nedenfor. Han fremhever at det å samtale i etterkant av en klassesamtale, hvor noen elever har opptrådt dominerende eller aggressivt, er viktig. Bård bruker ord som “snakke med elevene” og “fortelle [elevene] hvordan man skal diskutere”:

**Bård:**...da var det nok noen elever som opplevde at diskusjonene ble styrt av et par elever som var veldig uenige, da. Og at de følte seg utrygge for de var kanskje, ja, hva skal jeg si, de ble kanskje sabla litt ned, med en gang. Det var liksom en aggressiv tone. Da tror jeg det er viktig å snakke med de elevene, og fortelle hvordan man skal diskutere (vedl.3:18).

Når jeg spør om retorikk kan være et redskap for å kunne snakke om ulike deler i en kommunikasjonsprosess, har verken Bård eller Lena noen direkte erfaringer ved å benytte seg av retorikk på den måten. Det eneste Lena kan si om den saken, er at elevene på Vg3 ikke klarer å integrere og bruke de ulike retoriske begrepene slik at det gir god flyt i tekstene.

### 5.3.5 Funn etter kategori 5.

Bård legger vinn på å ha jevnlig formelle vurderingssituasjoner i løpet av skoleåret, og han prøver å ha like mange muntlige vurderingssituasjoner som skriftlige. Han mener elevene også får vist muntlig kompetanse i gruppediskusjoner. Han bruker et skjema for hver elev som han fører opp i etter hvert som elevene deltar. Om noen kommer med gode, faglige poeng, blir dette ført opp, og vil påvirke karakteren. Bård sier også at det kan være en utfordring å være konsekvent med å føre opp alle som er aktive, siden det av og til ikke er så mange minuttene mellom øktene og aktivitetene. Da gjelder det å være pliktoppfyllende.

Også Lena har et eget skjema for hver elev hvor hun noterer i løpet av selve timen, eller rett etter på. Det kan handle om når en elev bidrar i timen på en positiv og konstruktiv måte, noe hun noterer ned som uforberedt muntlighet.

Problemet Bård beskriver ovenfor, som handler om å få tid til å notere alle elevinnspill, løser Lena på den måten at hun leser opp alle elevene som hun har notert ned på slutten av timen. På den måten sikrer hun seg at hun ikke har glemt noen elever. Hennes begrunnelse av en slik praksis er som følger “For da får de en sjanse til å korrigere meg hvis jeg har oversett noe. Og så er det veldig godt for noen av dem å få tilbakemelding på at jeg faktisk ser de, når de har gjort noe” (vedl.3:15). Lena får gjort tre ting samtidig. Hun får gitt elevene en form for underveisvurdering og tilbakemelding, hun får sjekket om loggen stemmer, og hun får loggført elevdeltakelsen i timen.

Som beskrevet i kategori 3, bruker Lena også spørsmålsstafett, noe som hun kaller for delvis uforberedt muntlighet. Dette kan gjøres så enkelt som at elevene forbereder noen spørsmål

hjemme til for eksempel en tisdags leselektur. I timen stiller elevene hverandre de spørsmålene de selv har laget på forhånd, og det vil resultere i at de kan svarene på mange av dem. Det vil bli lettere for elevene å delta muntlig, siden de er forberedt. Denne måten å være muntlig aktiv på, legger Lena til som en del av det muntlige vurderingsgrunnlaget.

Når det gjelder elever som gruer seg til å fremføre for hele klassen, lar Lena dem fremføre for henne. Hun gir dem også tilbakemelding om at dette gikk veldig bra, og sier det er synd de andre i klassen ikke fikk lære om dette. Lena er i tillegg bevisst på å gi kommentarer til elevene som disse: “ “Dette var et godt poeng, og et veldig godt bidrag!”. Da skaper det igjen mer trygghet for den eleven, i hvert fall” (vedl.3). Anerkjennelse av elevens faglige bidrag gjør dem mer frimodig.

### 5.3.6 Funn etter kategori 6.

Når jeg spør Lena og Bård om hva de oppfatter at danning betyr i en norskfaglig sammenheng, svarer Lena først: “Det å ha kjennskap til kultur, ulike synspunkter, kunst, litteratur, arkitektur, historie, forståelse av verden, se samfunnet rundt seg, - i tillegg til fag” (vedl.3:22). Bård legger til at evnen til å være kritisk og stille spørsmål er sentralt, samt individets selvstendigjøring som er vel så viktig. Mitt neste spørsmål er hvordan danning kan kobles til muntlig kommunikasjon, og hva dette betyr i praksis. Bård uttrykker seg slik om dette:

**Bård:** Det vil jo også handle om *hvilken måte* man presenterer et faginnhold på, eller snakker om et faginnhold på. Men også *hvordan man* forholder seg til andre samtalepartnere. For eksempel at man viser respekt eller lytter, er kjent med hersketeknikker, og vet fordeler og ulemper med det, da.” (vedl.3:22).

Bård legger altså vekten på måten et budskap eller innhold formidles på.

Lena fremhever at det å bruke empati, og det å evne å se sammenhengen i ting, også hører med til danning. Danning i et muntlig perspektiv er å kunne finne argumenter fra et annet ståsted enn sitt eget. Hun mener at det å måle empati hos elevene *er* mulig, og at empati handler om hvor godt de klarer å leve seg inn i ting. Hun beskriver det på denne måten: “De må forstå dette her, og kunne sette ting i en kontekst, og trekke linjer. Og det er jo det (empati) som er det høyeste nivået både i norsk og historie.” (vedl.3:23). I den forbindelse siterer jeg for Lena og Bård Ludvigsen-rapportens (NOU 2015:8) definisjon av samhandlingskompetanse. Her er samhandlingskompetanse uttrykt som noe som omfatter læring og utvikling, som er kognitiv, praktisk og sosial, og som også inkluderer holdninger, verdier og etiske vurderinger Lenas umiddelbare svar på dette er:

**Lena:** Det blir egentlig en inkludering av den generelle læreplanen i norskplanen. De føringene ligger jo i den generelle læreplanen. Du skal lære de å være for likestilling, mot rasisme og en del av disse tingene som handler om etiske verdier. Som ligger veldig fast i den norske skolen (vedl.3:24).

Likevel problematiserer Lena verdikonseptet med eksempler fra 2. Verdenskrig, hvor Hitler ‘fornyet’ og definerte innholdet i verdibegrepet. Bård trekker også frem at mange, verken voksne eller unge, heller ikke vet hva som ligger i toleransebegrepet:

**Bård:** For eksempel er jo toleranse trukket frem som en viktig verdi i Norge, uten at man for

eksempel diskuterer hva er det som ligger i begrepet toleranse? Skal man tolerere alt mulig, eller innebærer toleranse også et kritisk blikk. Hvor man faktisk stiller spørsmål til noen ting”. (vedl.3:24)

Hersketeknikker er nok et fenomen som kan knyttes til samhandlingskompetanse, og som forsterkes med kroppsspråk. Lena mener at det handler om å være observant på at kroppsspråk er en del av muntligheten. Lena legger til en forklarende kommentar om elevenes kroppsspråk, som minner om hvilken fase i livet elevene er i: “De kan se uforskammet ut uten at de er det. Egentlig.” (vedl.3).

#### **5.4 Elisabeth fra Lindvik videregående skole**

Elisabeth er lektor og underviser både i norsk, fransk og samfunnsfag, og har tidligere jobbet på ungdomsskolen. Nå jobber hun på Lindvik videregående skole som ligger i en mellomstor by, og som tilbyr både studiespesialisering og helse og oppvekstfag som studieretning. Skolen har 530 elever, 80 ansatte og 65 pedagoger. Av disse er det et fagmiljø på 13 norsklærere.

##### **5.4.1 Funn fra kategori 1**

Elisabeths generelle tanker rundt muntlig kommunikasjon er blant annet at norskfaget er retorisk. Du skal prøve å overbevise den du snakker med. Men det er en kjensgjerning at mange elever gruer seg for å ta ordet i klassen, noe som påvirker lærerens metodevalg og norskfaglige aktiviteter.

Hun problematiserer den muntlige kommunikasjonen ved å sammenligne med den skriftlige:

**Elisabeth:** Ja, også er det noe med den muntlige kommunikasjonen at den er så nær. Den er så personlig og privat.

**I:** At man utleverer seg litt?

**Elisabeth:** Ja, og da er det lettere å ta hensyn til det, enn til skriftlig kommunikasjon, som da er så mye lettere.., man kan slå hardere ned på dette hvis du unnlater å gjøre arbeidet du er forpliktet til å gjøre.” (vedl.3:35).

Med andre ord sier Elisabeth at det er lettere å korrigere skrivefeil hos eleven, enn talefeil. Hun forteller at hun lærte mye gjennom en kollega som var utdannet skuespiller, som hadde bidratt med mange nyttige tips. Dette er et aspekt ved muntlighet som hun tror er viktig for elevene, det å bli vant til å høre egen stemme, og lære å puste og lære å bruke stemmen riktig. Videre tror hun at empatisk lytting er en kjempeviktig del av kommunikasjonskompetansen, som blant annet handler om kroppsspråk. Det å vise interesse for andre elevers oppfatninger om et emne, selv om man ikke er enig, er kjempeviktig. Å ikke avbryte andres tankerekker handler om å vise respekt. Når vi snakker om at norskfaget er et danningsfag, knytter hun kanonlitteraturen til danningsoppdraget som en naturlig del.

Elisabeth er ærlig på hva hun tror oppfattes som viktigst blant lærere generelt når det gjelder de to hovedområdene muntlig og skriftlig kommunikasjon: “Men jeg tror nok at muntlig kommunikasjon, - det er nok skriftlig kommunikasjon som først og fremst lever eller vinner frem og er diskutert i faglag og fora osv.” (vedl.3:38).



## 5.4.2 Funn etter kategori 2

For Elisabeth er det å bruke humor viktig, og det å gi elevene tid. Hun har vært på seminar om elevers muntlige deltagelse i klasserommet, hvor foreleser understreket viktigheten av å gi elevene *tid* til å tenke før de skal komme med et svar. Mange lærere er redde for stillheten, noe foreleseren påpekte er en ulempe. Elisabeth vil la elevene lufte ideene som de har i mindre grupper, og selv må hun være nøye med å bygge relasjoner til elevene. Hun starter så fort hun har en sjanse i begynnelsen av semesteret med jevnlig å gjennomføre uformelle samtaler med elevene. Det kan være i fritimer eller i annen tilgjengelig tid. Hun tar ut en gruppe på maks tre elever og snakker med dem om løst og fast, men også om norskfaglige emner. På den måten legger hun et grunnlag så tidlig som mulig for å oppnå gode relasjoner. Hun har også lært på et kurs hvor viktig det er å speile eleven. Hun forklarer det slik: “Hvis eleven sier et eller annet, så ta tak i det, og gjør om til noe positivt! Eller si at “det har du rett i, det var et godt poeng” (vedl.3:35).

Som lærer skal man også sette premisser for hvordan man vil ha det, og da må man av og til være litt streng og tydelig. Elisabeth erkjenner at er det noe som faktisk gjør henne ekstra opprørt og sint, og det er når medelever ikke er stille eller følger med når andre elever har ordet.

Et annet aspekt ved økt muntlig elevdeltakelse, handler om organisering. Hvis en lærer kan følge norskklassen sin gjennom tre år, handler det om å gi læreren anledning til å skape en trygg atmosfære hvor elevene kan bli kjent med henne, og omvendt: “Ikke minst får læreren en mulighet til å bygge en kultur hvor det blir forventet at alle har noe å bidra med i muntlige refleksjoner.” (vedl.3:). Man ser på de tre årene som *ett* løp hvor meningen er at det skal skje en modning hos elevene. Likevel kan det se ut som Elisabeth ikke får elevene til å delta muntlig. Hun beskriver elevene ved skolen hvor hun jobber på denne måten det:

**Elisabeth:** Her er det veldig mange seriøse elever, for å si det sånn. De er kjempeflinke til å ta tak i ting. Men det er så mange som er stille, av en eller annen grunn. Ja, jeg synes det er mange som er stille. Det er ikke bare på denne skolen her, men jeg har også jobbet på andre skoler. Men jeg tror det ligger noe i dette med manglende forventning hos lærer til elever om muntlig deltagelse, jeg tror det kan ligge noe der. Vi har overlatt litt til eleven å tro at det er frivillig (vedl.3:).

Hun har også opplevd at noen elever har problemer med å godta seg selv, og forklarer hva hun mener ved å sitere en elev:

**Elisabeth:** Ikke forhåndsdom meg, men det er noen grunner til at jeg ikke snakker i klasserommet”. Elisabeth fortsetter: “Jeg har jo også en som sa rett og slett at: “jeg (ikke) liker (ikke) lyden av min egen stemme. Jeg synes jeg har så rar stemme, så jeg vil helst ikke snakke høyt i klasserommet. (vedl.3:)

Som Bård og Jan gjør Elisabeth individuelle avtaler med enkeltelever om i hvor stor grad de klarer å delta. Hun synes flere og flere elever etter hvert har sosial angst, og dette er et problem. På den andre siden er det en utfordring i å vite i hvor stor grad hun skal presse elevene til å trene på å ta ordet i plenum. Å finne balansen er ikke alltid like lett. Ulike elevgrupper utfordrer læreren forskjellig. En ting er når man ha sosial angst, en annen ting er hvis eleven ikke vil. Hun sier det slik:

**Elisabeth:**...det kan jo nesten virke som at elevene ikke skal utsettes for ubehageligheter. Og det gjelder jo på veldig mange andre plan og felt også.

**I:** Arbeidsmengde, for eksempel?

**Elisabeth:** Ja, det er jo curling- generasjonen, det skal liksom ikke være ubehagelig. Tenk på den debatten som kom i kjølvannet av han rektoren i Oslo-skolen, som kritiserte, og som kom med en del fiktive meldinger. Det går jo også på det her. Det er kanskje å trekke det litt langt, men det er jo ubehagelig å være muntlig aktiv, for ganske mange elever. [...]

**Elisabeth:** "Aint it work, it's not working". Du må jobbe, hvis det skal føre til noe. Ingenting kommer av seg selv. Det er få som kan seile gjennom (vedl.3:34).

Elisabeth er også bevisst på at det er visse elever som styrer de andre elevene. Hun beskriver disse elevene som "de som sitter og trekker i trådene i klasserommet". De bruker kroppsspråk som for eksempel å "himle med øynene hvis *noen* prøver seg." Med *noen* sikter Elisabeth her til medelever. Hun forklarer det slik: "det er noen mekanismer der som ikke alltid er lett å oppdage, og som kan hemme veldig den spontane samtalen. Fordi man er redd for å si noe dumt, eller." (vedl.3:30). Dette har også med hvordan klassekulturen er, om det er lov til å være flink eller aktiv.

Også Elisabeth snakker om ulike sosiale roller elevene kan ta på seg, eller bare får mer eller mindre ubevisst. Hun forklarer hva som skjedde når en elev hun hadde, hadde fått bajasrollen:

**Elisabeth:** Han ville gjerne selv slutte med det. Men fikk ikke det til. De andre hadde noen forventinger, og kikket bort på han og skulle se hva slags reaksjoner han hadde: "kom han med noe tull og tøys?" Så det var en slitsom rolle for han, og det var en slitsom rolle for alle i klassen, og også for lærerne. Han var egentlig ganske fortvilt over det selv. Han hadde hatt den rollen på ungdomsskolen, og han gikk sammen med de aller fleste som han hadde gått i klasse med. Det er litt ulempen med å begynne på en litt mindre skole (vedl.3:32).

Tilslutt handler det om å være bevisst på hvem og hvordan du er som lærer, kanskje på tross av frekke kommentarer fra elevene. Hun sier det slik: "Jeg nok en type som er vennlig. Det prøver jeg å være, og møte alle mine elever med vennlighet og smil." (vedl.3:32)

Noen ganger kan det likevel glippe for Elisabeth, for eksempel når hun er sliten: "Det kan jo være på slutten av en dag, når man er litt, eh..., har ikke så mye å gi. Da blir man kanskje litt mer sur, svarer litt tilbake kanskje, men jeg prøver å opptre profesjonelt, da." (vedl.3:32)

### 5.4.3 Funn etter kategori 3

Elisabeths arbeid med muntlige ferdigheter i klasserommet, kan oppsummeres i seks punkt med følgende nøkkelord:

- Bruke humor
- Gi elevene tid etter at læreren har stilt et spørsmål
- La elevene luften ideer og tanker i mindre grupper
- bygge relasjoner til hver enkelt elev
- Lære elevene empatisk lytting
- Bruk av innarbeidede arbeidsmønstre som for eksempel "*Fast post*"

Hun bruker tekster fra kanonlitteraturen som et utgangspunkt for å skape de gode samtalen. Hun forklarer det slik:

**Elisabeth:** Altså det her med å prøve og ta en gammel tekst, prøve å aktualisere det. Hvis du klarer å trekke noen linjer, hvis du prøver å engasjere elevene, altså noe som oppleves som litt friskt, altså som gjør at du får et nytt blikk på en tekst. Da kan jeg få dem med meg muntlig. (vedl.3:29)

Men hun kan synes det er vanskelig å finne hva man skal diskutere i norskfaget. Da er det lettere i samfunnsfag. Hun mener teksten må problematisere et eller annet tema som engasjerer og gjør det dagsaktuelt, ellers synes hun det blir kunstig.

#### 5.4.4 Funn etter kategori 4 og 5

Det var ikke så mye jeg fant om Elisabeths tenkning rundt bruk av metaspråk om muntlig kommunikasjon. Det kom heller ikke så mye frem rundt det å vurdere muntlighet i ulike vurderingssituasjoner. Men noe som kan relateres til *formativ vurdering* er når hun gjennomfører fagsamtaler. Dette beskriver hun på denne måten:

**Elisabeth:** Og nå i forrige uke, så hadde jeg en runde med tre og tre hvor vi snakket om fagbegreper. Så fikk jeg også snakket litt med dem om norskfaget, da. Da var det sjapp, sjapp, sjapp. Gjorde unna 32 elever på 70 minutter. Du kan tro jeg var sliten i hodet etterpå! (vedl.3:39)

Et enkelt regnestykke med eksempelet over som utgangspunkt, viser at hver elev fikk mindre enn ett minutt til å snakke på hver. Dette eksempelet får frem hvor nærmest umulig prosjekt det er, å gi *jevnlig og systematisk* tilbakemelding til hver elev tatt i betraktning tidsrammen man har til rådighet. Bruker man en tilfeldig strategi, at man gir tilbakemelding “når det trengs”, er faren at noen elever kan overses.

Men Elisabeth organiserer også klassen på andre måter, hvor hun deler den i to, og hvor den ene halvdel jobber og noterer på *One-note*, og resten av klassen har hun samtale med på et annet grupperom. Uansett er begge de to måtene Elisabeth bruker, som kan beskrives som formativ vurdering, tidkrevende.

#### 5.4.5 Funn etter kategori 6

Elisabeths oppfatning av dannelse er nært knyttet til kanonlitteraturen og hva som formidles av verdier, innhold og kultur gjennom disse. Om ikke det blir utarbeidet en kanon fra sentralt hold, har skolen der hun jobber, snakket om å lage sin egen. Det kan være fint å ha noe felles tekster å referere til ved en skole. Hun legger til som et svar på spørsmålet mitt om hva hun legger i begrepet dannelse, at elevene må bevisstgjøres om at de er deltakere i et samfunn. Dette kobler hun til tekstbegrepet: “men så har du dette som handler om at du er en borger av samfunnet, og at du kan svare på alle samfunnets tekster.” (Vedl.3:28).

## 6 Drøfting av funn

### 6.1 Introduksjon til kapittelet

Jeg vil i denne delen drøfte hovedfunnene fra spørreskjemaene og intervjuene. Informantenes kjønn og formelle bakgrunn vil jeg ikke la spille inn i drøfting av funnene, men heller la denne informasjonen være en dokumentasjon på studiens populasjon. Derimot vil jeg behandle og sammenligne funnene fra spørreskjemaene og intervjuene, og forsøke å sette disse inn i en teoretisk og erfarings basert sammenheng. Som et rammeverk vil jeg fortsette å bruke kategoriene fra intervjurapporten, og diskutere funnene innenfor disse. Siden jeg i denne oppgaven forsøker å finne ut om lærerne gir plass i undervisningen til den spontane, samtalebaserte kommunikasjonsformen, vil jeg se på funnene fra datamaterialet i lys av dette perspektivet. Jeg vil også lete etter funn som kan si noe om informantenes forståelse av hvordan dannelsesperspektivet kan komme til uttrykk i arbeidet med samtalen som sjanger. Dialogen og samtalen som kommunikasjonsform vil fungere som målestokk i denne undersøkelsen. Men også dannelsesaspektet som en reell medvirkende faktor i arbeidet med elevenes bruk av den spontane samtalen som sjanger, vil være et stadig tilbakevendende punkt i drøftingen. Dialog som kommunikasjonsform vil være befestet i en forståelse som beskrevet i teoridelen.

#### 6.1.1 Muntlig kommunikasjon og forskningsdeltakernes holdninger til dette

Den første kategorien fra intervjurapporten tok for seg informantenes forståelse av muntlig kommunikasjon i norskfaget. I tillegg viste den til funn i datamateriale som kan antyde noe om informantenes *holdninger* til muntlig kommunikasjon. Hovedtrenden i studien når det gjelder læreres holdning til muntlighet i norskfaget, er at muntlighet er en selvsagt del av fagets egenart. Dette viser seg blant annet ved at lærerne i studien oppgav at de jobber jevnlig med muntlighet i en eller annen form. Det ser ut til at muntlighet som naturlig del av norskfaget, ligger som en premiss i læreres bevissthet, og det er heller ingen tegn til at noen av lærerne har behov for å diskutere dette som problematisk. Verken funn fra spørreskjemaene eller intervjurapporten bestrider dette, vel og merke når det gjelder forskningsdeltakerne i *denne* studien. Derimot forteller Elisabeth om en lærer ved en annen skole, hvor de åpenbart ikke prioriterer opplæring i muntlige ferdigheter, og hvor de to andre hovedområdene i norskfaget velges vekk, til fordel for skriftlig kommunikasjon. At muntlig kommunikasjon er en selvsagt del av norskfaget ved alle læringsinstitusjoner i landet rundt om, kan man altså ikke være sikker på.

Med bakgrunn i hvilken holdning informantene i *denne* studien har til muntlig kommunikasjon, er det interessant å finne ut av hvilken *forståelse* de har av muntlig kommunikasjon, og hvordan dette skal jobbes med. Dette kan tolkes på bakgrunn av hva informanten sier eksplisitt, men også hvordan de jobber med muntlige ferdigheter i klasserommet.

#### 6.1.2 Muntlig kommunikasjon, - slik den forstås av forskningsdeltakerne

Forskningsdeltakerne sier at muntlig kommunikasjon er ensbetydende med det å kunne ordlegge seg presist, bruke fagbegrep, samt det å kunne ta ordet i plenum. Flere av informantene jobber bevisst med elever som kvier seg for å ta ordet i helklassesamtalen. Altså, det å kunne ytre seg i plenum, er en del av det å ha kompetanse i muntlig kommunikasjon. Respekt for den som taler står høyt i fokus, spesielt Lena og Elisabeth

understreker dette. I den sammenheng vektlegger Lena også empatiaspektet sterkt, noe hun kaller for det høyeste nivået i muntlig kommunikasjon: “Empatimålet er jo det høyeste målet i historie for eksempel, at du klarer å bruke empati på historien. Og det er også et av de høyeste nivåene i norsk, både muntlig og skriftlig. Om du klarer å se hvordan tingene faktisk var.” (vedl.3:23).

Å øve elevene i empatisk tenkning, vil være på linje med de nye kompetansene beskrevet i Ludvigsen-rapporten (NOU 2015:8) som skal ligge som et gjennomgripende element i alle fag: “Å kunne lytte til andre, forsøke å ta andres perspektiv og se ting fra flere sider er viktig i et mangfoldig samfunn” (ibid:30).

Jan liker å jobbe med retorikk, ulike roller i samtaler og hvilke språkhandlinger som hører til her. For å forklare elevene, bruker han eksempler på to ulike situasjoner, som når noen er på besøk hos bestemor eller er sammen med vennegjengen. Språket, stilen og rollene forandrer seg. Språkhandlingene forandrer seg, fordi formålet med kommunikasjonen er forskjellig. I tillegg til dette, preges Jans undervisning av diskusjoner og samtaler i helklasse, noe man får inntrykk av at han både trivdes og lyktes med.

Hovedinntrykket jeg fikk av hvordan Bård jobber med muntlighet på, er først og fremst gjennom bruk av fagsamtalen som metode. Ved flere anledninger har han brukt denne som modellering for samtalsjangeren. Dette har også gitt han en anledning til å føre en metasamtale om samtalen med elevene. Den viktige ferdigheten med å kunne videreføre et innspill fra en annen av samtaledeltakerne, har på denne måten fått stå i fokus i hans undervisning i muntlig kompetanse.

Funnene fra spørreskjemaene viser at arbeidet med elevpresentasjoner er noe som det refereres ofte til når informantene skal beskrive hvordan de jobber med muntlighet. Bruk av elevpresentasjoner som metode får 26% på variabelen (verdi 2.b.). Prosenten høyere rangerer fagsamtalen med 27% (verdi 2.c.). Mange lærere i studien fører også opp gruppearbeid som en del av det muntlige arbeidet i verdi 2.e. Retorikk og dramatisering er også måter det blir referert til når det spørres etter hvordan informantene jobber med muntlighet (verdi 2.e.). Kroppsspråk vektlegges sterkt og er nært knyttet til lytting.

Siden gruppearbeid er den måten som blir ført opp flest ganger i verdi 2.e. kan det være interessant å finne ut av *hvordan* det jobbes i grupper, og om det legges noen premisser for gruppearbeidet. Penne og Hertzberg refererer til den danske forskeren Haugsted som satte et skille mellom muntlighet i undervisningen og undervisning i muntlighet (2015:47). Når man bruker muntlighet i undervisningen, tjener språket som redskap i å tilegne seg fagkunnskap. Når man derimot underviser i muntlighet, blir for eksempel muntlige sjangre gjort til gjenstand for undervisning (Fjørtoft, 2014). Dette er et aspekt jeg ikke synes kommer så tydelig frem blant informantene i denne studien.

Et spørsmål vil være om noe i mine studier tyder på at det legges føringer eller kriterier for selve arbeidsprosessen i grupper, eller om det kun fokuseres på et sluttprodukt, som for eksempel en framføring eller en elevpresentasjon. Noe direkte hentydninger til hvordan kommunikasjonen skal foregå i grupper, finner jeg ikke i datamaterialet mitt. Men et eksempel som knyttes til en annen type arbeidsmetode, finner jeg i variabel 2.e. om bruken av metoden *ytre og indre sirkel*. Elevene i indre sirkel skal samtale om et emne, mens elevene i ytre sirkel skal observere og gi respons til elevene i indre sirkel i etterkant. Lærers instruksjon til elevene i forkant er: “All respons skal være positiv” (201). Akkurat denne

instruksjonen er ikke knyttet til gruppearbeid som metode, men overføringsverdien ligger der. Elevene blir trent i å være observante på mottaker i en kommunikasjonssituasjon.

En annen direkte instruksjon som går på å sette kriterier for den muntlige interaksjonen i klassen, kommer fra intervjupersonen Jan når han snakker om uønskede interaksjoner, som for eksempel banning: “Bare det med banning, ikke sant. Du får jo dårlig karakterer hvis du driver og banner sånn i timen. Du skal tilpasse språket etter situasjonen.” (vedl.3:6). Dette er en måte som klasselederen kan legge føringer for hva som skal prege klasseromsdiskursen. Det er også en mulighet i å trene empati og samhandlingskompetanse hvor muntlig kommunikasjon som redskap står i en særstilling. At det er grunnlag for å legge denne typen føringer som Jan her gjør, kan man blant annet finne i rapporten for *Fremtidens skole* (NOU 2015:8), som bygger på opplæringsloven. I beskrivelsen av *samhandlingskompetanse*, som er én av de fire kompetansene i rapporten som skal ha en fagovergripende rolle, vektlegges blant annet sosial ansvarlighet og relasjoner til andre. Det dreier seg om å vise respekt og å vise omsorg. Det kan blant annet beskrives på denne måten “I samhandling med andre må elevene også lære seg å ta hensyn til fellesskapet ved å regulere egne tanker, følelser og handlinger.” (ibid:30).

En konklusjon jeg kan trekke, når det gjelder læreres oppfatning av hva muntlig kommunikasjon innebærer, er at det handler om verbal formidling av faglige emner som skal uttrykkes presist og med struktur. Også det å kunne tilpasse språket sitt etter situasjonen er en del av kommunikasjonsforståelsen. Andre aspekt dreier seg om å finne strategier for elever som gruer seg til å holde en elevpresentasjon. Både Bård og Jan lagde i tillegg individuelle avtaler med enkeltelever, som skulle hjelpe dem til å bryte lydmuren i helklassesamtalen.

### 6.1.3 Muntlig kommunikasjon, - slik den realiseres i klasserommet

Arbeidsmetodene som brukes er mange og varierte. Det henger også sammen med at lærerne har forskjellige personligheter og styrker, men også at de er en del av ulike fagmiljøer på skolene hvor de jobber, og derfor har ulike fagtradisjoner. Like metoder brukes på forskjellige måter viser funn fra denne studien. Det gjelder blant annet fagsamtalen hvor informantene har ulik forståelse av hvordan denne metoden skal praktiseres (verdi 2.e.).

Med andre ord er det noe tilfeldig *hva* og *hvordan* det jobbes med muntlighet i klasserommet, og som Lena understreker, avhenger det litt for mye av den enkelte lærerens kunnskaper om muntlig kommunikasjon. Det kan se ut som man ikke skiller mellom ulike muntlige sjangre, og er heller ikke bevisst på hva som kjennetegner de ulike muntlige ferdighetene som er beskrevet i *Rammeverket for muntlige ferdigheter* (2012). Dette kommer blant annet frem i kommentarene i verdi 3.f., hvor lærerne svarer på om de synes oppgaver i læreboken egner seg spesielt godt til oppøving av muntlige ferdigheter:

- ”De fleste oppgaver egner seg til muntlig arbeid, også de som blir fremstilt som skriftlige. Jeg bruker ofte lærebokoppgaver til gruppearbeid (men ikke ‘finn- i- teksten-oppgaver’)” (601)
- ”Enkel analyse (reklame, dikt, novelle), retorikk (appell/tale), presentere en sammensatt tekst” (102)
- ”Oppgaver til tekster og til ulik litteratur” (303)

Ut fra disse kommentarene kan det se ut som informantene ikke har et bevisst forhold til potensialet som ligger i kompetansemålene for muntlig kommunikasjon, og at man ikke skiller på det å snakke *om* sjangeren, og det å faktisk *bruke* sjangeren i en gitt

kommunikasjonssituasjon. Det er verdifullt å bruke og trene muntlige ferdigheter, som man eksempelvis gjør ved å snakke om budskapet i en novelle. Som lærer er det et poeng å være bevisst på at man bruker muntlige ferdigheter som *et redskap* i kunnskapstilegnelsen, og elevene utvider nødvendigvis ikke sin muntlige kompetanse av den grunn. Den muntlige ferdigheten i seg selv er i et slikt tilfelle ikke tema for undervisningen. Et viktig poeng er det Penne og Hertzberg peker på, at det går et skille mellom å undervise i muntlighet, og bruke muntlighet i undervisningen. Et eksempel på hvordan en muntlig sjanger er blitt gjenstand for undervisning, er retorikken som har fått et betydelig større fokus i norskfaget, i og med den reviderte læreplanen i norsk (Udir 2013).

#### 6.1.4 Faktiske prioriteringer i arbeidet med muntlighet

Det er ting i datamaterialet som tyder på at lærernes positive holdninger ikke alltid stemmer overens med praksis. Et eksempel er når Elisabeth reflekterer over hva som settes på dagsorden på norsklærernes fagmøter. Hennes uttalelse om at muntlig kommunikasjon blir underprioritert til fordel for skriftlig kommunikasjon i diverse fag lag, gir selvsagt først og fremst et bilde av fagmiljøet hun tilhører. Likevel stemmer Elisabeths vurdering overens med forskning. Flere studier konstaterer den samme prioriteringen av norskfagets ene hovedområde; skriftlig kommunikasjon. Hertzbergs konklusjon etter å ha lest FIRE-prosjektets evaluering av Kunnskapsløftet er slik: “..[...] muntlig [trenger] all den støtten den kan få. Ingen av lærerne eller rektorene ved de utvalgte skolene kunne berette om noe spesielt fokus på muntlig.” (Norsklæreren 2:2016: 23). Det kan selvsagt diskuteres om lærere og virksomhetsledere ved skoler gjør *bevisste* valg når de velger vekk å jobbe med muntlige ferdigheter i klasserommet. Følgende kommentar fra Elisabeth viser at valget er bevisst, i hvert fall i dette tilfellet:

**Elisabeth:** Men du, la du merke til hun Kari fra Inndal?<sup>10</sup> Hun var jo bare opptatt av det skriftlige! Og hun har jo det prosjektet som vi har tenkt å ta litt fra. Hun sa jo rett ut at muntligheten blir skadelidende i dette.

**I:** Ja, så ville hun ha vekk litteraturdelen i faget.

**Elisabeth:** Ja da. Hun hadde ikke brukt *Luren* på lenge, og jeg synes *Luren* er så fin! (vedl.3:37).

Uansett om Karis valg skyldes tidspresset i faget, eller at valget antyder hennes oppfatning av verdien eller relevansen av muntlig kommunikasjon, er det en kjensgjerning at denne delen av norskfaget blir nedprioritert på skolen hun jobber ved.

Lena beskriver også enkeltlæreres holdning som at de “vrir seg unna” (vedl.3:20) ved at de bruker karakterer fra skriftlige vurderingssituasjoner som dokumentasjon for muntlige karakterer. Lena er den tydeligste av informantene på dette området om at muntlig kommunikasjon handler om å bruke muntlige ferdigheter som ikke skal erstattes av skriftlige vurderinger, med den begrunnelse av at vurdering av muntlighet er vanskelig.

#### 6.1.5 Er det et alternativ å velge vekk muntlig kommunikasjon?

En læreplan er et offentlig styringsdokument som får autoritet ved at konge eller departement står som avsender (Madssen 1998). Som sjanger er læreplanen en preskriptiv metatekst, som

---

<sup>10</sup> Elisabeth henviser her til en fagdebatt hvor både intervjuer og intervjuperson tilfeldigvis deltok på, uten å vite om hverandre.

betyr at den er rettleidende og normgivende. Den er også performativ. Med det menes at selve ytringen fullbyrder den handlingen som utsagnets verb beskriver. Det er en forventning om at brukere av slike tekster utfører det teksten kommuniserer.

Læreplanens kommunikative effekt er ikke bare avhengig av at innholdet blir forstått etter intensjonen, men og til at den som språkhandling blir akseptert, det vil si at den blir fulgt opp av en handlingsrespons som viser dette.” (ibid:29).

I dette perspektivet har verken pedagoger, virksomhetsledere eller skoleeiere anledning til å velge vekk eller nedprioritere enkelte deler i LK06. Man kan derfor stille seg undrende til at fokuset og arbeidet med ett av norskfagets tre hovedområder har fått så liten plass hva gjelder fagets realiseringsarena. Man kan kanskje forstå om de nevnte aktørene av ulike grunner har oversett enkelte deler av læreplanens delmål, på grunn av for eksempel tidspress, uoverkommelig arbeidsmengde og pensum, eller manglende kompetanse på området. Men selv ikke dette verken bør eller kan undergrave et så viktig område som det muntlig kommunikasjon er. Gjentatte ganger understrekes betydningen av muntlig kompetanse i rapporten for *Fremtidens skole* (NOU 2015:8). Kompetansen er avgjørende for å få til samhandling og samarbeid både i personlige relasjoner og i arbeidslivet. Samhandling handler for eksempel om “å ta ordet etter tur i samtaler, gi tilbakemeldinger til andre, følge opp innspill i faglig samarbeid og videreutvikle innspill fra andre” (ibid:20).

#### **6.1.6 Å jobbe med muntlige sjangre drukner i andre faglige krav**

Hertzberg (2016) forteller også om elever som savner undervisning i muntlighet. En elev ved Gjøvik videregående skole mener at de lærer mye på skolen om det å pugge fysikkformler og skrive gode prøver, men at de får lite opplæring i muntlige ferdigheter. Elevene hadde derfor tatt skjeen i egen hånd. De hadde på eget initiativ organisert debatter i skolens storefri, med stor elevoppslutning, for å få mulighet til å øve seg i å tale og argumentere fra en talerstol. (ibid:26). Eksempelet Hertzberg skisserer viser at også elever mener muntlige sjangre, i dette tilfellet taleteknikk og retorikk, er forsømt i skolens opplæring.

Hvis man sammenligner med skriving og lesing, har det også vært et manglende fokus i faglitteraturen på hvordan opplæring i muntlig kommunikasjon skal foregå. Dette har snudd de senere årene med blant annet Kverndokkens bok om *101 måter å fremme muntlige ferdigheter på* (2016), *Muntlig kompetanse* (2012) av Børresen m.fl. *Retorikk i skolen* (2015) av Bakken og *Om samtalen* (2015) av Christensen og Stokke. Også Penne og Hertzbergs bok om *Muntlige tekster i klasserommet* (2015) gir mange gode innspill.

Når det gjelder læreverk som brukes i videregående skole, viser funn i denne studien at de generelt gir lite innspill og tips til lærerne, om hvordan de kan planlegge en muntlig treningsøkt med elevene. Bare 4% av informantene mener lærebøkene egner seg som en idébank i dette arbeidet (variabel 3.e.). Forlagenes prioriteringer av lærestoff i lærebøker, synes å gjenspeile fagmiljøets fokus, noe som igjen får ringvirkninger i læreres praksis. Når så liten andel finner at læreverket er et godt redskap til trening av muntlige ferdigheter, kan det fortelle noe om en holdning som har preget fagmiljøet over lengre tid. Med tanke på at Kunnskapsløftet ble innført i 2006, og muntlig kommunikasjon allerede da fikk større plass i læreplanen, sier dette noe om tidsperspektivet i å snu et helt fagmiljø. Det trengs både vilje og kløkt å manøvrere et så stort skip som det Skole-Norge er, med forgreninger til fagmiljøer som høyskoler, universiteter og lærebokforlag. Vektleggingen på muntlig kompetanse ser ut til å drukne i alle andre viktige deler av faget.



Debatten som foregikk på Litteraturhuset i Oslo høsten 2016<sup>11</sup> handlet nettopp om behovet for slanking av norskfaget, for å gjøre det til et bedre fag. Kanskje handler det like mye om å gjøre faget til et overkommelig fag. Norskfaget favner så bredt at det helt sprenger tidsrammen faget har fått tildelt. Et alternativ til å slanke faget, er å dele faget opp i flere fag, et dilemma jeg ikke har planer om å behandle videre i denne omgang. I alle tilfeller; det store slaget står om hvilke deler av faget som skal ut.

De grunnleggende ferdighetene har til nå bestått som grunnleggende element i *alle* fagene i skolen, noe som kunne gitt håp om å få bedre tid til å fokusere på muntlig kompetanse. Nettopp dette betviler Penne og Hertzberg, siden nasjonale prøver fortsatt krever økt fokus på testing. Samtidig har det vist seg at lesing som ferdighet fortrenger de andre grunnleggende ferdighetene i skolehverdagen (Penne, 2015). Vi finner likevel en lysning i rapporten for *Fremtidens skole*, hvor de grunnleggende ferdighetene har blitt erstattet med fire fagovergripende kompetanser, og hvor den muntlige kompetansen vektlegges betydelig.

### 6.1.7 Lytting, - en selvstendig kommunikativ handling

Lytting er blitt stemoderlig behandlet og i tillegg har den blitt forsket på i liten grad. Den har blitt betegnet av forskere som "*the forgotten skill*" (Otnes 2016). Også innenfor opplæring i skolen er lytting som disiplin underprioritert. Otnes sier: "Lyttefenomenet har altså vært relativt overflatisk behandlet, og i liten grad eksplisitt framstilt, i kommunikasjonsforskning så vel som i skolens undervisning." (ibid: 71).

Både Lena og Elisabeth uttrykte klart at lytting, og da spesielt empatisk lytting, er en selvsagt del av norskfagets ene hovedområde; muntlig kommunikasjon. Begge understreket at kroppsspråket spiller en sentral del av selve lyttehandlingen. På dette punktet får de støtte av Otnes som sier at det er grunnleggende viktig at språklige lyttemarkører er synlige i kommunikasjon mellom flere parter: "Lytting er ikke bare resepsjon, men også reaksjon." (ibid:85). Hvis medelever ikke lytter til det andre har å si, når andre har ordet, er det noe Lena markerer tydelig at hun ikke liker på denne måten:

**Lena:** Jeg setter noen grenser i mine aller første timer som jeg har med en klasse. Men jeg forklarer de (elevene) hvorfor! På den måten at hvis en elev snakker, svarer eller stiller et spørsmål eller har et innlegg, og noen andre da lager en eneste lyd, så må de pent be den eleven om unnskyldning og gå på gangen. De vender seg veldig fort til det, altså. Hvis det er noen som begynner å snakke, også ser jeg på dem, og så sier de unnskyld, og så går de ut og tenker seg om. De får ikke anmerkning eller noe sånt. Men det er helt konsekvent, men jeg er helt klar med at alle skal ha lik mulighet.." (vedl.3:13).

Selv om det kan virke noe drastisk å be elevene gå ut på gangen for å tenke seg om, gjør Lena dette for å markere alvoret i å ikke praktisere empatisk lytting. Måten hun markerer dette på kan selvsagt diskuteres, men som hun sier, må hun argumentere logisk overfor elevene. Det ligger ingen trussel i hennes praksis, men en logisk begrunnelse for hvorfor hun velger å håndheve det slik. Å håndheve en regel med slik konsekvens, må berømmes. Å være tydelig som klasseleder er viktig og krevende.

---

<sup>11</sup> Debatt på Litteraturhuset 14.09.2016. Tema: *Fremtidens norskfag*.  
<https://vimeo.com/album/4167502/sort:preset/format:detail>

Også Elisabeth uttrykte tydelig at det var noe hun ikke kunne tolerere hvis medelever forstyrret når andre elever bidro muntlig i en eller annen form. Å være nøye på dette området vil lære elevene opp til å ta hensyn til hverandre. Å ikke tolerere avbrytelser og manglende konsentrasjon fra medelever, handler om å trene elevene i en viktig form for lyttehandling. Denne formen for lytting trener den sosiale, interaksjonelle og empatiske ferdigheten, ifølge Otnes (Otnes I: Kverndokken, 2016). Hun fremhever sterkt at språk er handling, og med utgangspunkt i at lytting er en kommunikativ handling, er lytting en konkret handling som har et formål (ibid:73). Otnes henviser til Adelman som skiller mellom det å *høre* som en teknisk, fysiologisk prosess hvor man oppfatter lyder, og det å *lytte* som en form for spesifikk, konsentrert form for persepsjon. At det er grunn til å jobbe betydelig mer med lytting som ferdighet i skolen, synes å være klart. Blant annet viser forskning, utført av Adelman (2012), at svenske elever lytter opp mot 50% av tiden på skolen (Børresen, 2012). Det skulle være grunn til å tro at det samme forholdet gjelder for norske elever.

### **6.1.8 Lytting, - en viktig komponent i demokratisk kompetanse**

Et annet aspekt som gjør det å beherske lytting ekstra interessant i mitt studium, er at lytting kan ses på som en dialogisk handling. Dialog er i utgangspunktet en av grunnpilarene i et demokratisk samfunn. Ved å arbeide med og fokusere på lytting, trekkes dannelsesaspektet automatisk inn i hovedområdet muntlig kommunikasjon. Det er selvsagt ulike måter å definere lytting på. Otnes (I: Kverndokken 2016) er opptatt av den siste trenden innen lytteforskning, som ikke bare handler om å lytte for å få informasjon eller å lære fag, men å lytte for å kommunisere. De to formene for lytting har ulike formål. Den relasjonelle lyttingen er en mental handling, men krever i tillegg sosiale og interaksjonelle ferdigheter, og kjennetegnes av empati og tilstedeværelse (ibid).

I sitt kapittel om muntlighet, fremhever Fjørtoft (2014) den andre formen for lytting, og han støtter seg her til lytteforskere som fokuserer på å strukturere informasjon i ytringen. Denne typen vil Otnes karakterisere som en akademisk eller studieteknisk ferdighet. Å konstruere ny kunnskap for individet i en lyttehandling, betyr for det første å lytte korrekt, og å avkode det som faktisk formidles, men i tillegg kunne bruke de kunnskapene en allerede har om både språk og verden generelt, for å skape en mening. Fjørtoft siterer Bucks' ulike aspekter for hva som skjer i en optimal lytteprosess. En optimal lytteprosess fører til forståelse og persepsjon av det som formidles, og en beskrivelse av det som skjer er som følger:

Lytting er en aktiv prosess der den lyttende selv konstruerer mening av det han eller hun hører. Lytteforståelse involverer derfor helheten av den lyttendes kunnskaper, tidligere erfaringer, umiddelbare tanker, følelser, intensjoner, personlighet og intelligens. Alt dette setter den lyttende i stand til å interagere med lydsignalet og skape en fortolkning av teksten. (Fjørtoft 2014:130).

Denne formen for tilegnelse av kunnskap kan betraktes som en sosiokulturell kunnskapskonstruksjon. Her bidrar eleven selv med bakgrunnskunnskap i prosessen med inntak og bearbeiding av ny informasjon. Altså, man lytter for å tilegne seg ny kunnskap. Når det er sagt, er man avhengig av at de samme lytteprosessene skal fungere i dialogisk og relasjonell lytting. Forskjellen er formålet med lyttingen, og hvordan man utnytter den "fortolkede teksten". Begge former for lytting, både den studietekniske og den relasjonelle er verdt å jobbe med når det gjelder å utvikle elevenes muntlige kompetanse. Med tanke på problematikken i denne studien, om å involvere og engasjere den tause gruppen med elever, vil fokuset på den relasjonelle formen for lytting være svært relevant.

### 6.1.9 Ulike formål med lytting

Selv om lytting er en reseptiv språkhandling, kan lytting også oppfattes som en selvstendig kommunikativ handling. Med utgangspunkt i Otnes' uttalelser (Kverndokken 2016) om at lytting er en dialogisk aktivitet, og der "ytre" handlinger som de sosiale og språklige elementene må være tilstede for at lytting i det hele tatt skal være mulig som handling, kan en slik begrepsbenevnelse rettferdiggjøres. Med utgangspunkt i ulike teorier jeg har lest om lytting, er det minst tre ulike situasjoner som skiller lyttehandlingen noe fra hverandre. I alle situasjonene endrer formålet med lyttingen seg. For det første brukes lytting i situasjoner som har et typisk argumentasjonskommunikativt preg. Taleteknikk og retoriske ytringer er språkhandling som spesielt benyttes i argumentasjonskommunikasjon. For eksempel er formålet med lytting i en debatt å forsøke å ta inn mest mulig informasjon gjennom replikker og registrere eventuelle logiske brister i motargumentene. På den måten kan man best mulig mobilisere et solid svar som kan overbevise og overvinne motdebattantene. For det andre brukes lytting i situasjoner som har et studieteknisk og læringsfokusert preg. I den læringsfokuserede lyttesituasjonen, som kan eksemplifiseres med en forelesingsøkt, er formålet å forstå informasjon, gjengi, og bruke hukommelsesstrategier, og skille meninger fra fakta, og kunne notere (Otnes I: Kverndokken 2016). Det siste eksempelet på lytting skjer i situasjoner som er typisk dialogpregede. Den typisk dialogpregede situasjonen kan eksemplifiseres med en god samtale. Her er formålet først og fremst å kommunisere og oppnå relasjon med den andre. Formålet er å forsøke å forstå kommunikasjonspartneren og til det kreves både sosiale, så vel som mentale evner (ibid). Sosiale evner vil for eksempel være evnen til å bruke empati og være tilstede i situasjonen.

## 6.2 Kategori 2: Elevdeltakelse

### 6.2.1 Elevdeltakelse med dialog som metode

Kategori 2 har med elevdeltakelse å gjøre, og hvordan informantene oppfatter elevenes interaksjon i helklassesamtalen. Som vi kan lese i den reviderte læreplanen (2013), for norskfaget, forventes det at nettopp norskfaget er en arena hvor elevene skal få "anledning til å finne sine egne stemmer, ytre seg, bli hørt og få svar" (Udir 2013:30). Aukrusts studier (2003) fra 2001 viser at helklasseundervisning var dominerende som arbeidsform i norske klasserom, og av denne tiden hadde læreren ordet i 60% av ytringene mens eleven sto for 40% (ibid:86). Bare 7% av tiden i 9.klasse ble brukt til helklassesamtalen som sjanger (Penne 2015:21).

Det tverrfaglige forskningsprosjektet PISA+ viser at halvparten av tiden i klasserommet blir brukt til helklasseaktiviteter, og resten av tiden ble brukt til gruppearbeid og individuelt arbeid (Børresen 2012). Jeg viser til sistnevnte studie for å understreke at det er mye muntlig aktivitet i norske klasserom, men spørsmålet er på hvilken måte og hvem som deltar. Hovedtrenden i min studie, er at elever generelt vegrer seg fra å delta muntlig i helklassesamtalen (se variabel 6). Ved å se på funnene fra verdi 6.3.b. ser vi at 47% av informantene har en elevgruppe på bare 3-5 elever i klassen som bidrar til et *godt læringsmiljø* gjennom muntlig interaksjon. Gjør vi det samme med neste variabel, som spør etter elevers muntlige bidrag til en *god atmosfære*, og ser på verdi 6.4.b. viser denne at 43% av lærerne har en liten gruppe på 3-5 elever. Dette viser at omtrent halvparten av

informantene i denne studien, bare har fra 3-5 elever som bidrar til et godt klassemiljø gjennom muntlig interaksjon.

Som man legger merke til, tar ikke studien på dette punktet mål av seg for å redegjøre for elevenes retoriske eller fagspesifikke ferdigheter, men forsøker heller å gi et bilde av den totale interaksjonen i klasserommet, og måten samtalen foregår på. Måten elevene responderer og bidrar verbalt, har å gjøre med relasjonell kommunikasjon. Med lærerens rolle som klasseleder, og dreiningen mot en mer dialogisk undervisning, er det et tydelig behov for å lære elevene hva det vil si å lytte og tale med empati, hvor respekten for den andre kommer som en konsekvens. Når det er sagt, hevder Kjeldsen at retorikk er dialogisk i sitt vesen, og at man både må lytte og respektere tilhørerne.

“I sitt forsøk på å overbevise tilhørerne, setter han seg i deres sted. Derfor er retorikken dialogisk” sier han (Penne, 2015:71). Dette er en tankegang jeg følger, men spørsmålet blir om *praktiseringen* av den blir dialogisk. Altså skal man utnytte retorikken til andre ting enn å overvinne en motdebattant, må man ha det perspektivet som Kjeldsen her beskriver.

Målet i en dialog er forstå den andre og søke tankens enhet. Det er fundamentalt og avgjørende for at skolen som institusjon ikke skal få en instrumentellfaglig slagside. Med det mener jeg at med et for ensidig fokus på retoriske ferdigheter, hvor målet er å overbevise om eget standpunkt, og hvor man i tillegg jevnlig skal måle elevenes ferdigheter og fagkunnskaper, vil man undergrave skolens overordnede oppdrag.

Vi har plikt til å gi elevene fagkunnskaper, men vi har også plikt til å gi elevene kunnskaper om hvordan kommunisere og behandle denne kunnskapen de har fått i et dannelsesperspektiv, først i klasserommet, deretter i samfunns- og arbeidsliv. Når disse sidene ved relasjonell kommunikasjon uttrykkes i læreplanverket for grunnskolen, er det oppløftende lesning. Men det handler om både å ha evne til å og vilje til å se det. Hvis elevene skal få muligheten til å finne sine egne stemmer, ytre seg, bli hørt og få svar, trengs ferdigheter i relasjonell lytting og kommunikasjon.

### 6.2.2 Rett form for muntlighet

En som stiller spørsmålsteget til skolens forståelse av muntlig kommunikasjon, er blant annet den britiske forskeren Robin Alexander. Han uttaler følgende:

Er det slik at vi tilrettelegger for og fremmer den rette typen muntlighet i klasserommet? [.....] å lære språk er å lære selve grunnlaget for læringsprosessen i seg selv, og det gjør elever gjennom interaksjon med andre. Denne interaksjonen er kritisk både for forståelsen av skolefaglige kunnskaper og for utviklingen av deres egen identitet, selvforståelse og opplevelse av å bli verdsatt. Men det er ikke tilstrekkelig bare å være til stede når andre snakker, eller å snakke i vei. Elevenes muntlige aktivitet må ha et klart definert kulturelt formål, og de må få støtte av en mer kvalifisert person for å utvikle seg mot dette formålet. Dessverre er klasserom mange steder preget av et underskudd på en språklig kultur av høy kvalitet. (Fjørtoft, 2014:143)

Med Alexanders formulering om elevers interaksjon som kritisk avgjørende for skolefaglig utvikling, for utvikling av selvforståelse og opplevelsen av å bli verdsatt, så uttrykkes også med dette noe av selve motivasjonen og utgangspunktet for denne studien. Fokuset på den rette formen for muntlighet *er* avgjørende for eleven på vg2 som ikke vil si hva hun mener for “da er det ti andre som blir så sinte”. Fokuset på den rette formen for muntlighet *er* kritisk for den store gruppen av elever som har inntatt en observerende og tilbakeholdende rolle i

helklassesamtalen. Det er kritisk for deres selvbylde og for å få tilgang til klasseromsdiskursen hvor de kan være med på å formulere og definere tilværelsen. Nok et perspektiv som vektlegger det kritiske i denne sammenheng, er Bakhtins syn på det å eksistere. Han beskriver selve livet som grunnleggende dialogisk: "selve menneskets vesen (både det indre og det ytre) er dyp kommunikasjon. Å være betyr å kommunisere.....Å være betyr å være for den andre, gjennom den andre, for seg selv. [...] Jeg kan ikke greie meg uten den andre, jeg kan ikke bli meg selv uten den andre." (Bakhtin, 1984 I.:Dysthe, 2000).

Hvis man setter dette synet på livseksistensen opp mot de tause elevene, tegnes et nokså alvorlig bilde. I sin ytterste konsekvens vil elever som helt eller delvis ikke er i dialog med omverdenen, avskjæres fra å verdsettes fra medelever eller fra lærere.

Årsaken kan være at de *ikke makter* å delta i interaksjon med andre, eller *ikke inviteres* til å delta, eller bevisst *hindres* i å delta. Alle disse årsakene er det mulig å gjøre noe med. Man kan utstyre både den tilbakeholdne gruppen av elever som velger å observere, men og den gruppen som stadig tar ordet, som kanskje glemmer at det er flere deltakere i helklassesamtalen. Også læreren trenger å utstyres med strategier for å lykkes med å skape en inkluderende helklassesamtale. Ved å være bevisst på, og å oppdage potensialet i *hele* spekteret av muntlig kommunikasjon, kan både individet selv, og *den andre*, her i form av medelever og lærere, undervises og trenes i relasjonell kommunikasjon, - ikke bare i den argumentative. Det må begynne med å erkjenne at rammene og betingelsene for en slik form for kommunikasjon allerede ligger nedfelt i flere av kompetansemålene for norskfaget i Læreplanen. Den ligger der i rammeverket for grunnleggende ferdigheter, og ikke minst ligger den der i form av Opplæringsloven.

### 6.2.3 Lærerenes rolle som klasseleder

Som nevnt ovenfor er helklassesamtaler den formen som benyttes i bort imot 50% av undervisningstiden. Det vil derfor ikke være urimelig å si at det å kunne mestre å samtale i *hel* klasse, vil for mange være ensbetydende med å lykkes både faglig og sosialt. Ikke alle elever kommer til skolen ferdig utrustet med muntlig kompetanse. I tillegg viser studier at faktoren som gjør at elever lykkes i skolen, ikke først og fremst avhenger av foreldrenes økonomiske status, men foreldrenes *språklige* nivå. Elever på ungdomsskolen og på videregående som har foreldre med høy utdanning, gjør det spesielt bra i skolefaglig sammenheng, viser undersøkelser fra 2002 (Penne m.fl. 2015). Dette betyr at læreren må ta ansvar for de elevene som ikke er vant med å bruke språket som redskap, bruke språket til å bygge broer, ta ordet i plenum eller å fullføre et resonnement. Det handler også om å posisjonere seg og la sin egen stemme bli hørt. Min påstand er at dette er det første vi må begynne med.

Fjørtoft (2014) henviser til Danielson når han skal prøve å beskrive lærerrollen som både fysisk, kognitiv og emosjonelt krevende, og som en som må ta hundrevis av beslutninger i løpet av en arbeidsdag.

Undervisning ligner derfor på så ulike yrkesområder som bedriftsledelse (vi setter mål for våre underordnede og forsøker å lede dem mot måloppnåelse), arbeid med menneskelige relasjoner (vi må forstå dynamikken i store menneskegrupper der individene har komplekse ønsker og behov) og teateret (vi må håndtere roller som minner om regissør, skuespiller, dramatiker og scenograf). (Fjørtoft, 2014:16)

Læreren har mange oppgaver i løpet av en arbeidsdag, og det å lykkes i å styre samtalen i klassen er kanskje den viktigste. En god klasseleder er en som makter å styre samtalen slik at alle opplever de kan delta. En slik forutsetning støttes også av forskning som ble gjennomført i 112 klasser i løpet av en toårsperiode (Nystrand 1997:96). Nystrand så “at de lærerne som fikk til dialog, ikke lot elevene snakke fritt, men fordelte ordet og passet på at innleggene var til saken.” (ibid:96)

Dette blir viktig med tanke på følgende studie. Forskning fra et 150 timers langt videomateriale fra seks forskjellige 9.klasser, viser at det foregår mye muntlige aktiviteter i norske klasserom (Børresen, 2012). Blant annet brukes så mye som halvparten av tiden til såkalte helklasseaktiviteter, mens den resterende andre halvparten består av gruppearbeid og individuelt arbeid (ibid, 2012:35). Studien ble gjennomført av Universitetet i Oslo i perioden 2005-2010. Man kan anta at helklassesamtalen er den sjangeren som brukes mest i helklasseaktiviteten, og et spørsmål er om man er bevisst på dette ‘sjangervalget’ eller ikke. Siden helklassesamtale benyttes i så stor grad av de fleste lærere, og gjør krav på så mye av skolens undervisningstid, kan det være fornuftig å se nærmere på denne formen for muntlighet.

En mor jeg snakket med fortalte meg om hva sin nå 20 år gamle sønn alltid syntes var så “drepene kjedelig” i skolen. Det var alle de timene han brukte til å sitte og vente på å høre noen andre i klassen samtale og diskutere et tema med læreren. Når det kom til sånne timer, var det bare vente på at timen skulle bli ferdig. Det var de samme fire elevene som holdt ‘helklassesamtalen’ i gang med læreren hver gang. For denne eleven var det drepene kjedelig, for andre kan det oppleves som stigmatiserende, og alltid være den som ikke tar ordet i klassen, og få bekreftet dette time etter time. Børresen mener at læreres redsel for at de skal styre for mye i samtalen, gjør at enkelte elever dominerer i klassesamtalen. Lena som intervjuperson, var ikke redd for å være en tydelig klasseleder. Da en av elevene hun hadde ropte og bannet til henne, forventet resten av elevene i klassen at hun skulle bli redd. Hun klarte å takle situasjonen. Som vi ser i intervjurapporten, hadde både Lena og Bård bevisste strategier i forhold til hvordan håndtere dominerende elever. For det første må du argumentere logisk overfor elevene, og for det andre må du gå inn å justere elever med dårlig adferd. Men sier Lena: “Du må tørre å ta de ned som skaper problemer” mens Bård bruker det “å gå inn å ta noen grep”. Lena forklarer videre om klasseledelse: “Det viktigste jeg kan gjøre er å legge godt til rette for at alle skal få snakke muntlig”. Som klassens leder må du vite at du skal lede “kule, men usikre tenåringene som er redde for å bli latterliggjort, og med lav selvtillit”.

I tillegg til å håndtere dominante elever, er variasjon i timen viktig. det å veksle mellom helklassesamtale og mindre samtalegrupper, gjør at flere bidrar, selv uten at lærer stiller direkte spørsmål. Flere lærere uttrykker at store klasser hemmer elevdeltakelse, og det er dessuten vanskelig å få øyekontakt med medelever når klasserommet er fullt og man sitter på rekke. Mange bruker mindre grupper for at det skal være større grad av elevdeltakelse, både for at de som lærer skal få bedre kontakt med elevene, men også for at elevene selv lettere skal kunne snakke med hverandre.

## 6.3 Kategori 3: Didaktikk i muntlig kommunikasjon

### 6.3.1 Helklassesamtalen som metode

Metoden som var mest brukt av lærerne i denne studien, i forbindelse med arbeidet med muntlig ferdigheter, var elevpresentasjoner støttet av digitale hjelpemidler. Men også helklassesamtalen som muntlig interaksjonsform gikk igjen hos både intervjupersonene og hos informantene i surveyundersøkelsen. Aukrust støtter seg til blant annet Millers definisjon (1994) når hun sier at “*helklassesamtalen* kan betraktes som et institusjonelt redskap for interaksjon mellom lærer og klassen, med en historisk forankring som tilfører den fellestrekk på tvers av de klasserom og lokalmiljøer den forekommer innenfor.” (Aukrust 2003:103) I tillegg setter den klassen i stand, sammen med læreren, i å konstruere felles kunnskap (Edwards & Mercer 1987 j.f. Aukrust 2003). Å skulle sette seg grundig inn i helklassesamtalen som sjanger må ses som relevant, da den benyttes ofte og jevnlig i så vel norske som internasjonale klasserom. Det er likevel ikke rom i denne oppgaven å gå grundig nok til verks, og jeg må derfor nøye meg med å se på enkle trekk.

Mekanismer som studeres i kommunikasjonsanalyse, også forkortet med CA, handler blant annet om å avdekke ubevisste normer, som samtalepartnerne følger for eksempel i en helklassesamtale. For å beskrive et slikt mønster brukes ord som *turtaking*, altså hvordan det byttes på å ha ordet i en samtale. Det handler om hvordan ytringene danner sosiale handlinger, og hvordan deltakerne identifiserer og prøver å løse eventuelle kommunikasjonsbrudd (Svennevig 2013). IRE-mønsteret er et mønster man finner igjen i klasserom over hele verden (Kverndokken, 2016), og som står for *initiering*, *respons* og *evaluering*. Den kritiseres for å være for monologstyrt, hvor læreren er portvokter og spørsmålene dreier seg om allerede kjent kunnskap. Det fungerer som en form for kontroll. IRF er det samme, men kan ses som noe mer formativ; hvor nettopp F'en står for feedback. Eleven får tilbakemelding fra lærer i samtalen som kan fungere som opptak hvor læreren enten gjentar muntlig hva eleven har sagt, eller skriver ned på tavlen innspillet fra eleven. På den måten verdsettes elevens muntlige interaksjon.

Når det gjelder det å finne ut av hvilke premisser klasseromsdiskursen er bygget på, så er det å avdekke ubevisste normer absolutt relevant. Men i en fruktbar og konstruktiv klasseromssamtale, skal elevene; *møte*, *forklare*, *undersøke*, *konfrontere* og *vurdere* de enkelte stemmene i interaksjonen (Dyshe 2001, jf. Børresen 2016). Børresen skriver at når helklassesamtalen har fått et så dårlig rykte, kommer det av at man tenker at læreren til sist skal oppsummere og komme med det rette svaret. Hun henviser derfor til Alexander som setter opp visse kriterier for dialogisk undervisning (ibid:95). Læreren må for det første opptre som samtaleleder som både stiller autentiske spørsmål, og gir elevene høy verdsetting. Samtalen må ha struktur, og læreren må pushe fram spørsmål og begrunnelser. De samtalene som fungerer best har lærere som styrer tydelig, og fordeler ordet ut fra et prinsipp om at saken skal ses fra ulike hold. “en strukturert samtale er ofte preget av mangfold og synspunkter” (ibid:97). Hun henviser til flere studier som sier at læreren må *kreve* utdyping av elevene for å lykkes med helklassesamtalen.

### 6.3.2 Gruppearbeid som metode

Også gruppearbeid var en form mange lærere oppgav som muntlig ferdighetstrening spesielt i viste dette seg gjennom spørreskjemaene. Denne formen for trening ble ikke nærmere beskrevet, verken at elevene fikk instruksjoner for hvordan gruppesamtalene skulle foregå,

eller at læreren la føringer for denne. Man kan anta at elevene satt i grupper og diskuterer ulike problemstillinger, eller jobbet i grupper for å løse oppgaver. Altså ble den muntlige ferdigheten i dette tilfellet brukt som et redskap for læring, idet elevene sitter sammen for å løse oppgaver. Det kan tenkes at det mangler noen metabegrep for denne typen muntlig interaksjon som foregår i grupper. Læreren har uansett bare i mindre grad anledning til å fungere som samtaleleder i slike grupper. Kanskje kunne man utfordret elevene i større grad til å overta lederrollen i mindre grupper, og at man kunne vekslet på å ha ulike funksjoner i en gruppe. Slik form for rollefordeling mindre grupper er utarbeidet, men ble ikke ført opp som metode i spørreskjemaene.

### 6.3.3 Dialogen som metode

Uansett når det kommer til samtalen i klasserommet, er det nærliggende å trekke inn dialogen som sjanger, og er den formen som ligner mest på samtalen. Den sokratiske dialogen er ifølge Dysthe fremhevet som et pedagogisk ideal (Dysthe 2012), hvor måten dialogen foregår på er interessant i denne sammenheng. Her skal man kunne diskutere, men man skal ikke bruke overtalelse eller følelser, makt eller nyttehensyn som middel. I følge Børresen (Kverndokken, 2016) har den sokratiske dialogen en dialektisk form, hvor man nettopp skulle bruke forskjeller og uenigheter til å forstå problemer eller se sammenhengen i ting. Hun henviser til filosofen Nelsons beskrivelse av kriteriene for sokratisk dialog hvor han sier: “kritikk må møtes med argumenter, ikke med påstand om krenkelse eller intoleranse eller med å trekke seg til tilbake.” (Kverndokken 2016:93). Filosofiske samtaler er blitt utviklet til en arbeidsform for elever i skolen av filosofen Lipman (ibid). Hensikten er å trene barn til å tenke selv, og de skal utveksle tanker for å hjelpe hverandre til å forstå bedre. I Norge foregår metoden i såkalte “undersøkende fellesskap”. Elevene må være villige til å forlate egne synspunkt hvis det viser seg at begrunnelsen ikke holder mål. Dette er et godt forsøk på å iverksette og praktisere dialogen som metode. Et ankepunkt er at hvis målet om konsensus blir viktigere enn respekten for individet, kan det fort skje at majoriteten dominerer. Da kan det lett skje at majoriteten (i form av at “alle i klassen mener sånn!”) stå som en representant for det autoritære, nettopp det som Bakhtin i sin tid sto imot ved utforming av sin teori om dialogisitet.

Behandlingen han fikk under det autoritære regime i Sovjetunionen i 1930-årene, har blitt antydnet å være en utløsende faktor for hans tanker om polyfoni og heteroglossia som et motsvar til det han beskrev som ekstrem monologisering. “Bakhtins dialog har altså ikke konsensus eller enighet som mål, men verdsetter heller det å artikulere forskjeller og vilje til å leve med motsetninger.” (Dysthe, 2012: 62).

Dette er et viktig anliggende for meg, med tanke på hva som var utgangspunktet for dette prosjektet. Det dreide seg om den ene eleven som ikke turte å hevde sin mening på grunn av ti andre sinte elever i klassen. Som lærer må vi jobbe mot et klima hvor det er mulig å hevde andre meninger enn det et tilsynelatende flertall mener. Majoritetens stemme må ikke fungere monologisk overfor den ene stemmen i klassen; den typen monolog som ikke åpner for motsigelser. I diaologen som sjanger vil det også være rom for metakognisjon. Sammen kan samtalepartnerne reflektere og tenke på egen tenkning.

Børresen skriver: “For å reflektere må vi formulere det vi vet, tror, forstår og ikke forstår. Det gjør vi best gjennom å snakke – til andre og med andre. Det er ikke slik at vi uttaler det ferdig tenkte, men at tanken utvikles gjennom å bli uttrykt og gjennom å møte andres respons.”



(Børresen 2016:89). Styrken ved samtalen og dialogen er at det skapes et rom for å prøve ut tankene sine, og å tenke høyt sammen med en annen.

## 6.4 Kategori 4

### 6.4.1 Å samtale om muntlig kommunikasjon

Så til læreres bruk av metaspråk i undervisningen om muntlighet. Altså når og hvordan vies tid i norsktimene til å snakke om og undervise i muntlig kommunikasjon? Akkurat som vi trenger grammatikk for å kunne snakke om hvordan språket er satt sammen, trenger vi et metaspråk for å snakke om hvordan vi kommuniserer med hverandre. Fra flere hold innenfor academia er det enighet om at man mangler et felles fagspråk og en didaktikk om muntlige ferdigheter. Metakognisjon er en viktig kompetanse, og kan defineres som det å tenke bevisst på egen læring for å kunne vurdere kvaliteten på læringen (Børresen, 2012). Når det gjelder *metaspråklig bevissthet*, er dette en del av metakognisjonen, men retter seg mer mot språkstrategier og handler om forståelsen av språket i bruk (ibid). Det å ha metaspråklig bevissthet, er viktig for elevenes tilegnelse av muntlig kompetanse. I rapporten om Fremtidens skole står det at “utviklingen av metakognitiv kompetanse bør knyttes til arbeid med enkelte fag/fagområder fordi elevene vil ha behov for ulike strategier og tilnærminger avhengig av det som skal læres” (NOU 2015:8:27). Nettopp dette å ha kompetanse i ulike strategier og tilnærminger i muntlig kommunikasjon, er hva det handler om. Når man virkelig kan noe, kan man også sette ord på det. I arbeidet med å tilegne seg metaspråklig bevissthet, kan man selvsagt også dra veksler på begreper fra retorikken. Aksnes (2016:17) siterer en definisjon på retorikk som begrep: “Retorikk er å vite hva man sier, og hvorfor man sier det”. Med en slik definisjon kan man betrakte retorikken som et viktig verktøy i å oppnå metaspråklig bevissthet. Spørsmålet blir om man utnytter potensialet, eller om man fortsetter å bruke det i forberedelse til debatt eller retoriske analyser. Tør man å trekke inn og bruke begrepene fra retorikken inn i samtalen om den spontane samtalen? Ingen av intervjupersonene i studien hadde erfaring med å bruke retoriske begrep i autentiske situasjoner på denne måten, selv om de forsto hva jeg mente. Bårds kommentar var: “Det går jo an å poengtere det i plenum: “Hørte dere hva som ble sagt nå? Og hvordan ble det sagt? Var det overbevisende?”. Svaret jeg fikk fra Elisabeth var som følger:

**I:** Men kan det brukes i forbindelse med..., på en måte snakke om sånne type problemer, altså, maktkonstellasjoner, i forhold til hva som passer seg?

**Elisabeth:** Det er i hvert fall et passende øyeblikk, vil jeg si, men jeg kan ikke si at jeg har gjort det så veldig bevisst, men jeg har i hvert fall tatt godt vare på den lytterrollen, da, som elevene skal ha, den aktive lyttingen. Men det er jo en fin anledning, da, takk for tipset!  
(vedl.3:31)

Hovedfunnene fra intervjurapportering hva gjelder metaspråklig bevissthet omkring muntlig kommunikasjon i klassen, handler for det meste om retorikk, altså undervisning om planlagt muntlighet. På spørsmål fra meg svarer Jan og Bård at retorikk, i tillegg til å planlegge en tale, helt klart kan brukes som et verktøy til refleksjonen i etterkant om ulike typer samtaler som har foregått i klassen. Elisabeth uttrykker noe om at det å bruke retorikk som metaspråk om samtalen, var en ny tanke for henne, men som hun stiller seg åpen for. Lena virker mest skeptisk, og henviser til elevenes problemer med å integrere de ulike retoriske begrepene i skriftlige tekster.

## 6.4.2 Andre måter å oppnå metaspråklig bevissthet på

Går jeg videre til spørreskjemaene og ser på funn derfra, er det spesielt variabel 2 og variabel 8-13 som kan gi meg flere svar på hvordan forskningsdeltakerne bruker metaspråk om muntlig kommunikasjon i sin undervisning. I variabel 2, som handler om ulike måter å jobbe med muntlige ferdigheter på, fikk verdi 2.a. 16% avkryssninger om å forberede seg til debatt som metode. Til denne verdien kom det ingen utdypende kommentarer fra informantene, men man kan anta at lærerne bruker en viss tid på å fortelle elevene om hvordan debatten skal foregå, og på hvilke premisser. Elementer fra retorikk vil være naturlig å trekke inn i så måte. Også verdi 2 på variabel 2, gav noen flere beskrivelser av læreres bruk av metaspråk i undervisningen. En av forskningsdeltakerne sier at ved bruk av metoden *fagsamtale*, må elevene selv ta ansvar for å holde samtalen i gang. I tillegg skal de bygge på hverandres innspill. Ved denne metoden trenes samhandlingskompetanse, og ansvaret for fellesskapet blir vektlagt. Men det er opp til læreren å gjøre elevene oppmerksomme på hva de skal lære og hva som skjer. Ved at læreren setter slike krav til fagsamtalen, blir elevene bevisste på akkurat disse sidene ved en samtale. Derfor må dette sies å være eksplisitt undervisning om én side ved muntlig kommunikasjon.

Så til verdi 2.e. på variabel 2 som heter *Andre måter*. Her var informantene invitert til å beskrive andre måter å jobbe med muntlige ferdigheter på. Bare én av 18 uttalelser uttrykker noe om *hvordan* elevene skal formidle noe muntlig, og det gjelder metoden om bruk av ytre og indre sirkel (variabel 2.e.). Elevene i indre sirkel skal samtale om et emne, mens elevene i ytre sirkel skal observere og gi respons til elevene i indre sirkel. Informanten uttaler eksplisitt: “All respons skal være positiv” (201). Elevene blir gjennom denne instruksjonen nødt til å reflektere over om responsen er positiv eller negativ. På sett og vis blir elevene bevisst på mottaker i samtalen.

Andre funn viser at lærere bruker tid til å hjelpe tause elever til å bryte et mønster, og på hvilken måte eleven skal lykkes med dette. Metasamtalen med elevene handler også om å være stille og ikke avbryte når andre elever snakker i plenum eller har presentasjon for å vise respekt for hverandre. Disse tre aspektene bruker læreren tid på å snakke om i klassen.

Dramatisering er notert ned som metode i *fem* av de 18 uttalelsene i variabel 2.e. På sett og vis kan dramatisering forstås som en form for metaundervisning siden elevene blir nødt til å sette seg inn i andres måte å tenke på for å kunne spille med troverdighet og innlevelse. Selv om dette ikke uttales eksplisitt av noen av informantene, kan man regne dette som sannsynlig at noen form for instruksjon vil foregå i forkant av arbeidet med dramatisering. Et annet eksempel på dramatisering er når Lena som lærer setter seg selv i rollen som skuespiller for å demonstrere for elevene ulike uttrykksmåter og taleroller (se vedl.3.:14). Ved at læreren demonstrerer en form for talerolle på denne måten, gis et metaperspektiv på det å ha ulike roller i samtaler, og kan samtidig tjene som utgangspunkt for en samtale om kompetansemål som det å mestre ulike roller i samtaler.

## 6.4.3 Klassens rollebesetning

Jeg har for det meste tatt et elevperspektiv når jeg drøfter problemene jeg har satt søkelyset på i oppgaven. Søkelyset rettes mot de ulike rollene elevene har inntatt, først og fremst for å bedre elevenes situasjon. Hvordan kan en tilbakeholden og observerende elev blomstre og utvikle seg? Også eleven som har inntatt ‘bajasrollen’ må få sjanse til å gjøre fremskritt, til det beste for den eleven selv, men også til det beste for elevene han omgis av. Mange elever

er ubevisste i forhold til hvilken rolle de spiller. Det gjelder både den tause eleven, den taletrengte eleven og eleven med 'bajasrollen'. Elevene klarer ikke å gjøre et rollebytte på egenhånd. Skolen har ansvar for å *legge til rette* for et rollebytte. Selvsagt avhenger det av elevens både evne og vilje til å forsøke å gjøre et rollebytte når man ser at det å ikke gjøre det vil være til skade både for eleven selv og dens medelever. Men i mange tilfeller avhenger det like mye av selve bevisstheten om hvilken rolle man har inntatt. I den anledning kan det være interessant å se at Mead skiller på subjektets *jeg* og objektets *meg*, henholdsvis den personlige og den sosiale identiteten. Den personlige identiteten står for hvordan vi oppfatter oss selv, mens den sosiale handler om hvordan man oppfattes av andre (Nicolaysen & Aase 2005:90). Det å bli voksen handler nettopp om å kunne se differensen mellom den personlige og sosiale identiteten, og å kunne se seg selv utenfra. Det handler om å bli bevisst på dette skillet. Denne identitetsutviklingen inngår som en del av selve dannelsesprosessen (ibid:91). Det er her behovet for metaspråket kommer inn; det å kunne samtale om hvordan vi samtaler. Et interessant funn i studien når det gjelder dette området, er når Jan forteller om hvordan han snakket om sosiologien i klassen *med* klassen.

**Jan:** Men også snakket vi veldig åpent om sosiologien i klassen. Rett og slett, få elevene til å snakke om seg selv, hvem de er: "Hvilken rolle har du? Hvem er du?"

**I:** Én og én med deg som lærer, eller?

**Jan:** Nei, ofte i plenum også. Ikke noe sånn press eller noen sånne ting, men: "er det noen som har lyst til å si noen om hvem du tror du er?" Da var det ofte at det kom mange interessante ting. Da kunne jeg få en som sa at: "Jeg forsøker å snakke, jeg er glad i å snakke, og det er jeg vant med hjemmefra. Så jeg tar ordet når jeg kan, og". Mens en annen sa at "Når det er kjedelig så prøver jeg å være morsom, for da kommer vi bort fra tema, og da kan vi gjøre andre ting".

[.....]

**Jan:** Det var gode samtaler. Og da kunne jeg fortelle den historien fra min videregående skole om da læreren forklarte meg at *jeg* var klassens klovn.

[.....]

**Jan:** De samtalene der, da,.... men det er klart at man skal være veldig forsiktig, og jeg hadde jo ganske store elever. De var 17/18 år gamle, og man skal være veldig forsiktig med å styre litt, da, men likevel er det utrolig lærerrikt og ha den samtalen der sånn. Fantastisk! Og da kommer du også inn på den her spontane "snakkingen", da, som om hvordan samfunnet fungerer osv.

**I:** Tenker du at retorikken kan være et slags metaspråk for hvordan vi snakker til hverandre på?

**Jan:** Ja, jeg er glad i retorikk, jeg. Synes det er gøy. Men det er mulig at man bruker det mer til at man skal planlegge hva du skal si. Ikke til spontan tale. Men det å snakke i etterkant om hva man har snakket om og hvordan man har snakket, det er jo aktuelt. (vedl.3:9)

Også Elisabeth kan fortelle om hvordan arbeidet med en elev som hadde hatt en rolle på ungdomsskolen, videreførte rollen til videregående, fordi han kom i klasse med så mange han kjente. Det var en stor utfordring både for han selv, klassen og lærere som hadde klassen. Elisabeth beskriver det slik:

**Elisabeth:** [...] jeg har et veldig godt eksempel på en i fjor som jeg hadde i Vg1, som var klassens bajas. Han ville gjerne selv slutte med det. Men fikk ikke det til. De andre hadde noen forventinger, og kikket bort på han og skulle se hva slags reaksjoner han hadde: "kom han med noe tull og tøys?" Så det var en slitsom rolle for han, og det var en slitsom rolle for alle i klassen, og også for lærerne. Han var egentlig ganske fortvilet over det selv. Han hadde

hatt den rollen på ungdomsskolen, og han gikk sammen med de aller fleste som han hadde gått i klasse med. (vedl.3:31).

Lenas erfaring med elever i klassen som var redd for den muntlig utagerende eleven, er også en mulighet til å snakke om hvilken rolle elevene har. Dette eksempelet er et parallelt eksempel som ble brukt som utgangspunkt i denne studien om elever som ikke tør å si sin mening. Det viser at lærere må kunne takle utfordrende situasjoner, situasjoner som oppleves som direkte angrep på læreren som person, og på tross av dette klare å fastholde sin rolle som klasseleder. Dette taklet Lena i dette tilfellet ved måten hun reagert på: “Men jeg ble ikke redd for jeg lo. Høyt og lenge!” (vedl.3:17).

Altså, det å få et bevisst forhold til hvordan du oppfattes av andre, som Mead kaller for den *sosiale identiteten*, eller *objektets meg* kan være med på å forløse fastlåste roller i klassen. Det å få et avslappet forhold til seg selv, for eksempel at “jeg er en som ikke tar ordet så ofte”, blir ufarliggjort nettopp ved å sette ord på den rollen en har inntatt. Også de som ofte tar ordet, uten omtanke for andre skal få snakke, kan bli bevisste sin *sosiale identitet*. Også fysiske rammer som skifte av arbeidspult kan være med på å bryte uheldige rollemønstre.

## 6.5 Kategori 5

### 6.5.1 Vurdering av muntlige ferdigheter

Det er ikke spurt direkte om lærernes vurdering av muntlige ferdigheter i spørreskjemaet. Noen funn avdekkes i forbindelse med måten lærerne underviser i muntlighet på, blant annet er det et fåtall som bruker muntlige kunnskapsprøver som metode som igjen vil antyde at dette ikke brukes i vurderingsøyemed. Men den hyppig siterte elevpresentasjonen, er en metode som man vet brukes som vurderingsgrunnlag av mange lærere. Det er flere grunner til at denne metoden foretrekkes, blant annet virker den motiverende på elevene, samtidig som læreren opplever at elevene er nødt til å sette seg mer inn i faglige emner for å kunne holde en presentasjon.

Fordi det ikke er enkelt å måle nivået av danning i muntlig kommunikasjon, og enda mindre i en spontan muntlig interaksjon, måtte svarene jeg søkte på dette området finnes i selve måten lærere forvalter delmålene i muntlighet på. Et spørsmål som naturlig melder seg, er om det er mulig for en lærer å *vurdere* denne typen kompetanse. Som lærer erfarer jeg jevnlig at det som ikke vurderes, anses heller ikke som viktig for eleven (og kanskje heller ikke for læreren), som det som karaktersettes. Og i tillegg til det, - om det er et krav at læreren kun skal drive med undervisningen og lærerstyrte aktiviteter som er *vurderbare*, vil fokuset og verdsettingen av den spontane språkhandlingen miste enda større terreng i norskfaget.

Som tidligere vist brukes det enorm tid i norske klasserom til et tradisjonelt IRF-mønster i helklassesamtalen. Samtidig viser forskning at det å være aktiv i klassen var en av lærernes viktigste grunnlag for muntlig karakter (Penne og Hertzberg, 2015). Dette viser seg å stemme overens med funn fra intervjurapporten. Spesielt Lena og Bård nevner at bruker helklassesamtalen, og hvordan de noterer ned elevene som bidrar muntlig.

## 6.6 Kategori 6

### 6.6.1 Dialogen som utviklende dannelsesfaktor

Som overskriften på dette prosjektet viser, forsøker jeg å finne ut mer om forholdet mellom muntlig kommunikasjon og dannelse. Derfor måtte den siste kategorien ta for seg hvordan muntlig kommunikasjon ser ut i et dannelsesperspektiv. To av intervjupersonene i denne studien, knytter variablene 8 -13 i spørreskjemaet, opp mot den generelle delen av læreplanen. Delmålene som handler om å vise åpenhet for andres argumentasjon, samt å være bevisst på mottaker når en taler selv, beskriver et dannelsesprosjekt. Settes disse målene opp mot opplæringsloven §1.1. er graden av samstemmighet relativt stor. Opplæringsloven beskriver verdier og holdninger som skal prege opplæringen. Hvis vi tar målene som er listet opp i variablene fra 8-13, så finner vi de samme prinsippene igjen i dialogen som sjanger. For Bakhtin sto dialogen i et motsetningsforhold til monologen (Dysthe 2012). Monologen er i sitt vesen en autorativ ytring som ikke gir rom for spørsmål eller motforestillinger, og vil på den måten hindre kreativ forståelse.

I mitt arbeid som lærer har jeg ved flere anledninger savnet et klassemiljø som preges av en slik nærhet og åpenhet, at alle i klassefelleskapet føler det er lett å delta, dele tanker og meninger på en konstruktiv og fruktbar måte. Som funnene har vist, er dette en gjengs erfaring i norske klasserom at dette ikke alltid er like lett å få til. At bare visse elevers meninger og tanker skal ha fortrinnsrett og skal få lov til å prege klasseromsdiskursen, mens andres refleksjoner holdes tilbake av ulike grunner, kan, for å sette ting på spissen, betraktes som et brudd på arbeidsinstruksen. For å lykkes i å skape en diskurs hvor alle elever har tilgang, må klasselederen fokusere på en side av samtalen hvor *den andre* inviteres til å dele det den har på hjertet. Denne funksjonen finnes ikke i argumentasjonskommunikasjonen som sjanger, hvor en skal prøve å *vinne over* den andre. Men den finnes i dialogen og samtalen som sjanger, hvor målet er å prøve å *forstå* hva den andre sier. Derfor valgte jeg å trekke inn aspektene som er formulert i de siste variablene i spørreskjemaet. Disse beskriver et dannelsesaspekt i muntlig kommunikasjon som går utover det å overvinne, konkurrere og ha rett.

Jeg har forsøkt å sette ord på det jeg opplever mangler i mange klasserom i skolen, til et ord som *meningsutvekslingsfelleskap*. Dette ordet synes jeg beskriver en form for interaksjon mellom samtaledeltakerne hvor det rom for å dele tanker og meninger, hvor man lytter, prøver å forstå hva den andre sier, og prøver å sette seg inn den andres kontekst, uten nødvendigvis å vinne en debatt. I et slikt meningsutvekslingsfelleskap kan deltakerne få prøve å fullføre en tankerekke, et resonnement, eller forfølge en tanke til enden. I et slikt klima er det lettere å være ærlig når man selv ser at dette resonnementet kanskje ikke var så logisk, det holdt ikke mål. Man trenger ingen skyttergraver til å gjemme seg i.

Meninger får brytes mot hverandre i en rolig, reflekterende og ikke-dømmende diskurs, “uten å bli avbrutt av ti sinte andre elever” som mener noe annet. Også *ikke-aksepterte* holdninger har godt av å komme frem for å bli luftet, som Jan kommer med et eksempel på.

**Jan:** Så for eksempel når vi jobber med fremlegg i klassen, da, så er det for eksempel en fyr som er nazist, da. Men han er en forbasket flink nynazist! Hvordan setter du da karakteren? Skal du sette karakteren på holdningene hans? Han respekterer Muhammed som sitter i klasserommet. Jeg respekterer deg for at du er fra Afrika, men du hører ikke hjemme i Norge, liksom. (vedl.3:8)

Vi kan, som øvingslæreren til Jan sa, ikke bestemme *hvordan* mennesker *skal* være, men vi kan beskrive hvordan vi *ønsker* mennesker skal være (vedl.3:8). Skapes det en tilgang for den enkelte eleven til et *reelt* meningsutvekslingsfellesskap, tror jeg mange usunne holdninger etter hvert vil smuldre bort. Det fungerer først når alle elevene opplever at de kan komme med *sin* mening, og likevel få være en reell deltaker av diskursen. Uavhengig av om denne meningen oppleveres som politisk korrekt eller ikke.

## 6.6.2 Interaksjon med andre som grunnlag for identitetsutvikling

Leif Johan Larsen setter det å kunne ta egne valg og å bli kjent med egen identitet, i sammenheng med dannelsesprosessen som foregår i individet.

I tillegg sier han at denne identitetsdannelsen skjer gjennom språklig kommunikasjon. Derfor blir det grunnleggende viktig at ikke meninger knebles før de ser dagens lys.

Larsen sier:

Det er utvilsomt viktig å kunne endre seg etter skiftende betingelser, revurdere synspunkter og la seg overbevise av andre, men samtidig er det også viktigere enn noen gang å ha jeg-styrke nok til ikke å la seg forføre og bruke av markedet og makten. (Larsen 2005:91)

Elever må få formulere tanker og meninger uten at en uskreven dommerjury av medelever, eller en eller annen form for majoritetstyranni, skal få definere virkeligheten. Elever mellom 16 og 18 år bryr seg mindre om både Solberg, Støre og EU-kommisjonens bestemmelser, men her er det heller oppfatninger av hva som regnes for *inne* og *ute* av medelever som gjelder. Her vil også forestillingen om klasseromsdiskursen være relevant, og må diskuteres som en konkret størrelse. Å være bevisst på hva som skjer *parallelt* med den "offisielle" klasseromsdiskursen, i form av dialog eller helklassesamtalen, som foregår i klasserommet, er viktig. man må vite at det eksisterer det jeg vil kalle en type undergrunnsdiskurs, som har betydelig innflytelse på hvordan elevene tenker og handler. Denne diskursen dannes både av medlemmene i gruppen, men påvirkes også sterkt av sosiale medier, medier generelt og sosialt aksepterte størrelser. Før var denne diskursen påvirket i større grad av tradisjonell kultur og verdier, nå er den mer influert av den fjerde statsmakt og sosiale medier. Jeg ser for meg *undergrunnsdiskursen* som en ubevisst og 'uskreven' diskurs, og etter selv å ha jobbet med ungdommer, er det sånn at disse bare *vet* hva som er ok og hva som ikke er ok. Så finnes det da noen elever som ikke tar del i en slik undergrunnsdiskurs, og som ikke har registrert at noe er ok og noe er *ikke* ok.

## 6.6.3 Mobbeproblematikken

I spørreskjemaet mitt har jeg satt opp ulike tenkte årsaker som kan ligge bak en passiv deltagelse i klassesamtalen. Selv om jeg ikke eksplisitt har satt opp mobbing som et avkrysningsalternativ, kan frykt for medelever være representativ for dette aspektet. Likegyldighet for fag og skole kan også være et symptom på en underliggende grunn som er forårsaket av mobbing.

I følge Olweus' definisjon er mobbing gjentatt negativ eller ondsinnet adferd fra en eller flere rettet mot en elev som har vanskelig for å forsvare seg. Gjentatt erting på en ubehagelig og sårende måte er også mobbing, eller å skade en annen person med vilje. Det kan være snakk om fysiske eller verbale handlinger som trusler, hån og sjikane eller utfrysning (Lunde 2012). Det er verdt å merke seg at i definisjonen av mobbing, har personen som mobbes

vanskeligheter med å forsvare seg. Denne typen forsvar handler i de fleste tilfeller om mangel på et verbalspråklig forsvar, altså personen mangler et språk som kan fungere som vern og skjold for individet.

En artikkel fra Samfunnsspeilet viser til undersøkelser fra 2010 om hvor ofte mobbing forekommer i skolen (ibid). Undersøkelser foretatt på tre trinn viser at mobbing er et større problem i 7. og 10.trinn, enn det er på videregående skole. Likevel føler 6,3% seg mobbet 2-3 ganger i uken på Vg1. På 10.trinn er prosentandelen høyere med hele 9,1%. Tall fra elevundersøkelsen fra 2016 vi ser at 70 prosent av elevene som blir mobbet ofte blir kalt stygge ting og ertet på en sårende måte. 46 prosent blir holdt utenfor og baksnakket, mens 23 % opplever fysisk mobbing. Senest i februar 2017 la kunnskapsminister Røe Isaksen frem et nytt regelverk mot mobbing, i et forsøk på å få bukt med mobbeproblematikken (Kunnskapsdepartementet 2017a).

Til tross for at man vet, ifølge Robin Alexander, at en elevs interaksjon med andre “er kritisk både for forståelsen av skolefaglige kunnskaper og for utviklingen av deres egen identitet, selvforståelse og opplevelse av å bli verdsatt.” (Fjørtoft 2014:143), fortsetter man å overse betydelige prinsipper i skolens faglige fokus. Av den grunn må ikke den relasjonelle dialogen reduseres til sosialpedagogiske øvelser i klassens time, eller begrenses til veiledning på et rådgiverkontor, men oppjusteres til et faglig nivå. I kompetansemålene i norskfaget er det belegg for å fokusere på relasjonelle dialogiske samtaleferdigheter i større grad enn det gjøres i dag. Derfor er utfallet av den reviderte versjonen av *Den generelle delen av læreplanen* prekær i forhold til forståelsen av skolens oppdrag samt skolens begrunnelse.

I desember 2016 ble flere internasjonale undersøkelser offentliggjort, blant annet PISA-testen som ble gjennomført i 2015. Den viser at norske elever gjør det bedre i lesing, matematikk og naturfag. Skyggesiden er at flere elever også trives mindre på skolen (Skjeggstad 2016:3). Én av fem elever sier at de føler at de ikke passer inn, og at dobbelt så mange som i undersøkelsen fra 2003 føler seg ensomme og blir holdt utenfor. I tillegg viser en undersøkelse i regi av NTNU som ble gjennomført blant 5000 elever, at ensomhet, mangel på venner og dårlig relasjon til læreren er den største årsaken til frafall i videregående skole<sup>12</sup>. Helene Skjeggstad skriver en artikkel om funnene, og siterer en elev: “Jeg hadde venner, men manglet et språk for å sette ord på alle de problemene jeg hadde på innsiden. Det ble ensomt i lengden.” (ibid:3) Den samme eleven sier noe om at lærerne må ha *tid* til å gjøre noe med det. Skal man ha tid til å gjøre noe med det, må tiltakene være en del av fagene. De må inkluderes i fagene, akkurat som de fagovergripende kompetansene er ment å fungere. Den siterte eleven ovenfor manglet et språk for å kunne uttrykke seg. Jeg regner med at språket han sikter til først og fremst sorterer under den primære diskursen.

#### **6.6.4 Målstyring som motsetningsforhold til danning**

Hovedtrenden i studien som var knyttet til dannelsenaspektet, var mange og interessante. Jan som intervjuperson snakket mye om at LK06 som normtekst, er for opptatt av instrumentelle ferdigheter og av kunnskapsmål som elevene skal nå. Han mente at dette kveler den spontane interaksjonen, som igjen er grunnlaget for danning.

---

<sup>12</sup> Undersøkelsen er gjennomført ved NTNU av førsteamanuensis Mjaavatn og professor Frostad ved to anledninger. Artikkelen kan leses på denne linken: <http://www.tandfonline.com/pva.uib.no/doi/full/10.1080/00313831.2014.904420?scroll=top&needAccess=true>

Til sammenligning beskriver Bakhtin monologen, til forskjell fra dialogen, som en autoritær enveiskommunikasjon, som kveler den spontane og kreative responsen. Når elevene blir engasjerte, det er da læring skjer. Jan mener læreren blir begrenset av det han opplever som rigid målstyring, som fører til en slags 'meldeplikt' overfor nærmeste leder. Han beskriver en av tilbakemeldingene han fikk på denne måten:

**Jan:** Så da fikk jeg påpakning fordi jeg ikke fulgte arbeidsplanen: "Når har du tenkt å ta de målene der?", ikke sant. Så det er en del sånn tenkning. Det har noe med at disse planene her de dreper jo kanskje både kreativiteten, og da mener jeg også dannelsen, som skjer i skolen. (vedl.3:3).

Jan setter jaget etter måloppnåelse opp som et motstykke til danning. Den sterke målstyringen hindrer en naturlig, kreativ prosess som han mener utgjør selve grunnlaget for læring og danning. "Det har noe med at disse planene her de dreper jo kanskje både kreativiteten, og da mener jeg også dannelsen, som skjer i skolen." (vedl.3:3) Man kan se at Jan identifiserer seg i første rekke med rollen som lærer i frustrasjonen over å komme til kort, noe som ikke er unaturlig siden det er det han har jobbet som. Det er da heller ingen motsetning å trekke inn lærerens perspektiv og opplevelse av deres arbeidssituasjon. I tillegg viser Jans refleksjoner rundt dette poenget at ikke bare lider elevene under en feilslått forståelse av muntlig kompetanse, men også kvaliteten på og gleden over lærerens arbeidshverdag forringes og knebles. Lærerens opplevelse av arbeidsforhold og arbeidsrammer vil påvirke eleven, og omvendt.

### 6.6.5 Material og formal danning

Lenas betraktninger på norskfaget og danning, kan sies å sortere under Klafkis ene definisjon av begrepet danning, nemlig den materiale. Lena lister opp: "det å ha kjennskap til kultur, ulike synspunkter, kunst, litteratur, arkitektur, historie, forståelse av verden, se samfunnet rundt seg, - i tillegg til fag." (vedl.3:22). På samme måte kan ønsket om å ha en kanon sortere under material danning. Både Elisabeth og Jan uttrykte klart at det å ha en litterær kanon er viktig. Jan beskriver sitt første møte med LK06 slik:

**Jan:** For de (læreplanene) var så åpne, og de overlot så mye til meg, som lærer, og da reflekterte jeg ikke så mye over den målstyringen, men over den tilliten til meg som lærer, at jeg kunne få lov til å velge ut stoff, da, i større grad. Det var helt til en kollega av meg fortalte at hun ikke skulle legge opp Ibsen, for hun syntes ikke Ibsen var så bra! Hun var en ganske ny masterstudent, og da begynte jeg å tenke litt. Også er det dette med dannelsesbegrepet da, fordi, hva er det dannelsen består av? (vedl.3:1).

Først var han euforisk over tilliten som ble gitt han som lærer. Men ved nærmere ettertanke syntes han Læreplanen manglet en vesentlig del, et innhold. Tilbake sto ferdigheter og kunnskapsmål, noe han først forsto når den nyutdannede læreren fortalte hun ikke skulle bruke Ibsen i sitt undervisningsopplegg. Jans tenkning rundt dette samstemmer med Laila Aases syn på norskfaget. Hun sier at norskfaget krever at læreren har et kulturperspektiv på det, og at hun må være forberedt på å forvalte og fortolke tekster, både samtidens og fortidens (Aase 2005). Aases definisjon på material danning er at kulturinnholdet har absolutt verdi, og at danning er ensbetydende med å tilegne seg dette innholdet. Aases forståelse av Klafkis formale danning er at i denne danningstradisjonen legger man vekt på "virkningen dannelsesinnholdet har på barnets åndelige krefter, utvikling av kritisk tenkning, estetisk sans, moralsk vurdering, eller rett og slett evnen til å lære eller skaffe seg informasjon." (ibid:19).



Her vil jeg legge til at det må også handle om *hvordan* dette dannelsingsinnholdet formidles av eleven. Hvilken virkning har innholdet vi har fostret elevene med på deres måte å kommunisere på? Den formale danningen hører ikke hjemme i en bestemt kontekst, slik som den materiale, men den inneholder heller ferdigheter eller strategier som trengs på tvers av fag. (Fjørtoft, 2014).

Bårds tanker om hva danning betyr i muntlig kommunikasjon stemmer med denne forståelse av danning;

**I:** Hvordan kan man snakke om muntlig kompetanse og danning? Hva tenker dere da?

**Bård:** Det vil jo også handle om hvilken måte man presenterer et faginnhold på, eller snakker om et faginnhold. Men også hvordan man forholder seg til andre samtalepartnere. For eksempel at man viser respekt eller lytter, er kjent med hersketeknikker, og vet fordeler og ulemper med det, da. Og at man ikke bruker stråmenn så mye: "Du sa det der og det der!" Men heller ta de andre på alvor, da, og vise en form for åpenhet. (vedl.3:22).

Lena vinkler det på litt annen måte, men også dette handler om måten man bruker muntlig kompetanse på, i dette tilfellet måten man bygger argumenterer på:

**Lena:** Å bruke en annen kunnskap i argumentasjonen sin, tenker jeg... at de ser sammenhengen, sånn som i historie, ser sammenhengen med imperialismen, og hvordan ser de Afrika i dag? At de har forståelse for hvordan ser det ut, og hvordan henger det sammen. At de har forståelse i språkhistorie om hvorfor vi har to språk og ikke bar sier: "Den der dumme nynorsken!" men at Ivar Aasen var faktisk en ganske dyktig person. Samme hva du synes om nynorsk, så må du kunne gå inn og bruke empati. (vedl.3:22)

Igjen er vi inne på empati som element som moralsk vurdering, og som her kobles mot danning og muntlig kommunikasjon. Måten vi formidler noe på skal formidles med empati i et dannet perspektiv. Det er altså feil å overse empati som et element i dannelsingsprosessen. I alle tilfeller mener Klafki at material og formal dannelse må stå i et dialektisk forhold, og på den måten må få virke sammen til en fruktbar dannelsingsprosess.

## 7 Konklusjon

I dette prosjektet startet jeg med et fokus på muntlig kommunikasjon i norskfaget. Jeg ønsket å finne ut hvordan muntlig kommunikasjon ser ut i et *danningsperspektiv*. Derfor stilte jeg et spørsmål om vi som norsklærere *utnytter* potensialet i kompetansemålene, med tanke på at elevene skal vokse og utvikles som språkbrukere i tråd med dannelsingsoppdraget norskfaget har. I tillegg spurte jeg om hvilket *ansvar* norsklæreren har for at elevene skal bli en kompetent og trygg språkbruker, ikke bare med tanke på den forberedte talehandlingen, men også med tanke på den umiddelbare, spontane interaksjonen med andre mennesker. Et slikt aspekt vil ha noe å si for den stille gruppen med elever som også skal utvikle sin språkkompetanse, og som derfor må innlemmes i en konstruktiv klasseromsdiskurs. Dette er lærerens ansvar, og i dette tilfellet norsklærerens.

*Literacy* handler ikke bare om å få tilgang til alle typer tekster vi er omgitt av i samfunnet. En total forståelse av begrepet innebærer refleksjoner, holdninger og verdier som vil medvirke til medborgerskap og demokratisk samhandling. Med denne studien vil mitt bidrag være å vise

at noe faller utenfor dette perspektivet. Vi kan ikke være passive til at konvensjoner og normer som dominerer i Habermas' *systemverden*, skal få fortrenge den nære og reelle primærdiskursen i individets *livsverden*. I klasserommet er det nettopp det sistnevnte perspektivet som skaper grunnlaget for ekte og kreativ dialog, interaksjon og samhandling. Elevene blir fremmedgjort hvis man skal distansere seg fra livsverdenen og kun kommunisere via diskursene systemverdenen kan bidra med. Vi må ikke glemme at det er i livsverdenen vi forholder oss til hverandre som mennesker. Literacy omfatter også dette aspektet.

Funn fra studien viser at lærerne bruker ulike metoder når de jobber med muntlig kommunikasjon. De bruker elevpresentasjoner, fagsamtaler, helklassesamtaler og dramatiseringer. Problemet oppstår i det dette skal kobles til et dannelsingsoppdrag. Hvis man kan si at det å *utdanne seg* er å være dannet, og at dette i praksis betyr å få elevene gjennom et 13-årig skoleløp, er det kanskje ikke så komplisert. Etter å ha jobbet med dette temaet, vil jeg påstå at en slik definisjon ikke er god nok. Jeg har funnet at det å lære strategier som kan øke elevenes ferdigheter og kunnskaper, betyr å ha kommet et stykke på vei. Å lære å elevene struktur, formulere seg presist og ha evne til å samhandle, er viktige ferdigheter som trengs på alle arenaer i samfunnet. Jeg har også funnet at kompetanse består av mer enn bare ferdigheten i seg selv. Refleksjoner, holdninger og verdier må kobles på, men med et slikt syn på kompetanse, må kompetanse begrunnes. Begrunnelsen ligger i dannelsingsoppdraget som *hele* skolen har, men som spesielt er tillagt norskfaget. Dannelsingsoppdraget er igjen forankret i *Opplæringsloven* (1998), og har i rapporten om *Fremtidens skole* (NOU 2015:8) fått en fagovergripende funksjon. Fagkunnskap og ferdigheter som kombineres med refleksjoner over verdier og holdninger, gir en hensikt og et innhold som er mulig å navigere etter.

Det var spesielt funnene etter kvalitativ metode som bidro til å konkretisere hva dannelse betyr i norskfaget. Elisabeth var den som tydeligst satte et bånd mellom litteraturdelen av faget og dannelsingsoppdraget. Litteratur vil bidra til refleksjon hvor elevene gjennom innlevelse må forholde seg til andre kulturer og væremåter. En annen forståelse av dannelsingsoppdraget har Jan idet han utfordrer elevene til å bli bevisst sin egen sosiale rolle i klassen. Dette ville være et ledd i å reflektere over seg selv som person i forhold til kollektivet, men også som kommunikativt individ. Lena pekte på evnen til å vise empati som det høyeste målet i norskfaget. Dette målet korrelerer med hensikten den dialogbaserte samtalen har, hvor *den andre* skal stå i sentrum for samtalen. Hensynet til *den andre* finner vi blant annet igjen i målet om å være bevisst på mottaker når en taler selv og det å ha respekt for den som taler. Denne typen ferdigheter, som for øvrig blir kalt *soft skills* av Unesco, hevder enkelte av forskningsdeltakerne blir truet av den sterke målstyringen som dominerer i skolen. I tillegg er det å vurdere disse ferdighetene et vanskelig prosjekt, og blir av den grunn tillagt mindre vekt av både elever eller lærere. Den typen ferdigheter som uttrykkes i literacy-begrepet, rommer verdier og holdninger og er grunnleggende for en optimal kompetansefaglig utvikling. Bakhtins ord om at det "å vere betyr å kommunisere" er grunn til å ta primærdiskursen på alvor (Dysthe 1997). Det er grunn til å fokusere på andre sjangre enn utelukkende på foredraget. Dialog er menneskets grunnleggende betingelse for eksistens. Derfor blir det viktig å sørge for at elevene utvikler et språk som ikke bare kan brukes i fagpresentasjoner. Rammene for et slikt språk uttrykkes i *Den generelle delen av læreplanen* (2015), og må derfor gjenspeiles i selve opplæringen og i de mange språkytringene som skaper helklassesamtalen og danner klasseromdiskursen.

I løpet av arbeidet med prosjektet har jeg også etterlyst et metaspråk om samtalen som fenomen. Jeg hadde spesielt den spontane språkytringen i tankene. Jeg har i større grad blitt

overbevist om at retorikk er et godt redskap i så måte, aller helst retorikk som erkjennelsesteori, slik Lindhardt beskriver det. Jeg har også blitt oppmerksom på alle de metodene som er mulig å bruke når klassen jobber med muntlig kommunikasjon, både gjennom studien jeg har gjort, men også gjennom teoribøkene om muntlig kommunikasjon som har blitt tilført fagområdet de senere årene. Vurderingselementet er et perspektiv som ikke i stor grad er blitt berørt i denne oppgaven. Imidlertid har jeg sett i løpet av arbeidet med prosjektet at vurdering er en betydelig ressurs med tanke på å bevisstgjøre elevene om hva muntlig kommunikasjon betyr. Samtidig er elevene tvunget til å sette ord på den muntlige språkhandlingen som utspiller seg i en eller annen variant. Umiddelbare språkytringer knyttes i første rekke til den primære diskursen, men det er også her dannelsingsoppdraget utfordres. I rapporten om *Fremtidens skole* uttrykkes ambisiøse mål med tanke på dannelsingsoppdraget. Spørsmålet er om vi våger å utføre oppdraget.

Den siste av intervjupersonene Bård, var opptatt av at muntlig kommunikasjon i et dannelsesperspektiv handler om *hvordan* vi formidlet noe på. Det handler om hvordan vi snakker, og om *måten* vi snakker på til hverandre. Dette sier noe om kjernen av hva jeg har forsøkt å fokusere på i denne studien: Hvordan kommer fagkunnskapen vi har fylt elevene med *ut*? Hvordan formidles den i så vel forberedte fagpresentasjoner som i autentiske, spontane samtalebaserte situasjoner? De ulike situasjonene krever ulike roller og type sjanger. La meg avslutte med Ove Eides (2016: 35) referanse til Torill Moi:

Målet  
med muntlig kommunikasjon  
i norskfaget  
må være å se virkeligheten  
med et rettferdig og kjærlig blikk,  
og finne et språk  
for å uttrykke  
innsikten  
dette blikket gir oss

## 8 Litteratur

- Aksnes, Liv Marit. (2016): Om muntlighet som fagfelt. I: *101 måter å fremme muntlige ferdigheter på, - om muntlig kompetanse og muntlighetsdidaktikk*. Bergen. Fagbokforlaget.
- Aksnes, Liv Marit og Time, Sveinung (1993): *Med andre ord*. Det norske samlaget. Oslo.
- Aukrust, Vibeke grøver (2003): Samtaledeltakelse i norske klasserom – en studie av deltakerstrukturer og samtalebevegelser I: *Klasserommets praksisformer etter reform 97*
- Aukrust, Vibeke Grøver (2001). Klasseromssamtaler, deltakerstrukturer og læring. Teoretiske tradisjoner og aktuell forskning på lærerstyrte samtaler. I: Dysthe, Olga. 2001. *Dialog, samspel og læring*. Oslo, Abstrakt forlag
- Bakhtin, Mikhail M. (2005): *Spørsmålet om talegenrane*. Oslo. Penum.no
- Bakken, Jonas. (2016): Retorikk og muntlig kreativitet. I: *101 måter å fremme muntlige ferdigheter på, - om muntlig kompetanse og muntlighetsdidaktikk*. Bergen. Fagbokforlaget.
- Blikstad-Balas, Marte (2016): *Literacy i skolen*. Oslo. Universitetsforlaget.
- Blikstad- Balas, Marte (2016): *Fremtidens norskfag*. Paper presentert på LNU's halvdagsseminar på Litteraturohuset i Oslo.
- Bourdieu, Pierre. 2002. *Distinksjonen. En sosiologisk kritikk av dømmekraften*. Gjøvik. Pax forlag.
- Børresen, Beate. (2016): Samtalen i klasserommet, - samtale og læring. I: *101 måter å fremme muntlige ferdigheter på, - om muntlig kompetanse og muntlighetsdidaktikk*. Bergen. Fagbokforlaget.
- Caprona, Yann de (2013): *Norsk etymologisk ordbok*. Oslo. Kagge forlag.
- Christoffersen, Line og Asbjørn Johannesen (2012): *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo. Abstrakt forlag AS.
- Cresswell, John W. (2014): *Educational Research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. Essex, England. Pearson Education Limited.
- Danielsen, Mette. (1998): *Norskfaget og de tause elevene*. Trondheim, PLU Trondheim.
- Dysthe, Olga. (1997): Skrivning sett i lys av dialogisme. Teoretisk bakgrunn og konsekvensar for undervisning. I: Lars Sigfrid Evensen og Torlaug Løkensgard Hoel (red.) *Skriveteorier og skolepraksis*. (s.45-75). Oslo. Cappelen Akademisk.
- Dysthe, Olga. (2000): *Det flerstemmige klasserommet*. Oslo. Gyldendal norsk forlag.

- Dysthe, Olga. 2001. *Dialog, samspel og læring*. Oslo, Abstrakt forlag.
- Dysthe, Olga. 2012. *Dialogbasert undervisning. Kunstmuseet som læringsrom*. Bergen. Fagbokforlaget.
- Edvardsen, Silje. (2014). *Det litterære programmet i norskfaget*. (Mastergradsavhandling, Universitetet i Bergen) Hentet fra: <https://bora.uib.no/bitstream/handle/1956/8256/121651369.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Eide, Ove (2016): Norsk munnleg i nærlys og perspektiv: Frå Normalplanen av 1939 til Ludvigsenutvalet si tid. Med nokre innspel til fornying av norskfaget. *Norsklæreren. Tidsskrift for språk, litteratur og didaktikk*. (2) (s. 30- 37)
- Fjærtøft, Henning (2014): *Norskididaktikk*. Bergen. Fagbokforlaget.
- Hammer, Kaja Lind (2008): *Innadvendt adferd i skolen: En kvalitativ undersøkelse om læreres opplevelse og erfaring med elever som er innadvendte, og hvilke tiltak som fungerer bra for denne elevgruppen*. Avhandling, Oslo. UIO.
- Hamre, Pål. 2014. *Norskfaget og skjønnlitteraturen*. En studie av norskfaglege normtekstar 1739 – 2013. Akademisk avhandling, Universitetet i Bergen. [online]. Tilgjengelig fra: <http://bora.uib.no/bitstream/handle/1956/8667/dr-thesis-2014-P%C3%A51-Hamre.pdf?sequence=2&isAllowed=y> Lest 10.01.17
- Hertzberg, Frøydis (2016): Muntlighet i norskfaget, - hvor er vi nå? *Norsklæreren. Tidsskrift for språk, litteratur og didaktikk*. (2) (s.23-29)
- Hoel, Torlaug Løkensgard. (1997): Innoverretta og utoverretta skriveforskning og skriveteoriar. I: Lars Sigfrid Evensen og Torlaug Løkensgard Hoel (red.) *Skriveteorier og skolepraksis*. (s.3-40). Oslo. Cappelen Akademisk.
- Hellesnes, Jon. (1998): Den galne grisen hans Lars Liabø og dei tre verdene hans Jürgen Habermas, eller om formalpragmatikkens grunndrag. I: *Hermeneutikk og kultur. Filosofiske stubbar*. (s.83-96) Oslo. Det norske samlaget.
- Hellesnes, Jon (2005): Om å motverke destruksjonen i danninga. I: Aase, Arne Johannes og Sture Nome. *Det nye norskfaget*. Bergen. Fagbokforlaget.
- Imsen, Gunn. 2016. "Den nasjonale målfesten". *Klassekampen*. 09.03.16. (Lest 20.04.17.). <https://web.retriever-info.com/services/archive/search>
- Imsen, G. 2014. *Elevens verden. Innføring i pedagogisk psykologi* – (4. utgave). Oslo, Universitetsforlaget.
- Johannessen, Asbjørn, Tuft, Per Arne og Christoffersen, Line (2016): *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*, Abstrakt forlag, Oslo.
- Jóhannsdóttir, Lara Elise. (2014): *De stille barna og skolens krav om muntlig aktivitet: En*

*kvalitativ intervjustudie om hvordan lærere kan legge til rette for elever med innagerende atferd i timen med forventninger om muntlig aktivitet.*  
(Mastergradsavhandling, NTNU). Hentet fra: <http://hdl.handle.net/11250/270074>

Klafki, Wolfgang. (1979): *Kategorial dannelse. Bidrag til dannelsesteoretisk fortolkning av moderne didaktikk.* Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, 1959.

Klette, Kirsti. (2003): Samtaledeltakelse i norske klasserom – studie av deltakerstrukturer og samtalebevegelser. I: *Klasserommets praksisformer etter Reform 97.* Oslo. Unipub. AS.

Kunnskapsdepartementet (2015): *NOU 2015:8 Fremtidens skole. Fornyelse av fag og og kompetanser.* Oslo. Hentet fra:

Kunnskapsdepartementet (2017a): *Nulltoleranse mot mobbing lovfestes.* Hentet fra: <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/skolemiljo-arena-for-laering-og-samvaer> Lest 10.05.17.

Kunnskapsdepartementet (2017): *Overordnet del – verdier og prinsipper.* Høringsutkast med frist 12.06.2017. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/horing-om-forslag-til-ny-generell-del-av-lareplanverket-for-grunnopplaringen-som-skal-erstatte-gjeldende-generell-del-og-prinsipper-for-opplaringen/id2542076/>

Liestøl, Gunnar og Anders Fagerjord, Hannemyr Gisle. (2009): sammensatte tekster. Arbeid med digital kompetanse i skolen. Oslo. Cappelen Akademisk forlag.

Lindhardt, Jan. (1987): *Retorik.* København, Munksgaard/LNU/Cappelen.

Landslaget for norskundervisningen (2015): *LNU høringsuttalelse Fremtidens skole.* Lest 20.04.17: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/horing---nou-2015-8-fremtidens-skole.-fornyelse-av-fag-og-kompetanser/id2422874/?uid=173c2a99-c7a9-4c5a-9680-66a645c03cc0>

Myklebust, Olav. (2016): “Karakterar på venskap”. *Kunnskapsdepartementets blogg: Ny generell del av læreplan.* Lest 19.04.17.  
<http://nygenerelldel.regjeringen.no/2016/12/06/karakterar-pa-venskap/>

Larsen, Leif Johan (2005): Identitet, dannelse og kommunikasjon. I: Nicolaysen, Bjørn Kvalsvik og Laila Aase: *Kultur møte i tekstar. Litteraturdidaktiske perspektiv.* Oslo. Det norske samlaget.

Lunde, Elin Skretting. (2012): Skolemiljø – arena for læring og samvær. *Samfunnsspeilet* 2012/3. <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/skolemiljo-arena-for-laering-og-samvaer> Lest 20.02.17

Madsen, Kjell Arild (1999): *Morsmålfagets normtekster. Et skolefag blir til – norskfaget mellom tradisjon og politikk.* Trondheim. Norges tekniske og naturvitenskapelige fakultet.

Nicolaysen, Bjørn Kvalsvik og Laila Aase (2005): *Kultur møte i tekstar. Litteraturdidaktiske perspektiv.* Oslo. Det norske samlaget.

- Norendal, Audhild (2017): Norskeksamen i lys av skolens dannelsingsoppdrag. I *Bedre skole*. s.57-61.Nr1/2017.
- Nystrand, Martin. (1997): "Tekst på deling. Leseres innvirkning på unge skrivere." I: Evensen, Lars Sigfrid og Torlaug Løkensgard Hoel (1997): *Skriveteorier og skolepraksis*. (s.130-147). Oslo. Cappelen Akademisk forlag.
- Opplæringslova. Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa. Lov-1998-07-17-61. [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL\\_1#§1-1](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#§1-1) Lest 20.04.17.
- Otnes, Hildegunn. (2016): Lyttehandlinger og lytteformål, - perspektiver på lyttedimensjonen i ulike fagplaner og kontekster. I: *101 måter å fremme muntlige ferdigheter på, - om muntlig kompetanse og muntlighetsdidaktikk*. Bergen. Fagbokforlaget.
- Postholm, May Britt. (2010): *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo. Universitetsforlaget.
- Penne, Sylvie og Frøydis Hertzberg (2015): *Muntlige tekster i klasserommet*. Oslo. Universitetsforlaget.
- Rogne, Magne. (2008): Omgrepet tekst i skulen – ei tverrvitskapleg tilnærming. I: *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 06/2013 s.235-246
- Røykenes, Kari. (2015): *Testangst hos sykepleierstudenter: "Alternativ behandling"*. Akademisk avhandling, Universitetet i Bergen.
- Skjeggstad, Helene (2016.12.12.): Det mest skremmende Pisa-funnet. Frafall. Det sosiale miljøet på mange skoler er ikke godt nok. *Aftenposten*,3. Hentet 20.04.17.
- Skjelbred, Dagrun. (2010): *Fra Fadervår til Facebook. Skolens lese- og skriveopplæring i et historisk perspektiv*. Bergen. Fagbokforlaget.
- Smidt, Jon og Tønnessen, Elise Seip og Aamotsbakken, Bente. (2011): *Tekst og tegn*. Tapir Trondheim. Akademisk forlag.
- Sollid, Hilde (2013): Intervju som forskningsmetode i klasseromsforskning. I: Brekke, Mary og Tom Tiller (red): *Læreren som forsker. Innføring i forskningsarbeid i skolen*. (s.124- 137) Oslo. Universitetsforlaget
- Stortingsmelding nr.28 (2015/16): *Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Det Kongelig Kunnskapsdepartement.
- Svenkerud, Sigrun. (2013): "Ikke stå der som en slapp potet" *Elevsynspunkter på opplæring i muntlige ferdigheter*. (Vol.7, nr.1, s. 1-16). Acta Didactica Norge.
- Svenkerud, Sigrun, Klette, Kirsti, Hertzberg, Frøydis. (2012): *Opplæring i muntlige ferdigheter*. Nordic Studies in Education 1/2012. (s.35-49) Oslo. Universitetsforlaget.

- Svennevig, Jan. (2013): Samtaleanalyse. *Store norske leksikon*. Hentet 13.05.17 fra: <https://snl.no/samtaleanalyse>
- Tolo, Astrid, Lillejord, Sølvi. (2009): *For en offensiv kompetansepolitikk*. UIB. Unio. [https://oldunionews.symfoni.com/kunder/unio/mm2011.nsf/lupgraphics/kunnskaps\\_kompetansepolitikk.pdf/\\$file/kunnskaps\\_kompetansepolitikk.pdf](https://oldunionews.symfoni.com/kunder/unio/mm2011.nsf/lupgraphics/kunnskaps_kompetansepolitikk.pdf/$file/kunnskaps_kompetansepolitikk.pdf) (lastet ned 28.04.17)
- Universitets- og høyskolerådet (2011): *Dannelsesaspekter i utdanning, rapport fra en arbeidsgruppe nedsatt av UHR's utdanningsvalg*. <http://www.uhr.no/documents/dannelsesrapportendelig.pdf> (lastet ned 02.02.17)
- United Nations Educational Scientific and Cultural Organization, UNESCO (2004): *The plurality of literacy and its implications for policies and programmes*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001362/136246e.pdf>
- Utdanningsdirektoratet (2015): *Generell del av læreplanen*. videreført fra L-94 og L97. Hentet fra: [https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/generell\\_del/generell\\_del\\_lareplanen\\_bm.pdf](https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/generell_del/generell_del_lareplanen_bm.pdf) Lastet ned 10.10.16.
- Utdanningsdirektoratet (2013): *Læreplan i norsk*: <http://data.udir.no/kl06/NOR1-05.pdf> Lastet ned 10.10.16.
- Utdanningsdirektoratet (2015): *Norsk - veiledning til læreplan*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/veiledning-til-lp/norsk---veiledning-til-lareplan/> Lastet ned 01.01.17.
- Utdanningsdirektoratet (2012): *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*. [https://www.udir.no/Upload/larerplaner/lareplangrupper/RAMMEVERK\\_grf\\_2012.pdf?epslanguage=no](https://www.udir.no/Upload/larerplaner/lareplangrupper/RAMMEVERK_grf_2012.pdf?epslanguage=no) Lastet ned 02.02.14.
- Utdanningsdirektoratet (2006): *Grunnleggende ferdigheter. I: Utgått læreplan i norsk*. [https://www.udir.no/kl06/NOR1-01/Hele/Grunnleggende\\_ferdigheter](https://www.udir.no/kl06/NOR1-01/Hele/Grunnleggende_ferdigheter) Lastet ned 01.04.17.
- Utdanningsdirektoratet (2006): *Læreplanen i norsk. NOR1-01* Utgått: Gjelder fra 01.08. 2006 -31.07.2008. Hentet fra: <http://data.udir.no/kl06/NOR1-01.pdf>
- Ørbeck, Beate ( 2008): Selektiv mutisme hos barn. I: tidsskrift for *Norsk Psykologforening 9/2008*, s.1149-1154 [http://www.psykologtidsskriftet.no/index.php?seks\\_id=59731&a=3](http://www.psykologtidsskriftet.no/index.php?seks_id=59731&a=3) Lest 10.04.17.
- Aarnes, Sigurd. (1996): En nasjonallitteratur blir til, 1807 – 1864. I: Fidjestøl, Kirkegaard, m.fl. *Norsk litteraturhistorie i tusen år. Teksthistoriske linjer*. Oslo. LNU. Cappelen Akademiske forlag.
- Aase, Laila (2005): *Norskfagets danningspotensial i fortid og samtid. I: Aase, Arne Johannes og Sture Nome. Det nye norskfaget*. Bergen. Fagbokforlaget.