



NLA  
Høgskolen

# Å bygge hus på småstein

*læreres forståelse av muntlige ferdigheter i  
samfunnsfag*

Didrik Votvik Solhaug

Masteroppgave i grunnskolelærerutdanning 5-10 med  
fordypning i samfunnsfag

NLA Høgskolen Oslo

Våren 2023

## Forord

Ti år med grunnskole, ett og et halvt år på videregående, ett år på folkehøyskole, 2 år til på videregående, og så fem år på NLA Høgskolen. Det har absolutt vært en reise, og den er snart over – på et vis. Jeg trodde jeg var voksen, og så innså jeg at jeg ikke skal få studielån lenger og må ut i jobb for å betale husleia, men den tid den sorg. Jeg får 11.717 kr i juni, og så etter det er jeg en ekte voksen.

Etter snart 26 år som et levende menneske har jeg samlet opp masse erfaringer. Med disse erfaringene trodde jeg at livet skulle bli forutsigbart og håndterlig, men der tok jeg feil – noe jeg er veldig glad for. Hvis livet var forutsigbart så tror jeg at det ville vært veldig kjedelig. I løpet av årene på NLA har jeg hatt masse fine lærere. Jeg vil gi en spesiell takk til Torstein, som har vært veilederen min i dette masterprosjektet. I mitt lange utdanningsløp har jeg alltid kommet unna med å gjøre ting halvhjertet, men Torstein kastet ‘ikke godkjent’-vurderinger på meg til jeg skjønnte tegninga. Det er lov å gjøre en innsats, tross alt. I tillegg har både Anna og Elise vært til god hjelp i masterprosessen.

Jeg vil også takke Cornelia, som overtalte meg til å gjøre intervjuer – uten det så ville jeg hatt en veldig svevende og lite håndfast oppgave. En takk må også sendes til Bjørghild, som til tross for det første arbeidskravet vi fikk (40 min på ca. 20 spørsmål – for hånd – på nynorsk!), har lært meg det meste jeg kan om språk.

Videre vil jeg selvfølgelig takke informantene mine – uten dem ville jeg ikke hatt en oppgave å levere. Jeg vil takke Helge, som har vært en god venn og samtalepartner gjennom hele studieløpet, og som korrekturleste oppgaven. En takk til kjæresten min som minner meg på om at jeg er god nok når jeg selv glemmer det. Så må jeg takke mamma og pappa, som har orket å høre på meg bable i vei i telefonen om oppgaven.

Jeg vil også sende en liten takk (som sannsynligvis ikke blir lest) til Arne Næss. Med sin lekne holdning til livet og tekstforfating har han vært en viktig inspirasjon til hvordan jeg forholder meg til andre mennesker, til oppgaveskriving, og til livet.

Oslo, 22.05.2023

Didrik Votvik Solhaug

## Abstract

The goal of this study was to explore the issue: *How do teachers understand and use verbal skills in samfunnsfag?*<sup>1</sup> The assignment is structured to provide the reader with insight into relevant documents, theories, and previous research. This contributes to understanding how verbal skills can be understood in the context of social studies. Based on this, verbal skills have been divided into categories, which will form the basis for the analysis.

- The categories<sup>2</sup> “muntlighet i undervisningen” and “undervisning i muntlighet” as defined by Svenkerud, Klette, and Hertzberg (2012)
- Verbal skills as a technical skill and as an aspect of danning<sup>3</sup>
- Verbal skills as a tool for learning and a tool for sharing
- Premises for verbal usage in classrooms
- Forms of verbal usage in classrooms

I conducted semi-structured interviews with six teachers who teach samfunnsfag. The aim of the interviews was to gain insight into their understanding of relevant concepts related to grunnleggende ferdigheter<sup>4</sup>, and then the verbal skills in samfunnsfag. Subsequently, I categorized the teachers' statements and perspectives into the five categories I just presented. Through the interviews and analysis, I learned that my informants used a lot of verbal teaching methods in social studies. They emphasize the importance of children's danning and particularly highlight the cross-subject theme of democracy and citizenship. The informants also bring up perspectives that verbal skills require a certain degree of technique, with rhetoric and metalanguage being the most important. They view a safe classroom environment as the most important premise for verbal participation in the classroom. Verbal skills are used both as a tool for learning the subject matter and as a method for presenting what the students have learned. They are also a key component in critical thinking.

The informants do not use the same terms to explain what verbal skills are, but they focus on similar things. I agree with Kaldahl (2022), who argues that teachers need a standard language to define what verbal skills are, and that this language is can be found in the field of rhetoric.

---

<sup>1</sup> Samfunnsfag can be roughly translated to “social sciences”. It is one of the mandatory courses in the Norwegian school curriculum.

<sup>2</sup> The categories can be translated roughly into “verbal usage in the classroom” and “teaching verbal skills”.

<sup>3</sup> Danning is a term used in pedagogy to highlight the children's personal and social development.

<sup>4</sup> Grunnleggende ferdigheter can be roughly translated to “foundational skills”.

## Sammendrag

Målet med denne studien var å utforske problemstillingen: *Hvordan forstår og bruker lærere muntlige ferdigheter i samfunnsfag?*

Oppgaven er bygget opp for å gi leseren innsikt i relevante dokumenter, teorier og tidligere forskning. Dette er med på å bygge opp under hvordan de muntlige ferdighetene kan forstås i samfunnsfaget. De muntlige ferdighetene har på bakgrunn av dette blitt delt inn i kategorier, og det er disse som vil bli grunnlaget for analysen.

- Kategoriene undervisning i muntlighet og muntlighet i undervisningen, slik det defineres av Svenkerud, Klette og Hertzberg (2012).
- Muntlige ferdigheter som en teknisk ferdighet og som et aspekt av dannelse
- Muntlige ferdigheter som lærende og presenterende
- Premisser for muntlighet
- Former for muntlighet

Jeg har gjort semi-strukturerte intervjuer av seks lærere som underviser i samfunnsfaget. Målet med intervjuene var å få innsikt i deres forståelse av relevante begreper knyttet til grunnleggende ferdigheter, og deretter de muntlige ferdighetene i samfunnsfaget. Deretter har jeg kategorisert lærernes uttalelser og perspektiver inn i de fem kategoriene jeg nettopp presenterte.

Gjennom intervjuene og analysen fikk jeg inntrykk av at lærerne bruker veldig mye muntlige arbeidsformer i samfunnsfaget. De trekker inn dannelsingsaspektet av muntlighet som viktig, og de vektlegger spesielt det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap. Informantene trekker også inn perspektiver på at muntlige ferdigheter krever en viss grad av teknikk, hvor retorikk og metaspråk er det viktigste. De ser på trygt klassemiljø som det viktigste premisset for muntlig deltakelse i undervisningen. Muntlige ferdigheter brukes både som et redskap for innlæring av fagstoff og som en metode for å presentere hva elevene har lært. De er også en viktig del av utviklingen av kritisk tenkning.

Informantene bruker ikke samme begreper for å forklare hva muntlige ferdigheter er, men de vektlegger mange av de samme tingene. Jeg støtter meg på Kaldahl (2022) som argumenterer for at lærerne har bruk for et standardspråk om hva muntlige ferdigheter er for noe, og at dette språket omfattes i retorikken som fagfelt.

## Innhold

1 – Innledning .....	1
1.1 – Oppgavens oppbygning .....	2
2 – Teoretiske perspektiver og tidligere forskning .....	3
2.1 – Læreplanteori .....	3
2.1.1 – Hva er læreplanen?.....	3
2.1.2 – Hva er Kunnskapsløftet 2020?.....	4
2.1.3 – Hvordan brukes læreplanen i praksis? .....	5
2.1.4 – Skolens formål: Et dannelsings- og utdanningsoppdrag .....	6
2.1.5 – Læreplanen i samfunnsfag .....	7
2.2 – Grunnleggende ferdigheter .....	9
2.2.1 – Hvordan skal grunnleggende ferdigheter brukes?.....	9
2.3.2 – Å utvikle grunnleggende ferdigheter .....	10
2.3 – Muntlige ferdigheter .....	11
2.3.1 – Muntlige ferdigheter i samfunnsfaget .....	13
2.3.2 – Tidligere forskning på arbeid med muntlige ferdigheter .....	15
2.4 – Mitt analyseverktøy .....	17
3 – Metode .....	18
3.1 – Forskningsdesign og forskningsspørsmål .....	18
3.2 – Beskrivelse av utvalg .....	20
3.3 – Intervjuprosessen og utforming av intervjuguide .....	21
3.4 – Databehandling .....	23
3.5 – Prinsipper for analysen .....	24
3.6 – Forskningsetiske betraktninger .....	25
3.7 – Forskningens kvalitet .....	27
4 – Empiri og analyse .....	30
4.1 – Undervisning i muntlighet og muntlighet i undervisningen .....	30
4.1.1 – Undervisning i muntlighet .....	30
4.1.2 – Premisser for muntlighet.....	31
4.1.3 – Muntlighet i undervisningen .....	32
4.2 – Muntlige ferdigheter som en teknisk ferdighet og et aspekt av danning .....	34
4.2.1 – Muntlige ferdigheter som et aspekt av danning .....	34
4.2.2 – Muntlige ferdigheter som teknikk.....	37
4.3 – Muntlige ferdigheter som lærende eller presenterende.....	39
4.3.1 – Muntlige ferdigheter som et redskap for læring.....	40
4.3.2 – Muntlige ferdigheter for å presentere.....	41

5 – Konklusjon.....	43
5.1 – Fundamentet for videre læring – kan man bygge hus av småstein?.....	44
Kilder .....	45
Vedlegg 1 – Intervjuguide .....	48
Vedlegg 2 – Samtykkeerklæring.....	49

## 1 – Innledning

I denne oppgaven skal jeg utforske muntlige ferdigheter i lys av samfunnsfaget. I 2020 ble fagfornyelsen av Kunnskapsløftet 2006 rullet ut i norsk skole. Den nye læreplanen har bygget på erfaringer, forskning og endringer i samfunnet, slik at den best mulig skal kunne oppfylle sitt oppdrag. Et av begrepene som er tatt med videre er de grunnleggende ferdighetene, som er tverrfaglige ferdigheter elevene skal utvikle og bruke gjennom skoleløpet i alle fag. I denne oppgaven er det en av de fem ferdighetene som skal forskes på, nemlig de muntlige ferdighetene.

Læreplanen er en oppgavebeskrivelse som skoler og lærere skal bruke til å legitimere sin praksis. Hvis målet er at alle elever i hele Norge skal få en likeverdig grunnskoleopplæring så er det et mål at alle skoler og lærere skal ha en tilnærmet lik forståelse av innholdet i læreplanen. De grunnleggende ferdighetene har vist seg å være blant de begrepene som har størst variasjon på hvordan de forstås. Spesielt har de muntlige ferdighetene vært vanskelige å få en håndfast forståelse av.

Samfunnsfaget omtales ofte som et muntlig fag, blant annet fordi faget har en muntlig eksamensform. I tillegg er det en oppfatning om at samfunnsfaget ofte har større vekt på muntlige diskusjoner, refleksjoner og drøftinger. Det er vanskelig å definere hva muntlige ferdigheter er for noe hvis vi ikke ser det i lys av hvordan lærerne anvender begrepet i et fag. Derfor vil denne oppgaven se de muntlige ferdighetene i lys av samfunnsfaget.

I oppgaven har jeg gjort kvalitative intervjuer av lærere som underviser i samfunnsfag. Intervjuene var en kombinasjon av begrepsavklaringer, samtaler om praksis og erfaringsutveksling. Målet var å få innsikt i hvordan lærerne forstår muntlige ferdigheter og hvordan de bruker disse i undervisningen. Dette ble gjort for å bidra til forskningen om hvordan læreplanen brukes i praksis.

Jeg har brukt offentlige utredninger, læreplanen, teori og tidligere forskning for å utarbeide kategorier som jeg brukte for å analysere intervjuene. Dette har gjort det mulig å vise flere forskjellige vinklinger på hvordan ferdighetene forstås av lærere, og med dette har jeg forsøkt å vise hvordan de kan forstås i videre arbeid. I de tilfellene hvor teorien kom til kort, har jeg induktivt laget noen egne kategorier som kan hjelpe med å belyse problemstillingen med utgangspunkt i empirien. Jeg har brukt sitater fra informantene som eksempler på hvordan de

forstår de muntlige ferdighetene, og lærernes tanker bak sitatene er sett i lys av hele intervjuet.

Analysen er gjort med sterk inspirasjon av hermeneutisk fortolkningslære. I denne oppgaven kommer dette frem ved at jeg prøver å være tydelig på hva som er direkte sitater fra informantene og hva som er mine fortolkninger av hva de sier. Jeg har gjort et forsøk på å være så tydelig og ærlig som mulig når det gjelder min påvirkning på forskningen, noe som er veldig fremtredende i en kvalitativ intervjuanalyse. Dette gjelder spesielt valg av teori, tidligere forskning, metodebøker, informanter og rammer for analysen. I tillegg vil oppgavens struktur, skrivestil og tema være sterkt påvirket av mine preferanser.

En ting jeg ønsker å gjøre veldig tydelig er valg av skrivestil. I hele oppgaven forsøker jeg å forklare alle begreper som kan oppfattes på flere måter, slik at leseren får innsikt i hvordan jeg forstår dem. Det er målet mitt at leseren skal slippe å lese kildene selv for å tilegne seg en forståelse av de begrepene og perspektivene som presenteres. Jeg har også så godt som mulig forsøkt å fremheve tilfeller hvor mine tanker dukker opp i teksten ved å bruke jeg-form. Målet er å gi leseren mest mulig innsikt i mitt utgangspunkt slik at de selv kan vurdere forskningens kvalitet i lys av dette. Forskningen er gjort av kun ett menneske, og det er meg, noe som gjør det veldig viktig for enhver leser av forskningen å gjøre egne vurderinger basert på egne erfaringer og innsikter. Utover dette har jeg likevel gjort mitt ytterste for å gjøre forskning av god kvalitet i henhold til forskningsmessige og etiske retningslinjer.

### 1.1 – Oppgavens oppbygning

I kapittel 2 får leseren innblikk i læreplan, teori og tidligere forskning. Målet med kapitlet er at leseren skal få innsikt i hvilke perspektiver jeg legger til grunn for forskningsspørsmålene og analysen.

I kapittel 3 får leseren en redegjørelse av metode og forskningsetiske perspektiver. Dette kapitlet brukes til å gi leseren innsikt i hvordan jeg har forsøkt å sikre forskningens kvalitet.

I kapittel 4 presenteres empirien i form av en analyse. Dette er strukturert slik at det kan leses sammenhengende, og informantens utsagn drøftes underveis i teksten.

I kapittel 5 gir jeg en kort redegjørelse for oppgavens funn og noen refleksjoner knyttet til hva funnene kan implisere.



## 2 – Teoretiske perspektiver og tidligere forskning

I dette kapittelet skal jeg presentere oppgavens teoretiske og forskningsmessige rammeverk. Kapittelet er bygd opp for at leseren skal få en helhetlig forståelse begrepene som benyttes i analysen. Derfor er emnene presentert i en rekkefølge som gjør det mulig for at en leser som ikke har tidligere kjennskap til læreplanen skal kunne forstå studiens relevans.

Først gis det en introduksjon til hvorfor vi har læreplanen, hvordan den er bygd opp og hvordan den kan brukes. Jeg gir også en kort pedagogisk innføring i læreplanens formål hvor jeg tar utgangspunkt i begrepene danning og utdanning, som jeg i tillegg ser i lys av perspektiver fra pedagogen Gert Biesta. Deretter gis det en innføring i hvordan læreplanen er bygd opp og en rask forklaring av de sentrale begrepene «grunnleggende ferdigheter» og «muntlige ferdigheter», og ser dem i lys av læreplanen i samfunnsfag.

Jeg gir også en grunnleggende innføring i noen sentrale begreper fra lingvistikken som et eksempel på hvordan de grunnleggende ferdighetene kan tolkes. Til slutt gir jeg et overblikk over noe av forskningen som er gjort på muntlige ferdigheter og hvordan dette påvirker min inngang til analysen.

### 2.1 – Læreplanteori

Her gis en innføring om hva læreplanen er og hva den brukes til. Jeg forklarer hvordan læreplanen er bygget opp, og formålet med den. Deretter går vi gjennom læreplanen i samfunnsfag. Målet med kapittelet er å gi leseren innsikt i læreplanen for å aktualisere problemstillingen.

#### 2.1.1 – Hva er læreplanen?

Læreplanen er styringsdokumentet som bestemmer utdanningens innhold. Den er juridisk forankret i Opplæringsloven (1998, §2-3), og er med dette forpliktende for alle som jobber i norsk skole (Sivesind & Bachmann, 2020, s. 322). Den gjeldende læreplanen, Kunnskapsløftet 2020 (LK20) bygger på Stortingsmelding nr. 28: *Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet* (Meld. St. 28 (2015-2016)). LK20 er en revisjon av den foregående læreplanen, LK06. Læreplanen er et dokument som har utviklet seg helt siden vi fikk offentlig skole i Norge (Hansen, 2016). Det mest omfattende forarbeidet med LK20 ble gjort av Ludvigsenutvalget, og det resulterte i to offentlige utredninger, NOU 2014:7 *Elevenes læring i fremtidens skole – Et kunnskapsgrunnlag* og NOU 2015:8 *Fremtidens skole – Fornyelse av fag og kompetanser*. Stortingsmeldingen skal være skrevet

med utgangspunkt i anbefalingene som Ludvigsenutvalget kom med i sine utredninger. Kunnskapsløftet 2020 er et resultat som følge av stortingsmeldingen. Det er altså LK20 som er den gjeldende læreplanen, og det er denne vi skal se nærmere på i denne oppgaven.

### 2.1.2 – Hva er Kunnskapsløftet 2020?

Den gjeldende læreplanen består av en overordnet del, fag- og timefordeling og læreplaner for enkeltfag. Læreplanen er ment å skulle leses fra et holistisk perspektiv, noe som innebærer at de enkelte læreplanene skal forstås i lys av den overordnede delen (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 6). Den overordnede delen er med på å definere verdigrunnet og de overordnede prinsippene for grunnskolen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 1-2). Føringerne i læreplanen definerer hva opplæringen skal innebære. Hver av læreplanene har egne kompetansemål som definerer hva elevene «skal ha lært» når de har fullført klassetrinnet, som er enten 2., 4., 7. eller 10. trinn. Disse kompetansemålene beskriver noe eleven skal kunne, og består som oftest av et verb, som f.eks. «reflektere», «drøfte», «presentere», «utforske», knyttet opp til et fagrelevant innhold.

Læreplanen ble, som tidligere nevnt, utviklet med utgangspunkt i Stortingsmelding 28 (2015-2016). Stortingsmeldingen ble skrevet på bakgrunn av en offentlig utredning gjort av Ludvigsenutvalget. Utvalget ble satt til å finne ut om grunnopplæringens innhold er tilstrekkelig for å imøtekomme fremtidens behov (NOU 2014: 7, s. 14). De mest essensielle begrepene som må forstås i arbeidet med læreplanen er *kompetanse*, *dybdelering* og *progresjon*. Utvalget benytter seg av det de kaller et *bredt kompetansebegrep* (NOU 2014: 7, s. 9). De definerer at kompetanse innebærer «[...] at elevene skal 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.» (NOU 2015: 8, s. 14, 36) En kompetanse kan være *fagspesifikk* eller *fagovergripende*. Fagspesifikke kompetanser er det kunnskapsgrunnet som skal undervises i det enkelte faget, som den kalde krigen og historieforståelse i samfunnsfag, eller annengradsligninger i matematikk. Fagovergripende kompetanser er relevante for flere fag, og innebærer ting som kritisk tenkning eller evne til å reflektere (NOU 2015: 8, s. 14). Dybdelering er prosessen fra å ha lært noe til å ha opparbeidet en kompetanse. Poenget med dybdelering er først og fremst at eleven skal oppleve å 'finne ut av ting' selv.

Dybdelering skjer når eleven klarer å kombinere ferdigheter og kunnskap til å reflektere og forstå ting fra sitt eget forståelsesgrunnlag (NOU 2015: 8, s. 10-11). Progresjon handler om å

gi elevene tid til å forstå, samtidig som det handler om å gi dem økt utfordring over tid. (NOU 2015: 8, s. 11).

I Stortingsmelding 28 vektlegges sammenhengen mellom fag. Det er derfor definert tre tverrfaglige emner: demokrati og medborgerskap, folkehelse og livsmestring, og bærekraftig utvikling (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 24; 47). Dette er en del av dybdelæring, ettersom en del av begrepet innebærer å kunne overføre kunnskap fra en kontekst til en annen (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 33; 37). Disse tverrfaglige temaene dukker opp i de fagene de er relevante, men alle temaene er ikke representert i alle fag. I samfunnsfaget er alle de tverrfaglige emnene representerte.

### 2.1.3 – Hvordan brukes læreplanen i praksis?

Læreplanen bestemmer hva opplæringen skal bestå av, men hvordan kan dokumentet styre opplæringen? Den skal *operasjonaliseres* ut i klasserommet. Det vil si at den må gå fra et verdidokument med en faglig bestilling, til en lærers praksis ut i et klasserom. Gunn Imsen (2016) har presentert pedagogen John Goodlad sin modell for hvordan læreplanen kan forstås. Jeg forankrer meg her kun i Imsen sin gjengivelse, ettersom jeg ikke har lest Goodlad selv. Ifølge modellen kan læreplanen sies å ha fem sider. Disse går kronologisk fra et uskrevet verdigrunnlag til den til slutt sitter igjen som elevenes egne erfaringer. Gunn Imsen gjengir Goodlads fem faser på denne måten:

1. Den ideologiske læreplanen
2. Den formelle læreplanen
3. Den oppfattede læreplanen
4. Den gjennomførte læreplanen
5. Den erfarte læreplanen

(Imsen, 2016, s. 278-281)

Den *ideologiske* læreplanen er et ideal, en idé om hva læreplanen skal oppnå (Imsen, 2016, s. 278). Det mest tydelige eksempelet på denne siden av læreplanen er §1-1 i Opplæringsloven, opplæringens verdigrunnlag. Verdien er et ideal som skal strebes etter, ikke en realistisk forventning. Den er likevel med å påvirke hvordan læreplanen formuleres, som resulterer i den *formelle* læreplanen. Den formelle læreplanen er det fysiske eller digitale dokumentet som Kunnskapsdirektoratet har utarbeidet som en bestilling ut til skolene og lærerne (Imsen, 2016, s. 279). Når læreplanen leses av en skoleledelse eller lærer, så er vi på den *oppfattede*

læreplanen. Dette er den siden av læreplanen som fortolkes av profesjonsutøverne i skolen (Imsen, 2016, s. 279). LK20 er skrevet for at den skal kunne leses av mange forskjellige aktører i skoler og kommuner, og dette medfører at mange flere mennesker er med på å jobbe med hvordan læreplanen skal tolkes og brukes (Sivesind & Bachmann, 2020, s. 324).

Ute i klasserommet er det mange mennesker i utvikling, med hver sine behov, dagsformer og humør, og det er ikke slik at den formelle læreplanen representerer hvordan utdanningen skjer fra dag til dag. Den praktiske måten læreplanen kommer til syne i klasserommet kalles for den *gjennomførte* læreplanen. Hver enkelt lærer gjør hver dag profesjonelle vurderinger i møte med elevene og hverdagen, men læreplanens verdigrunnlag og innhold skal fortsatt komme til syne i undervisningen (Imsen, 2016, s. 279).

Målet med opplæringen er at elevene skal få den opplæringen de har krav på. Men hvordan elevene opplever undervisningen og hva de får ut av den er forskjellig fra elev til elev, og det er først og fremst en prosess som skjer individuelt. Dette kaller Goodlad, ifølge Imsen, den *erfarte* læreplanen (Imsen, 2016, s. 280).

#### 2.1.4 – Skolens formål: Et dannings- og utdanningsoppdrag

I Overordnet del av LK20 står det at skolen både har et danningsoppdrag og et utdanningsoppdrag (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9). Målet er på den ene siden å forberede elevene på et arbeidsliv hvor deres kompetanser og evner definerer hvilke muligheter de har. På den andre siden skal elevene dannes slik at de kan ta del i samfunnet som et autonomt individ som tar del i fellesskapet. I min forståelse av danning velger jeg å benytte meg av perspektiver fra pedagogen Gert Biesta (2014).

Biesta benytter seg av begrepet frigjøring som målet for dette oppdraget (Biesta, 2014, s. 104). Frigjøring handler om at elevene en dag skal bli ansvarlige voksne som tar vare på seg selv. Elevene er avhengige av læreren for å til slutt kunne bli uavhengige av læreren. Biesta har valgt å ta i bruk tre begreper – kvalifisering, sosialisering og subjektivering (Biesta, 2014, s. 40, 88). Ifølge Biesta handler kvalifisering om at elevene skal tilegne seg kunnskaper, ferdigheter og verdier – en slags kvalifisering til voksenlivet ved å kunne det som er nødvendig for å overleve på egen hånd. Sosialisering handler om å kunne ta del i samfunnet. Man blir gjennom utdanningen sosialisert inn i et allerede eksisterende samfunn med tilhørende rammer, normer og regler. Det tredje aspektet er noe Biesta kaller subjektivering (Biesta, 2014, s. 40). Elevene skal ikke bare bli medlemmer av et fellesskap, men de skal bli subjekter eller individer som del av et fellesskap. Dette er i tillegg noe som ikke kan læres

bort, fordi poenget er at det skal komme innenfra, noe han kaller subjektivitet. Biesta (2014, s. 41-46) anvender Emmanuel Levinas filosofi for å underbygge hva subjektivitet kan være. Han oppsummerer dette ved å argumentere for at subjektivitet ikke er en tilstand som elevene skal oppnå, men noe som kan hende – men kun ut fra elevenes egen fri vilje og autenticitet (Biesta, 2014, s. 44). Subjektivitet er dermed prosessen med å tillate elever å være individer som gjør sine egne valg, hva enn dette måtte innebære.

Dette samsvarer med hvordan læreplanen beskriver skolens dannelses- og utdanningsoppdrag. Danning er når elevene får innsikt i samfunnet de lever i og når de samarbeider med andre mennesker. Det er også når elevene har opparbeidet seg kunnskapsgrunnlaget som trengs for å kunne delta i samfunnet og arbeidslivet. Samtidig krever danning at elevene subjektiviseres. De begrepene som trekkes inn er «[...] enkeltmenneskets frihet, selvstendighet, ansvarlighet og medmenneskelighet [...]» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9). Det poengteres også at elevene lever «her og nå», og at barn- og ungdomstid er en del av livet, og har en egenverdi.

#### 2.1.5 – Læreplanen i samfunnsfag

Læreplanen i samfunnsfag består av et innledende kapittel kalt *Fagrelevans og sentrale verdier*. Her står det at elevene gjennom samfunnsfaget skal bli «[...] deltakende, engasjerte og kritisk tenkjende medborgere.» (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 2). Faget «[...] skal bidra til engasjement, kritisk tenkning, skaparglede og utforskartrøng.»

(Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 2). Videre består læreplanen av fem kjerneelementer; *Undring og utforskning, Samfunnskritisk tenking og sammenheng, Demokratiforståing og deltaking, Bærekraftige samfunn og Identitetsutvikling og fellesskap*. Deretter er det et kapittel som definerer hvordan de grunnleggende ferdighetene skal forstås i samfunnsfaget. Etter kompetansemålene for hvert klassetrinn er det to delkapitler med føringer for hvordan læreren skal gjøre underveisvurdering og standpunkt-vurdering. Til slutt står informasjon om eksamen, som i samfunnsfaget kun består av én muntlig eksamen som elevene kan trekkes opp i ved slutten av 10. trinn (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 12).

Standpunkt-karakteren skal etter endt 10. trinn være et resultat av elevenes samlede kompetanse i samfunnsfag, og skal være basert på elevens evne til å bruke kunnskaper og ferdigheter i kombinasjon (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 12). Det står at elevene skal få muligheten til å vise sin kompetanse på «[...] varierte måter som inkluderer forståing, refleksjon og kritisk tenking, i ulike sammenheng.» (Kunnskapsdirektoratet, 2020, s. 12) I delkapittelet om underveisvurdering står det at «Læreren skal leggje til rette for

elevmedverknad og stimulere til lærelyst gjennom munnlege, skriftlege, praktiske og digitale måtar å arbeide med samfunnsfag på.» (Kunnskapsdirektoratet, 2020, s. 11) Denne oppgaven undersøker de muntlige ferdighetenes rolle i dette vurderingsgrunnlaget. Derfor vil jeg heretter fokusere på måter formuleringer i læreplanen som gir rom for bruk av muntlige ferdigheter.

Et av kjerneelementene i samfunnsfaget heter *Demokratiforståelse og deltaking*. I dette kjerneelementet står det at elevene skal få innsikt i geografi, historiske og nåtidige forhold, politiske styresett på lokalt, nasjonalt og globalt nivå, og de skal erfare demokrati i praksis (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 3). Dette kan knyttes tett opp mot det tverrfaglige emnet demokrati og medborgerskap. I samfunnsfag handler det om at elevene «[...] utviklar kunnskar og ferdigheter for å kunne skape og delta i demokratiske prosessar.» (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 4). Ifølge Børhaug (2022, s. 234) handler demokratisk danning ikke bare om å gi elevene innsikt i de politiske prosessene, men også at elevene skal forstå deres egen plass i nærmiljø, arbeidsplass og på et medmenneskelig nivå. Videre argumenterer Børhaug (2022, s. 242) for at et element som går igjen i læreplanen er en vektlegging av deliberative prosesser for demokrati, altså at elevene selv skal delta i samtale og diskusjon. Dette kan knyttes opp mot begrepet elevmedvirkning, som er et begrep som trekkes inn i kapittelet om undervisvurdering på alle trinn (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Som del av den demokratiske danningen er elevene nødt til å bli kjent med de historiske forholdene som dagens samfunn springer ut fra. Dette kalles for historiebevissthet (Ferrer, 2022, s. 290). Begrepet dukker opp i et av kjerneelementene i samfunnsfaget der det står at de kan utvikle historiebevissthet «[...] ved å forstå seg sjølve med ei fortid, notid og framtid.» (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 3). Det betyr at historiebevissthet krever både kjennskap til historiske forhold og evnen til å kritisk vurdere og reflektere både egne og andres historiske forutsetninger. Det blir en todelt kompetanse. På den ene siden skal elevene ha kjennskap til historiske forhold for å kunne ta del i samfunnet – på den andre siden skal elevene inneha ferdighetene til å utforske og reflektere rundt de historiske forholdene og tette egne kunnskapshull. Noen av disse ferdighetene kalles grunnleggende ferdigheter. Vi skal først se hvordan ferdighetene kan forstås fra et mer generelt perspektiv, før vi går dypere inn i muntlige ferdigheter i samfunnsfaget.

## 2.2 – Grunnleggende ferdigheter

*De grunnleggende ferdighetene* er fem ferdigheter som både er nødvendige for læring og for å kunne vise kompetanse (Meld. St. (2015-2016), s. 30). Disse kalles henholdsvis *lesing, skriving, regning, digitale- og muntlige ferdigheter*. Ferdighetene kalles grunnleggende fordi alt annet elevene skal lære bygger på disse. De kan sies å være byggesteinene for all annen læring. Ferdighetene har et grunnleggende nivå, som bør læres tidlig i skoleløpet, men de både kan og må utvikles kontinuerlig gjennom skoleløpet for å kunne håndtere den økende kompleksiteten i videre skolegang og arbeidsliv (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11). Noen fag har et større ansvar for enkelte ferdigheter enn andre (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11). Kanskje mest åpenbart har ferdigheten regning svært stor plass i matematikk, mens lesing og skriving ofte knyttes opp mot norskfaget.

### 2.2.1 – Hvordan skal grunnleggende ferdigheter brukes?

Rødnes og Gilje (2018) har gjennomført en metastudie av forskningen etter den forrige læreplanen, LK06. Deres analyse gir et inntrykk av at de grunnleggende ferdighetene får liten plass, både i den oppfattede og den gjennomførte læreplanen (Rødnes & Gilje, 2018, s. 203). De viser til at mange aktører i skolen opplever det som uklart hva de grunnleggende ferdighetene er og hva de skal brukes til. Forskningen Rødnes og Gilje viser til har definert to forskjellige forståelser av hvordan man skal arbeide med grunnleggende ferdigheter. Den første måten er at arbeid med ferdighetene sees på som en *eksplisitt* aktivitet. Dette er for eksempel sjangeropplæring i norsk, der det gis klare forventninger til formen på et eventyr eller en novelle. Presentasjoner og opplæring i presentasjonsteknikk er det vanligste eksempelet på dette (Rødnes & Gilje, 2018, s. 204). Det andre synet er at *enhver aktivitet* der ferdighetene anvendes er arbeid med de grunnleggende ferdighetene. Med dette synet er ferdighetene et redskap som brukes i arbeidet med kompetansemål og ellers i hverdagen.

I artikkelen gir Rødnes og Gilje (2018, s. 205-206) et forslag til hvordan grunnleggende ferdigheter kan brukes ved å vise til forskning som ikke er knyttet opp mot læreplanen. De presenterer ferdighetene som både redskaper for læring og redskaper for å presentere det man har lært. Vi kan altså dele ferdighetene i to funksjoner; en *lærende* og en *presenterende* funksjon. En grunnleggende ferdighet brukt lærende er f.eks. når en elev skal skrive en tekst som oppsummerer sentrale hendelser fra andre verdenskrig. Det er meningen at selve skriveprosessen skal forsterke elevens historieforståelse rundt andre verdenskrig. Den samme skriveoppgaven kan brukes presenterende når den gis til læreren. Ved å lese oppgaven kan

læreren få innsikt i elevens kompetanse, og bruke dette til å sette en vurdering. Dette synet samsvarer med synet som dukker opp i Stortingsmelding 28, der det står at «Ferdighetene er avgjørende redskaper for læring i alle fag, og samtidig en forutsetning for at elevene skal kunne vise sin faglige kompetanse.» (Meld. St. 28 (2015-2016) s. 30)

### 2.3.2 – Å utvikle grunnleggende ferdigheter

For å kunne bruke grunnleggende ferdigheter på en lærende eller presenterende måte, er det nødvendig å inneha en viss kompetanse i å bruke ferdigheten. I denne oppgaven omtaler jeg dette som teknikk.

I det følgende eksempelet vil jeg utdype hvordan tre av de grunnleggende ferdighetene kan utvikles fra et lavt til et mer utviklet nivå; lesing, skriving og muntlige ferdigheter. For å komme med eksempler bruker jeg tegnene «< >» for å vise til alfabetisk skrift og tegnene «/ /» for å vise til lydskrift. Alfabetisk skrift er slik et ord eller en lyd skrives som et tegn på et dokument eller for hånd. Lydskrift er slik et ord eller tegn uttales muntlig.

Når et barn skal lese, må det først få et forhold til tekst, bokstaver og andre tegn. Barnet må av en eller annen grunn oppleve tekst som noe nyttig (Tonne, 2020, s. 196). Men uansett hvor nyttig teksten er, vil det fortsatt være umulig å bruke tekst til noe hvis ikke barnet forstår teksten. Det er noen essensielle ting som må forstås for å kunne forholde seg til tekst. Barnet må ha kjennskap til det som kalles grafem og fonem. Grafem er selve skriftegnet som står på et papir, som <s> eller <?>. Grafemet er den minste ordskillende enheten i et skriftsystem, som vil si at hvis du endrer på et grafem så vil du kunne endre på betydningen av teksten (Theil, 2020b, s. 21).

Når vi leser et grafem er vi først nødt til å avkode det (Tonne, 2020, s. 196). Dette betyr at vi kobler grafemet til en lyd, også kalt et fonem. Et fonem er den lyden som uttales av et menneske, som /s/ eller /e/ (Theil, 2020b, s. 25). Vi har mange flere fonemer i det norske språket enn vi har grafem i alfabetet vi bruker. Vi har for eksempel ikke et fonem for <kj>-lyden i ordet <kjekk>. I det internasjonale fonetiske alfabetet (IPA), som er et alfabet basert på alle lydene et menneske kan lage, har vi et tilhørende fonem, og det skrives /ç/ (Theil, 2020b, s. 31). I lydskrift vil vi derfor skrive /'çek/ mens i alfabetisk skrift er det <kjekk>.

Hvis vi for eksempel tar grafemet <请> så vil det nok oppstå et avkodingsproblem for de fleste som ikke kan mandarin. Hvis jeg derimot oversetter til engelsk og skriver <please> så er avkodingen mer overkommelig, ettersom vi bruker grafem som også finnes i det norske



alfabetet. Det er ikke så enkelt som å uttale ordet /please/, for det er ikke riktig avkoding. /pliz/<sup>5</sup> ville vært riktigere. Men selv om vi avkoder et ord riktig, er det ingen garanti for at vi forstår betydningen av det (Tonne, 2020, s. 196). Ordet har en betydning som kan oversettes til det norske uttrykket «vær så snill». Men det er mange flere nyanser til ordet. Vi kan for eksempel bruke det engelske ordet i en norsk kontekst, og konnotasjonene av ordet «please» vil være annerledes «enn vær så snill» selv om det er slik det ville blitt oversatt. Måten man uttaler ordet, hvor høyt man sier det, når man sier det, hvem man sier det til; alt spiller inn på betydningen. Hvis man er bevisst på hvordan disse elementene kan ha innvirkning på måten ordet forstås av en mottaker, kan det kalles at man har en *metaspråklig bevissthet* (Tonne, 2020, s. 202). En metaspråklig bevissthet handler om å ha innsikt i hvordan språket henger sammen, og det har mange nivå. På det laveste nivået handler det om å koble lyder til ord, eller å forstå at både mamma og Maria refererer til samme person. Videre i utdanningsløpet forventes det at elevene skal forstå komplekse begreper som har flere forskjellige betydninger, der noen kan være uenige i betydningen. Eksempler på dette fra samfunnsfaget er ord som kapitalisme, demokrati, frihet og solidaritet.

Det er derfor viktig for elevene å ha den grunnleggende forståelsen om grafem og fonem selv om selve begrepene ikke er nødvendige å kunne. Elevene må først kunne avkode grafemene før de kan lese ordet. De må deretter kunne forstå ordet, og det er en annen ting igjen å kunne bruke det selv.

### 2.3 – Muntlige ferdigheter

Muntlige ferdigheter er en av de fem grunnleggende ferdighetene; skriving, lesing, regning, digitale og muntlige ferdigheter. Av de fem ferdighetene, er det muntlige ferdigheter som har blitt forsket minst på<sup>6</sup> (Svenkerud et al. 2012, s. 36; Rødnes & Gilje, 2018, s. 204). I Ludvigsenutvalgets hovedutredning argumenteres det for at evne til kommunikasjon er enda mer nødvendig i dagens og fremtidens arbeids- og samfunnsliv (NOU 2015: 8, s. 28). De fremhever spesielt muntlig, skriftlig og digitale kommunikasjonsformer. Mennesker kommuniserer hele tiden med hverandre, både bevisst og ubevisst, og derfor er det viktig for individers personlige utvikling å få et forhold til hvordan de kommuniserer med andre. Muntlige kommunikasjonsformer oppstår i mange sammenhenger, både i skole- og arbeidsliv, i samfunnet generelt, og i relasjon med andre individer. Muntlig kompetanse

---

<sup>5</sup> Jeg skriver her med en forenklet form for lydskrift

<sup>6</sup> I læreplankontekst. Muntlige ferdigheter har blitt forsket mye på, men ikke selve begrepet «muntlige ferdigheter» i læreplanen.

innebærer å ha innsikt i hvordan man kan kommunisere i forskjellige sammenhenger med varierende formål (NOU 2015: 8, s. 29; Thorvaldsen, 2020a, s. 276-278). Det innebærer å kunne lytte til andre, å uttrykke seg gjennom tale og kroppsspråk, og å reflektere over hvilke forutsetninger mottakeren har til å forstå det som blir kommunisert. For å kunne gjøre dette må elevene utvikle et *metaspråk* for muntlig kommunikasjon (NOU 2015: 8, s. 29; Tonne, 2020, s. 202). Et metaspråk er et språk om språket, noe som betyr at de kan reflektere over hvordan du kommuniserer med andre, og velge ord og kroppsspråk avhengig av mottaker og kontekst. Man kan ha metaspråklig bevissthet uten å ha et metaspråk, men metaspråket er et viktig redskap for å utvikle muntlige ferdigheter (Tonne, 2020, s. 202).

I læreplanen er muntlige ferdigheter «[...] definert som å kunne skape mening gjennom å lytte, tale og samtale, og består av ferdighetsområdene forstå og vurdere, utforme, kommunisere, og reflektere og vurdere.» (Meld. St. 28 (2015-2016) s. 31). Hva som er relevante muntlige ferdigheter, defineres i hvert enkelt fag. Dette kan trekkes tilbake til at elevene må kjenne til konteksten de skal bruke muntlig kommunikasjon, som sjanger og setting. Muntlige ferdigheter er tett knyttet opp mot skriftspråket, men har færre formelle formkrav enn det skriftlige språket (Theil, 2020b, s. 27). For eksempel kan man skrive på bokmål eller nynorsk, mens i talespråket kan man bytte mellom ord og uttrykk fra både bokmål, nynorsk og andre språk, i tillegg til dialektord med uklar betydning som ikke finnes i vanlige ordbøker. Men selv om det ikke er like strenge formelle regler, så er det fortsatt mulig å si at muntlige ferdigheter har ulike nivå.

Det laveste nivået av muntlige ferdigheter er å gjøre sine behov forstått med enten kroppsspråk eller bruk av munnen for å lage lyder. Et par nybakte foreldre vil i starten slite med å forstå hvorfor barnet gråter; er det sulten, har det bæsja på seg, eller har det blitt redd for noe. Her er gråten upresis, men den kommuniserer *noe*. For å utvikle språk må barnet etter hvert lære seg å bruke lyder mer presist. Barnet må utvikle kunnskap om språklyder og hvordan de uttales (Theil, 2020b, s. 29). Videre i skoleløpet vil elevene lære seg talespråket parallelt med skriftspråket. En ting som er forskjellig mellom de to er at elevene i all hovedsak vil møte skriftspråket i formelt *riktige* sammenhenger, mens de møter talespråket i alle sine former i de mange forskjellige sosiale interaksjonene de har i livet. Men selv om man kan gjøre seg forstått uten å følge de formelle reglene, vil elevene likevel gjøre seg *mer* forstått hvis de lærer seg å bruke språket bevisst, og dette krever en forståelse av de mer formelle kunnskapene.

Semantikken er læren om betydningen av ord (Thorvaldsen & Tonne, 2020, s. 11). Det er veldig vanlig at barn misforstår betydningen av ord når de først lærer dem, men også for voksne er det ikke uvanlig å få utvidet innsikt i betydningen av forskjellige ord og uttrykk etter hvert som vi lærer og erfarer mer (Theil, 2020a, s. 66). I talespråket gir mange ord kun mening i en gitt sammenheng, som for eksempel ord som «du» som refererer til en spesifikk person, eller «hit» som refererer til et sted (Theil, 2020a, s. 92).

For de muntlige ferdighetene er nok retorikken det mest kjente og viktigste. Men for å være god retorisk må også de formelle reglene være på plass. For å lage gode argumenter må man forstå hvordan en setning bygges opp med god syntaks (Thorvaldsen, 2020b, s. 138; Thorvaldsen, 2020a, s. 263). De aller fleste språklige virkemidler bygger på semantikken (Thorvaldsen, 2020a, s. 269; Theil, 2020a, s. 72). Selve den muntlige fremførelsen, enten det er foran en forsamling, i en gruppe eller på tomannshånd, bygger på metakunnskap om bl.a. stemmebruk, gestikulasjon, kroppsholdning og mimikk (Thorvaldsen, 2020a, s. 276-278). Nå er vi oppe på et ganske høyt nivå av muntlige ferdigheter, hvor den metaspråklige bevisstheten må være svært høy. I retorikken kommer vi mye dypere inn på det sosiale aspektet av muntlige ferdigheter. Målet med enhver retorisk situasjon er å påvirke publikum, enten det er å overbevise dem om noe, underholde dem, eller gjøre dem oppmerksom på noe (Thorvaldsen, 2020a, s. 259). En person med høyt utviklede muntlige ferdigheter har evnen til å kommunisere med mottakerbevissthet. Alle retoriske valg blir gjort med bakgrunn i hva mottakerne skal få ut av den retoriske situasjonen.

### 2.3.1 – Muntlige ferdigheter i samfunnsfaget

Læreplanen i samfunnsfag definerer muntlige ferdigheter som «[...] å kunne lytte til, tolke, formulere og fremme meninger, gi respons og diskutere med andre. Å få tak i andre sine meninger og stille oppklarende og utdypende spørsmål inngår også.»

(Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 4) Formuleringen tyder på at muntlighet i samfunnsfaget ofte er knyttet opp mot meningsutveksling. Videre står det at elevene skal lære å bearbeide kompleks informasjon med et kritisk blikk, og kunne tilpasse formidlingen med tanke på mottakere (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 5). Ettersom læreplanen er skrevet helhetlig, må vi se de muntlige ferdighetene i lys av andre elementer, som de tverrfaglige emnene (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 6). I temaet 'Folkehelse og livsmestring' står det blant annet at elevene skal ha «Innsikt i hvordan relasjoner og tilhørighet blir påvirket av samhandling med andre [...]» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 4) I temaet 'Demokrati og medborgerskap' fremmes viktigheten av kritisk tenkning og samfunnsengasjement for å bidra til utviklingen av

samfunnet gjennom aktivt medborgerskap der man må forholde seg til andres meninger og bevisstgjøre seg sine egne. Gjennom temaet 'Bærekraftig utvikling' skal elevene få innsikt i hvordan sosiale og økonomiske faktorer spiller inn på klima, miljø og samfunn.

Trysnes og Kjølberg argumenterer for at et viktig element i samfunnsfaget i LK20 er en økt vektlegging av metode fremfor fagspesifikk kunnskap (Trysnes & Kjølberg, 2022, s. 116). En del av dette er at elevene skal utvikle grunnleggende ferdigheter i møte med fagstoff, og det legges også stor vekt på kritisk tenkning (Trysnes & Kjølberg, 2022, s. 114-115, 121). De mener også at det gis mer rom for at læreren velger et faginnhold som er tilpasset elevgruppen (Trysnes & Kjølberg, 2022, s. 122). Et perspektiv som trekkes frem av Hasle og Straume er at en del av dette gjøres i en balansegang mellom å gi elevene undervisning i konkrete historiske hendelser og emner, samtidig som elevene skal tenke kritisk og skape en egen, felles kultur her og nå (Hasle & Straume, 2022, s. 126-127). En del av å utvikle kritisk tenkning er å kunne vurdere talerens troverdighet og ha innsikt i hvordan talerens autoritet og status påvirker hvordan budskapet tolkes (Thorvaldsen, 2020a, s. 260). Muntlige ferdigheter i samfunnsfag er et av de verktøyene som elevene skal bruke i prosessen med å bli aktive medborgere. Sæther (2022, s. 203) argumenterer for at elevenes egen aktive deltakelse i hverdagslivet og i samhandling med andre, er en viktig del av dette. De muntlige ferdighetene handler i samfunnsfaget om å bruke kritisk tenkning som del av meningsdanningen sin, og vurdere dette når de selv skal formidle meningene sine (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 5). Borgebund (2022, s. 226) argumenterer for at å utvikle kritisk tenkning er et av de viktigste verktøyene elevene kan ha med seg videre i livet.

Et annet viktig aspekt av muntlige ferdigheter er lytting. Dette handler om hvordan elevene mottar muntlig informasjon fra både medelever, lærere og andre mennesker de møter i samfunnet. Det handler om å forstå at all muntlighet har en intensjon, og derfor et budskap (Thorvaldsen, 2020a, s. 259). Kritisk tenkning er også her et sentralt begrep, fordi elevene skal ha verktøy til å møte informasjon og vurdere dens troverdighet resten av livet (Borgebund, 2022, s. 227) Fagbegreper har også stor plass i samfunnsfaget. Komplekse begreper skal innlæres, og dette krever språklige ferdigheter. Dette henger sammen med å forstå at et ord kan ha flere betydninger og konnotasjoner (Theil, 2020a, s. 72). Et annet aspekt hvor muntlige ferdigheter er svært viktige er å forstå hvordan språket kan brukes til å endre på hvordan ting tolkes (Thorvaldsen, 2020a, s. 269). Hvis vi hører en tale fra en person med påvirkningskraft, vil det være viktig å reflektere over hvordan retorikken brukes til å

påvirke deg som lytter, og om det kan hende meningene dine påvirkes av de retoriske valgene som blir gjort.

### 2.3.2 – Tidligere forskning på arbeid med muntlige ferdigheter

Svenkerud, Klette og Hertzberg (2012) har gjort en studie der de så på videodata fra forskningsprosjektet *Pisa+* fra 2005 bestående av 123 timer opptak fra seks utvalgte 9. klasser med varierende demografi, organisering og etnisitet (Svenkerud et al., 2012, s. 38). Av de 123 timene har de valgt de 43 timene som foregikk i norsktimer på bakgrunn av at norskfaget regnes for å ha et særskilt ansvar for muntlige ferdigheter. For analysen har de valgt å bruke et skille mellom to begreper: *muntlighet i undervisning* og *undervisning i muntlighet* (Svenkerud et al., 2012, s. 36-37). Muntlighet i undervisning definerer de som tilfeller der muntlighet brukes som redskap for læring av fagstoff. Undervisning i muntlighet definerer de som tilfeller der muntlighet er undervisningens gjenstand, som fremføringer, strukturerte debatter eller metaundervisning om muntlighet (Svenkerud et al., 2012, s. 36-37). Videre presiseres det i artikkelen at undervisning i muntlighet først og fremst handler om tilfeller av «[...] trening i muntlighet.» (Svenkerud et al., 2012, s. 37) Det er litt vanskelig å skille begrepene, så jeg skal formulere min fortolkning. Det som først og fremst skiller de to kategoriene er graden av struktur. Når elevene snakker på eget initiativ regnes det som muntlighet i undervisningen, mens når læreren ber elevene snakke så regnes det som undervisning i muntlighet. Egentlig skal undervisning i muntlighet kun innebære situasjoner hvor læreren bevisst legger opp til trening i muntlighet, men dette vil være svært vanskelig å kontrollere for. Undervisning i muntlighet gjelder derfor alle tilfeller av strukturert samtale hvor elevene blir bedt om å snakke eller tilfeller hvor læreren har en metasamtale om muntlighet (Svenkerud et al., 2012, s. 37).

I studien har Svenkerud, Klette og Hertzberg (2012) valgt å undersøke tilfeller av undervisning i muntlighet. Av de 43 norsktimene ble det etter deres kriterier arbeidet med muntlige ferdigheter i 12 timer. Funnene deres var at framføringer og forberedelser til framføringer opptok ca. 84% av tiden med muntlig arbeid (Svenkerud et al., 2012, s. 40). De andre kategoriene som dukket opp var 4,3% til diskusjoner og debatter, 5,3% til metaundervisning i muntlighet og 6,4% til kategorien annet (Svenkerud et al., 2012, s. 40). De konkluderer med at videomaterialet viste få tydelige eksempler av undervisning i muntlighet, og at det meste av arbeidet med muntlighet besto av fremføring og forberedelser til disse (Svenkerud et al., 2012, s. 46).

En senere artikkel skrevet av Svenkerud, «*Ikke stå der som en slapp potet*» ser på hvordan elever opplever arbeid med muntlige ferdigheter (Svenkerud, 2013, s. 1). Resultatene viste at elevene hadde mest erfaring med fremføringer, oftest i grupper (Svenkerud, 2013, s. 8-9). Fremføringene ble først og fremst brukt som en metode for innlæring av fagstoff (Svenkerud, 2013, s. 8). Elevene mente at de fikk lite tilbakemeldinger, og at hvis de fikk noen så handlet disse i hovedsak om kroppsspråk, stemmebruk og engasjement (Svenkerud, 2013, s. 9). Det ble også lagt føringer for hvordan resten av klassen skulle oppføre seg som tilskuere (Svenkerud, 2013, s. 10). I en artikkel gjorde Anne-Grete Kaldahl (2019) en kvantitativ spørreundersøkelse som forsøkte å lage en oversikt over hva lærere i ulike fag vektlegger i vurdering av muntlige fremførelser. Hun tok utgangspunkt i de tre retoriske appellformene, etos, patos og logos (Kaldahl, 2019, s. 9). Hun konkluderte med at de fleste fagene vektla logos, som vil si at det viktigste i en vurdering var elevenes evne til å formidle kunnskap og på innholdet i fremføringen (Kaldahl, 2019, s. 15). Dette gjaldt mest i fag som samfunnsfag, naturfag og matematikk, og minst i språkfagene (Kaldahl, 2019, s. 16).

Kaldahl skrev en ny artikkel i 2022 som undersøkte hva lærere forstår som god muntlighet, samt lærernes oppfatning av egen evne til å undervise og vurdere muntlighet (Kaldahl, 2022, s. 1). Hun fremhever i teorikapittelet at undervisning i og vurdering av muntlighet har vært praksis i norsk skole siden 1883 uten en konkret standard for hva det innebærer (Kaldahl, 2022, s. 2). Derfor benytter hun seg av begrepet *doxakunnskap*, som defineres som «[...] accumulated experience through everyday life, which is not closely aligned with theory or testable». (Kaldahl, 2022, s. 2) Hun overfører begrepet til muntlighet, og kaller det lærerens muntlige doxa<sup>7</sup>. Lærerne sitter altså på kunnskaper og erfaringer som gjør at de kan vurdere og undervise i muntlighet, men kunnskapen er inkonsekvent og ikke standardisert. Som et forslag til en standardisering argumenterer hun for at retorikken har et bra metaspråk om muntlighet – selv om lærerne har mye av kunnskapen underliggende (doxa), kan retorikken gi et begrepsapparat for å tilgjengeliggjøre denne kunnskapen hos lærerne (Kaldahl, 2022, s. 6) Muntlige ferdigheter blir delt inn i to separate funksjoner. Skillet går mellom «[...] oracy<sup>8</sup> as a discipline and as a condition for learning across subjects.» (Kaldahl, 2022, s. 4). Som disiplin er muntlighet en teknisk ferdighet som kan utvikles, mens som en ‘condition for learning’ er det et redskap som brukes hele tiden i barnas liv, uavhengig av utviklingsnivå. Dette skillet kan sammenlignes med Rødnes og Gilje sitt skille mellom grunnleggende

---

<sup>7</sup> Løst oversatt fra originalspråk

<sup>8</sup> Muntlighet

ferdigheter som et redskap for presentering av kunnskap og som et redskap for læring (Rødnes & Gilje, 2018, s. 206). Muntlige ferdigheter er som alle de grunnleggende ferdighetene med på å gi elevene muligheten til å delta i samfunnet, og er derfor en viktig del av dannelsingsoppgaven (Kaldahl, 2022, s. 5, 23).

#### 2.4 – Mitt analyseverktøy

I masteroppgaven er jeg ute etter å få innsikt i hvordan lærere forstår og bruker muntlige ferdigheter i samfunnsfaget. Store deler av forskningen som er gjort på feltet er rettet mot norskfaget, men muntlige ferdigheter har også en stor plass i samfunnsfaget. Jeg vil benytte meg av forskningen som er gjort på feltet, og se min egen empiri i lys av denne.

Først og fremst tar jeg i bruk kategoriene undervisning i muntlighet og muntlighet i undervisningen, slik det defineres av Svenkerud, Klette og Hertzberg (2012). Jeg ser på muntlige ferdigheter som todelt; det er en ferdighet som er nødvendig for læring samtidig som det er en ferdighet som er nødvendig for å presentere det man har lært (Rødnes & Gilje, 2018, s. 206; Kaldahl, 2022, s. 4). Jeg ser på muntlige ferdigheter som en teknisk ferdighet som har grunnlag i lingvistikken, med grunnleggende forståelse av tekst og tale på det laveste nivået og retorikken og metaspråk på det høyeste nivået, med uendelig rom for utvikling, og derfor som en del av dannelse (Kaldahl, 2022, s. 5, 23).

### 3 – Metode

Problemstillingen for oppgaven er *hvordan forstår og bruker lærere muntlige ferdigheter i samfunnsfag?* For å besvare problemstillingen har jeg valgt intervju som metode. Jeg har intervjuet seks lærere som underviser eller har undervist i samfunnsfag på ungdomstrinnet. Intervjuene var semi-strukturerte og hadde varighet på mellom 35-60 minutter.

I dette kapittelet går jeg gjennom hvordan jeg har samlet empiri ved å gå gjennom prosessene før, under og etter intervjuene. Det blir en gjennomgang av informantutvalget og noen eksklusjonskriterier. Jeg har gjort et forsøk på å være så transparent og tydelig som mulig for å opprettholde kriterier om repliserbarhet og gyldighet. Derfor har jeg vist til hvordan jeg har gått frem for å behandle empirien og forankret meg i hermeneutikken som utgangspunkt for analysen. Deretter går jeg gjennom hvordan jeg har jobbet for å opprettholde forskningsetiske prinsipper, og til slutt reflekterer jeg over forskningens kvalitet.

#### 3.1 – Forskningsdesign og forskningsspørsmål

Ettersom jeg ønsket å få innblikk i læreres forståelse, valgte jeg en kvalitativ tilnærming. I motsetning til kvantitative metoder, som bruker et større utvalg empirisk materiale med lite personlig kontakt, kjennetegnes kvalitative metoder av et mer begrenset empirisk materiale der forskerens kontakt med empirien har større fokus (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2021, s. 22-23). Jeg kunne forsøkt å besvare problemstillingen med en spørreundersøkelse, men dette ville krevd et stort antall respondenter, og det ville blitt et svært omfattende innsamlingsarbeid. Dessuten var jeg ute etter å få innsikt i enkeltindividers *forståelse*, noe som er vanskelig å få god innsikt i når jeg ikke har direkte, personlig kontakt med informantene (Dalland, 2015, s. 112-114)

Jeg valgte intervju som metode for innsamling av empiri, fordi denne metoden er velegnet til å få innsikt i informantenes livsverden (Kvale & brinkmann, 2015, s. 22). Alle informantene var ved intervjuets tidspunkt praktiserende lærere som underviste eller har undervist i samfunnsfag. Målet med intervjuet var å få innsikt i deres forståelse av læreplanen, og med dette var tanken å gjøre en induktiv analyse i håp om å kunne tilnærme meg en generalisering av hvordan andre lærere forstår læreplanen (Tjora, 2021, s. 40, 289). Derfor var jeg ute etter å forstå *hvordan* de tolket den, og *hvorfor* de tolket den slik. Disse to spørsmålene er svært sammenvevde, og må ses ut fra et holistisk perspektiv (Gilje, 2019, s. 155-158). Det holistiske perspektivet var derfor viktig i utviklingen av intervju spørsmålene.



Jeg tok utgangspunkt i den hermeneutiske sirkelen, som er en modell på hvordan forståelse går i sirkel, der helheten er med på å prege hvordan vi forstår enkeltdeler, og vår forståelse av enkeltdeler er med på å prege hvordan vi forstår helheten (Gilje, 2019, s. 74). Dette utgangspunktet var også viktig i analysen. Når vi prøver å forstå noe, kommer vi først inn med en forventningshorisont, eller en før-forståelse, som blant annet betyr at all vår kunnskap i forkant av en opplevelse er med på å prege hvordan vi forstår opplevelsen (Gilje, 2019, s. 23; Dalland, 2015, s. 169). På lik linje vil derfor enhver intervjuer ha en forventning når de kommer inn i intervjusituasjonen. Når man som intervjuer får innsyn i informantens livsverden så får man en utvidet forståelseshorisont som kan hjelpe til å få ny innsikt i informantens perspektiver. Hvis vi antar at den hermeneutiske sirkelen er i arbeid hos alle mennesker, så vil dette bety at både jeg og informanten begge to er med på å utvide hverandres forståelseshorisont sammen. Det kan argumenteres for at intervjuet er en sosial prosess hvor intervjuer og informant forsøker å skape en felles forståelse (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 343-348).

Som nevnt i teorikapitlet er læreplanen skrevet fra et holistisk perspektiv (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 6). Intervjuet ble derfor utformet for å få innsikt i lærernes forståelse av læreplanen med utgangspunkt i den hermeneutiske sirkelen. Hvis jeg kan få innsikt i lærernes forståelse av relevante nøkkelbegreper som *læreplanen*, *dybdelæring* og *grunnleggende ferdigheter*, så kan jeg få en dypere innsikt enn jeg ville fått hvis jeg kun stilte spørsmål om muntlige ferdigheter i samfunnsfag. Jeg var altså ute etter lærernes forståelse av spesifikke begreper. Dette defineres av Kvale og Brinkmann som et begrepsintervju (s. 180-182).

En del av metoden er ifølge Tjora (2021, s. 39-42) å forankre seg i et teoretisk fagfelt. Dette er med på å betone hva som er forskningsmessig interessant i empirien, og er med på å definere forskningsspørsmål og problemstilling (Tjora, 2021, s. 41). I teoridelen har jeg kommet med min forståelse av de relevante begrepene, og jeg har gjort et forsøk på å begrunne forståelsen min ved å forankre den i styringsdokumenter, teori og tidligere forskning. Dette gjør at jeg kan si at jeg benytter meg av en abduktiv tilnærming, som vil si at jeg har en induktiv tilnærming til empirien men samtidig anerkjenner at teorien er med på å påvirke intervjuprosessen i for- og etterkant (Tjora, 2021, s. 40, 285). I intervjuene var det viktig å ikke forvente at informantene skulle begrunne sin forståelse med utgangspunkt i teori. Jeg var ute etter deres egne, personlige forståelse som yrkesutøver. Dette utelukket naturligvis ikke muligheten for at informantene hadde lest de samme dokumentene som i teorikapitlet.

### 3.2 – Beskrivelse av utvalg

Når jeg har gjort avgjørelser knyttet til utvalg så har jeg tatt utgangspunkt i et sitat fra Kvale og Brinkmann: «Intervju så mange personer som det trengs for å finne ut det du trenger å vite.» (2021, s. 148). Samtidig poengterer Kvale og Brinkmann (2015, s. 148) at det er lurt at utvalget verken er for stort eller for lite. Jeg satte derfor et minimum og et maksimum antall på henholdsvis 4-8 informanter. Det totale antallet informanter endte på seks fordi jeg ved det siste intervjuet opplevde en datametning, som vil si at jeg begynte å få relativt få nye perspektiver (Tjora, 2021, s. 158). Det er også svært omfattende arbeid å transkribere, kode og analysere ett intervju, så for å holde på kvaliteten valgte jeg å si meg fornøyd med seks informanter. Det er fullt mulig at jeg kunne fått flere gode perspektiver, og at opplevelsen av metning var tilfeldig, så derfor nevner jeg dette som en mulig feilkilde (Tjora, 2021, s. 147).

I utvalget tok jeg utgangspunkt i en subgruppe innenfor skolen som organisasjon. En subgruppe er en begrenset gruppe innenfor en organisasjon, og i denne studien tok jeg inspirasjon av Tjora (2021, s. 141) som mener at man bør velge informanter basert på hvem som faktisk kan representere det utvalget jeg forsker på. I dette tilfellet betyr det at denne subgruppen besto av lærere som underviser eller har undervist i samfunnsfag på ungdomstrinnet. I denne subgruppen vil noen av informantene ha fagspesifikk utdanning, men ikke alle. Jeg gjorde dette valget fordi jeg først og fremst var interessert i hva som skjer i klasserommene, og det er en realitet at ikke alle lærere som holder samfunnsfagtimer har studiepoeng i samfunnsfagrelaterte fag. Hvis jeg kun hadde intervjuet lærere med relevante fag så kunne jeg fått et utvalg som ikke representerer de samfunnsfagtimene som elevene faktisk har, og da ville ikke et utvalg med informanter som kun besto av lærere med studiepoeng i samfunnsfag være representative (Tjora, 2021, s. 145). Det er ikke uvanlig at lærere må undervise i fag de ikke har studiepoeng i, og det er heller ikke uvanlig med ufaglærte vikarer. Utvalget inkluderte ikke vikarer, verken ufaglærte eller lærerstudenter. Det er ikke vanlig å forvente at en vikar skal gå inn i læreplanen og gjøre profesjonelle vurderinger i planleggingen av en time, og når studien handler om læreplanen så vil ufaglærte være utenfor subgruppen (Tjora, 2021, s. 146).

Lærernes utdanningsnivå varierte fra nyutdannet til svært erfaren, men jeg valgte å ikke spørre spesifikt om utdanningsnivå fordi jeg ikke ønsker å bruke tid på å vurdere informantenes svar i relasjon til utdanningsnivået. Forskningen handler om lærerne som underviser i samfunnsfag. Dette kunne flyttet oppmerksomheten vekk fra læreplanen og

muligens påvirket informantene til å føle at de måtte forsvare seg og sin kompetanse, noe som kunne påvirket empirien.

Tilgjengelighet var en åpenbar begrensning for utvalget. Det var ikke lett å få tak i informanter; mange lærere og rektorer svarer ikke på mail, og da jeg gjorde forsøk på å møte direkte på skoler for å spørre etter informanter, ble jeg møtt med mye skepsis og lite håndfast. Dette gjorde det svært vanskelig å få et variert utvalg. Det som fungerte best var å finne informanter gjennom personlige nettverk. Jeg har i noen tilfeller spurt lærere som jeg kjenner direkte, som praksislærere eller bekjente. Tre av informantene fikk jeg via en variant av snøballmetoden, som vil si at jeg fikk tips om mulige informanter via informanter eller venner som kjente mulige informanter (Tjora, 2021, s. 144). Utvalget består derfor av praksislærere, bekjente og venner av bekjente. Alle informantene er fra skoler i hele Oslo, med noen i sentrum og noen utenfor.

### 3.3 – Intervjuprosessen og utforming av intervjuguide

Jeg har valgt å gjøre det Kvale og Brinkmann (2015, s. 46) kaller et semistrukturert livsverdenintervju. Intervjuet ligger tett opp mot en ordinær samtale, hvor målet er å få tilgang til informantens forståelse av begrepene jeg spør etter. Jeg hadde en intervjuguide hvor begrepene jeg spurte etter stod i en spesifikk rekkefølge med en spesifikk formulering, men denne var kun til veiledning (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 162). Jeg tilpasset språket mitt, og dermed også spørsmålene, til informantene. Jeg benyttet meg av flere spørsmålstyper slik de er definerte i Kvale og Brinkmann (2015, s. 166-167). Spørsmålene i intervjuguiden er såkalte introduksjonsspørsmål. De er ment å få informanten til å tenke på begrepene jeg vil ha forståelse av, og jeg ville høre hvilke tanker og perspektiver de har spontant. Hvis jeg ikke fikk et tilfredsstillende svar, eller hvis jeg ikke forstod det informanten svarte, så kom jeg med inngående spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 166-167). Dette er en form for oppfølgingsspørsmål hvor jeg søker etter en dypere forståelse av noe informanten sa. Jeg fulgte ofte opp informanten hvis det var hensiktsmessig å få innsikt i et begrep eller et sentralt element.

Noen ganger fikk jeg refleksjoner eller aha-opplevelser underveis i et intervju. Dette kunne være fordi jeg så en sammenheng mellom det informanten sa og noe jeg selv har tenkt på. I slike tilfeller stilte jeg direkte spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 166-167). I et direkte spørsmål trakk jeg inn nye elementer som kanskje ikke sto i intervjuguiden, så det kom først etter jeg har fått et svar på introduksjonsspørsmålet. Et eksempel fra ett av intervjuene var da

en informant nevnte elever som ikke turte å snakke i klasserommet. Da stilte jeg spørsmålet: «Hvorfor tror du at elevene ikke tør å snakke i klasserommet?» Dette spørsmålet ga en inngang til at jeg fikk dypere innsikt i tematikken, og det åpnet for nye perspektiver som jeg ikke hadde tenkt på før informantens perspektiver ga meg en refleksjon.

Noen ganger opplevde jeg at informantene ikke svarte slik jeg hadde tenkt, enten fordi de ikke forstod spørsmålet, eller fordi de snakket seg vekk fra spørsmålet. Dette medførte at jeg som intervjuer tidvis følte at informantene svarte *feil*. I slike tilfeller fulgte jeg barmhjertighetsprinsippet, som vil si at jeg antar at informantens respons gir mening og henger sammen ut fra sammenhengen (Gilje, 2019, s. 81, 156). Det kan være at spørsmålet mitt ikke var tydelig nok eller at informanten ikke hørte spørsmålet i sin helhet. Fordi intervjuene skjedde organisk så var formuleringen av samme spørsmål forskjellig gang til gang avhengig av informant og kontekst, og på grunn av dette er det fullt mulig at jeg stilte spørsmålet på en måte som ikke kan forventes å forstås riktig. Jeg forsøkte derfor alltid å tolke informantenes besvarelser i best tenkelig mening, og prøvde heller å stille oppfølgingsspørsmål, og i etterkant reflektere over hvordan jeg kunne stille spørsmålet bedre i senere intervjuer.

I forkant av hvert intervju hadde jeg noen interaksjoner med informantene. Dette kalles iscenesettelse (Kvale & brinkmann, 2015, s. 160). Dette kan være via e-post, mobil, eller ansikt til ansikt. I denne prosessen er jeg opptatt av relasjonsbygging, og her valgte jeg i hovedsak å være mitt autentiske selv, men med en profesjonell fremtoning. Jeg forsøkte å bli kjent med informanten, og jeg gjorde noen enkle vurderinger på hvordan jeg skulle oppføre meg i intervjuprosessen. I de tilfellene hvor jeg hadde en tidligere relasjon til en informant så var interaksjonen preget av lystbetont småprat om ting vi hadde felles kjennskap til. I tilfeller hvor jeg ikke hadde tidligere kjennskap til informanten holdte jeg meg profesjonell helt til vi hadde bygget relasjon. Jeg var først og fremst opptatt av å fremtre som faglig kompetent og trygg. For å forenkle bli-kjent prosessen prøvde jeg alltid å komme med en personlig kommentar om noe jeg har gjort den dagen, enten det var bussturen til skolen eller at jeg sto opp tidlig. Jeg snakket også litt om hva informanten kunne forvente av intervuet, og jeg svarte på eventuelle spørsmål informanten måtte ha (Kvale & brinkmann, 2015, s. 160).

Når intervjuet startet hadde jeg tre enkle bli-kjent spørsmål. Disse var som følger:

- Hva tenker du om ananas på pizza?
- Star Wars eller Ringenes Herre?

- Hvis du måtte velge mellom å kun se på reality-tv eller kun såpe-serier, hva ville du valgt?

Spørsmålene bidrar til å gi meg et inntrykk av informantenes personlighet. Spørsmålene er ikke viktige å få svar på, men ga mulige inngangsporter til å bygge en relasjon med informantene, og erfaringen min etter intervjuene var at spørsmålene fungerte godt til å sette samtalen på gli.

På slutten av intervjuet hadde jeg vanligvis en liten debrifing, hvor jeg og informanten snakket litt om hvordan intervjuet gikk, temaene som ble omtalt, og i noen tilfeller ble det en faglig diskusjon hvor både jeg og informanten kom med forskjellige perspektiver. Hva som ble sagt etter lydopptakeren slås av ble ikke skrevet ned, men perspektivene og refleksjonene ble naturligvis en del av min nye forståelseshorisont. Det er et tydelig skille i den sosiale konteksten når lydopptakeren slås på. Det går fra å være likeverdig møte mellom to mennesker, til å bli en intervjuer/informant-dynamikk, og det preger samtalen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 116-131).

Som intervjuer inntar man alltid en rolle, og det beste eksempelet på den rollen jeg inntok er skissert i Kvale og Brinkmann (2015, s. 119-122) og kalles *opinionsundersøkeren*. Dette er ikke en utelukkende kategori, men det gir et inntrykk av holdningen jeg går inn med. Jeg er først og fremst ute etter svar knyttet opp mot et fåtall ganske presise begreper. Det er informantenes meninger og perspektiver jeg er ute etter, og jeg ser på alle svar som verdifull empiri. Alle perspektivene ble tolket og analysert, men det ble i hovedsak gjort i bearbeidingsprosessen etterpå. Under selve intervjuet gravde jeg etter hva informantene hadde av tanker. Intervjupersonen behandlet jeg som en *informant* (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 123). Dette betyr at jeg ser intervjupersonen som en ekspert fra deres respektive skoler og klasserom. Uttalelsene er sanne uavhengig av både mine og læreplanens definisjoner, fordi *det er slik de gjør det i sitt klasserom*. Dette er en induktiv tilnærming, hvor informantens personlige og subjektive perspektiver sees på som representative for andre lærere (Tjora, 2021, s. 40, 289).

### 3.4 – Databehandling

I en kvalitativ dataanalyse er målet å behandle empirien slik at leseren kan lære noe av empirien uten selv å møte gjennomføre datainnsamling (Tjora, 2021, s. 216). Etter å ha gjennomført intervjuene med lydopptaker, har jeg gjort en transkribering av disse for å tilgjengeliggjøre dataen for en analyse (Tjora, 2021, s. 217). I transkriberingen har jeg kodet

empirien, som vil si at jeg noterer eller fremhever interessante og relevante funn i empirien, og plasserer dem i kategorier (Tjora, 2021, s. 218-225). I mitt tilfelle har kodene vært basert på hva som kan svare på forskningsspørsmålene med utgangspunkt i analyseverktøyene jeg definerte i slutten av teorikapittelet. Disse er som følger:

- Kategoriene undervisning i muntlighet og muntlighet i undervisningen, slik det defineres av Svenkerud, Klette og Hertzberg (2012).
- Muntlige ferdigheter som en teknisk ferdighet og som et aspekt av dannelselse
- Muntlige ferdigheter som lærende og presenterende

Disse kodene er basert i teori, noe som gjør dem deduktive (Tjora, 2021, s. 40). I tillegg til de deduktive kodene, har jeg også hatt en induktiv tilnærming til empirien. Her vil det si at jeg har tillatt empirien å snakke for seg selv, og med dette oppdaget nye koder som er utenfor teorien (Tjora, 2021, s. 40). En av disse kodene kalte jeg *premisser for muntlighet*. Denne koden ble lagt til fordi jeg i empirien oppdaget at det var visse ting flere av lærerne var veldig opptatt av, nemlig hva som fikk elevene til å bli muntlig aktive. En annen kode jeg la til er *former for muntlighet*. Denne innebærer funn knyttet til hvilke former av muntlighet som oppstår i et klasserom.

- Premisser for muntlighet
- Former for muntlighet

### 3.5 – Prinsipper for analysen

Å analysere er noe forskere gjør kontinuerlig gjennom hele forskningsprosessen. Jeg har tatt inspirasjon fra Tjora (2021, s. 20) sin SDI-metode, eller stegvis-deduktiv induktiv metode. De prinsippene jeg har tatt med meg er å regelmessig jobbe frem og tilbake mellom empiri og teori for å se etter nye innsikter. I tillegg til Tjora har jeg tatt mye inspirasjon fra Nils Gilje (2019) sin bok, *Hermeneutikk som metode*. I denne boken beskriver Gilje hermeneutikken fra flere vinkler, med hovedfokus på begrepene fortolkning og intensjon (Gilje, 2019).

Et av premissene for hermeneutikken er å se på alle handlende individer som *aktører* som gjennom handling forsøker å få frem sine *intensjoner* (Gilje, 2019, s. 12). I denne oppgaven har vi en hovedaktør, nemlig meg som forsker. Jeg har flere intensjoner som ikke står skrevet eksplisitt i teksten, som intensjonen om å gjøre god forskning, intensjonen om å få en tilfredsstillende karakter, og intensjonen om å skrive mest mulig spennende for en leser.

Dette er med på å påvirke hvordan forskningen gjøres, hvordan jeg skriver, og viktigst av alt hvordan jeg fortolker empirien og omdanner den til meningsbærende tekst for leseren.

I analysen har jeg gjort en fortolkning av et empirisk datamateriale som består av transkriberte intervjuer. Ut fra dette har jeg fortolket teksten som jeg selv har skrevet på bakgrunn av hvordan jeg forstod informantene i intervjuet, gjennom lydopptak, og nå som en skrevet tekst. I denne prosessen har jeg tatt inspirasjon fra Spinozas program for teksttolkning slik det står beskrevet i boken til Gilje (2019, s. 72-90). Det viktigste å nevne her er den hermeneutiske sirkelen, den gylne regelen og hermeneutikkens grenser. Den hermeneutiske sirkelen er et prinsipp om at forståelse går i en sirkel – først leste jeg teori, så lagde jeg forskningsspørsmål og gjorde intervjuer basert på teori, deretter fortolket jeg intervjuene i lys av teori. Gjennom hele prosessen blir ny kunnskap en del av helheten, og så ser jeg delene i lys av helheten, noe som fører til en ny forståelse av helheten (Gilje, 2021, s. 74-76). I prinsippet er dette veldig likt SDI-metoden til Tjora (2021). Det andre prinsippet som må nevnes er den gylne regelen, ofte kalt barmhjertighetsprinsippet (Gilje, 2019, s. 80-84). Dette vil si at jeg i analysen alltid har gått inn i fortolkningsarbeidet med utgangspunktet om at informantenes besvarelser er fornuftige. Som forsker har jeg ikke vært interessert i å avdekke kunnskapshull, kompetansemangler eller lete etter måter informantene tar feil – jeg har heller valgt å se alle informantene som gjennomtenkte aktører som i lys av sin forståelse har gjort rasjonelle vurderinger som fungerer for dem (Gilje, 2019, s. 82). Målet er derfor alltid å prøve å forstå hva de har forsøkt å formidle. I forsøket på å forstå må jeg trekke inn et tredje prinsipp, som Spinoza har kalt hermeneutikkens grenser (Gilje, 2019, s. 86-89). Det jeg i praksis har gjort er det som Gilje (2019, s. 17) kaller for hermeneutisk intensjonalisme. I analysen har jeg hele tiden forsøkt å forstå informantenes intensjoner, som i denne konteksten betyr at jeg har vært ute etter hva informantene *faktisk prøver å si*. En av hermeneutikkens grenser er at det alltid vil være umulig å få komplett kjennskap til en aktørs livsverden, og dermed umulig å få en perfekt forståelse av hva de prøver å si (Gilje, 2019, s. 73; 86). Dette er en av årsakene til at jeg har valgt å stille spørsmål om læreplanen, dybdelæring og de grunnleggende ferdighetene. Jeg vil ha innsikt i hvordan de forstår helheten slik at det kan hjelpe meg å forstå enkeltdelen som er muntlige ferdigheter i samfunnsfaget.

### 3.6 – Forskningsetiske betraktninger

For å ivareta forskningsetiske prinsipper har jeg gjort meg kjent med retningslinjene fra *Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*

(NESH). Alle intervjuer startet med å be informanter om muntlig samtykke. Det er viktig at enhver intervjudeltaker er kjent med hva de deltar på og hva intervjuet innebærer med tanke på personvern. Dette kalles informert samtykke (Kvale & brinkmann, 2015, s. 104). Det er viktig at informantene opplever deltakelse som frivillig, og at samtykket er utvetydig. Ifølge retningslinjene er det viktig at jeg som intervjuer ikke skal presse deltakerne til å være med, og det skal være tydelig at informantene ønsker å delta i forskning (NESH, 2006, s. 18-19). Derfor ba jeg alle informanter om muntlig samtykke som del av opptaket, og forsikret meg om at de forstod hva de sa ja til å delta på. Da jeg spurte dem om de ville delta på intervju var jeg lite formell og ga ikke inntrykk av at det var viktig for dem å delta. I stedet spurte jeg om de hadde lyst, og at det var hyggelig men ikke nødvendig at de ble med.

For å bevare informantenes anonymitet har jeg tatt i bruk pseudonymer. Dette er ifølge NESH viktig for at informasjonen ikke kan spores til enkeltindividene som deltok i intervjuet (NESH, 2006, s. 22-23). Jeg har tatt i bruk fiktive, kjønnsnøytrale navn for at navnene, slik de kommer frem i oppgaven, ikke skal påvirke hvordan informantene tolkes. De heter henholdsvis Alex, Robin, Max, Kim, Iben og Elliot. Forskningsmaterialet har blitt lagret på et eksternt minnekort som skal destrueres ved slutten av forskningsperioden. Minnekortet har kun vært koblet til lydopptakeren for at informasjonen aldri skal kunne komme på avveie. Dette har informantene blitt informert om, som er viktig å gjøre etter retningslinjene (NESH, 2006, s. 25).

Som forsker er jeg en aktiv deltaker i samfunnsdebatten og forskningsfellesskapet. Jeg har derfor ansvar for å være saklig og presis i formidlingen slik at det er minst mulig rom for at funnene kan tolkes eller misbrukes for politiske formål. Derfor har det vært et viktig mål å forankre alle synspunkt i teori og tidligere forskning, og å være tydelig på hvor jeg har funnet dette (NESH, 2006, s. 40-41). Her er det viktig å huske at jeg som forsker også er utsatt for å bli transsynt eller henge meg opp i egne perspektiver og meninger. Jeg har som alle andre mennesker en egen livsverden, med egne meninger og verdier. Disse vil kunne påvirke forskningen, både med tanke på hva jeg forsker på, hvilke informanter jeg får tak i, hvordan jeg skriver, og hva jeg fokuserer på i analysen. Dette er en styrke for oppgaven fordi jeg er interessert i å gjøre god forskning og utvide min egen livsverden. Det er en svakhet for oppgaven fordi jeg vil kunne gjøre ubevisste valg som påvirker resultatene. Det er derfor viktig at jeg gjør så godt jeg kan for at enhver som leser oppgaven som ikke er meg, skal få en mest mulig objektiv, saklig og forståelig leseropplevelse. Ifølge NESH er det et mål å skrive slik at forskningen kan forstås av alle som leser; også hvis de kommer fra andre



fagområder. Det anbefales også at oppgaven skal tydeliggjøre at alle resultater er foreløpige, med både usikkerhet, og faglige og personlige begrensninger (NESH, 2006, s. 39-40).

Fordi jeg gjør kvalitative intervjuer så vil resultatene være påvirket av meg på flere punkter. Først og fremst vil forskningsspørsmål og intervjuguide være skrevet av meg. Min personlighet vil påvirke intervjusituasjonen, og relasjonen min med informantene vil påvirke intervjuets gang. Men selv om jeg er et individ som gjør intervju, så er jeg ikke der på vegne av meg selv. Jeg inntreier en rolle som forsker og som intervjuer. Denne rollen innebærer et asymmetrisk maktforhold mellom meg og informanten (Kvale & brinkmann, 2015, s. 51-58). Intervjuet er ikke en dagligdags samtale mellom to likestilte individer, men heller en profesjonell enveidialog hvor jeg som forsker har fortolkningsmonopol. Det er også jeg som styrer samtalen, stiller spørsmål og bestemmer når vi er ferdig med et tema. Det er derfor viktig å ta dette med betraktning når jeg i ettertid skal fortolke intervjuene og gjøre dem om til forskningsresultater.

### 3.7 – Forskningens kvalitet

I dette kapitlet vil jeg gjøre et forsøk på å drøfte forskningens kvalitet. Det første begrepet som jeg vil drøfte er forskningens pålitelighet. Kort forklart handler det om å diskutere hvor pålitelig forskningsresultatene er (Tjora, 2021, s. 263-266; Postholm & Jacobsen, 2018, s. 224). I kvalitativ forskning er kravet om pålitelighet vanskelig å holde, fordi det er svært vanskelig å reprodusere forskningen for andre. Forskningen er svært preget av meg som forsker, hvilke informanter jeg fikk tak i og hvordan jeg fikk tak i dem, og hvilken teori jeg har lest (Tjora, 2021, s. 264). Derfor har jeg valgt å følge prinsippet om transparens slik det er definert av Tjora (2021, s. 264). Jeg har gjort et forsøk på å gjøre rede for all teorien jeg har lest, alle valg jeg har tatt i intervjuene og hvordan jeg fikk tak i informantene. I tillegg har jeg forsøkt å vise hvordan jeg har behandlet empirien i lys av hermeneutisk fortolkning (Gilje, 2019).

Den største og mest innlysende feilkilden for funnene mine er utvalget av informanter. Dette er det jeg ville endret mest på hvis jeg kunne gjort den samme forskningen på nytt. Dette er på grunn av forskningens generaliserbarhet (Tjora, 2021, s. 267). Et av målene med forskning er at det skal kunne bidra til å utvikle forskningsfeltet og gi ny innsikt om verden. I dette tilfellet er forskningen ment å belyse hvordan lærere forstår og jobber med den reviderte læreplanen i samfunnsfag. På grunn av at alle informantene er lokalisert i Oslo-området, så er forskningen i prinsippet ikke mulig å generalisere på vegne av lærere utenfor osloskolen

(Postholm & Jacobsen, 2018, s. 238). Forsøket på å være mest mulig transparent er derfor det viktigste kriteriet for generaliserbarhet. En form kalles moderat generalisering (Tjora, 2021, s. 269-271). Det kan oppnås ved å gjøre rede for mest mulig av intervjusituasjonen og informantene. I denne oppgaven er det vanskelig å argumentere for moderat generalisering fordi utvalget er lite og fordi jeg gir veldig lite informasjon om informantene og deres respektive skoler. Jeg har derfor valgt å vektlegge det Tjora kaller for konseptuell generalisering – alle kriteriene for analysen er tett knyttet opp mot konsepter som har bakgrunn i teori. Empiriens oppgave er ikke å argumentere for hvorfor funnene er relevante, men heller for å utvide forståelsen av konseptene (Tjora, 2021, s. 271-274).

Et annet begrep som må trekkes inn er forskningens gyldighet. Kort sagt kan vi si at gyldighet handler om hvorvidt forskningen kan svare på spørsmålene som stilles (Tjora, 2021, s. 260; Posthold & Jacobsen, 2018, s. 229). I forskningen jeg har gjort er det en ting som må nevnes, som jeg har argumentert for tidligere, men som jeg skal tydeliggjøre i dette kapitlet. Forskningen er ute etter å forstå hvordan informantene forstår og jobber med læreplanen i samfunnsfaget med utgangspunkt i begrepet muntlige ferdigheter. Studien har dog ikke så stort fokus på samfunnsfaget som en slik problemstilling egentlig spør etter. Oppbyggingen og store deler av teorikapitlet er knyttet opp mot norskfaget og en mer generell vinkling på læreplanen. Jeg mener at forskningen fortsatt er gyldig fordi jeg opplever det som at forskningen på læreplan og muntlige ferdigheter fortsatt har en overføringsverdi til samfunnsfaget. Jeg har brukt kapitlet om muntlige ferdigheter i samfunnsfaget for å vise til denne sammenhengen, men jeg anerkjenner at dette kunne blitt gjort tydeligere i selve oppgaven. Derfor skal jeg argumentere for gyldigheten nå.

Jeg har snakket med samfunnsfaglærere, og stilt dem spørsmål knyttet direkte opp mot samfunnsfaget. Muntlige ferdigheter er en fagovergripende ferdighet som gjelder for alle fag, og lærere underviser som oftest i flere fag. Derfor vil en norskfaglig forståelse av muntlige ferdigheter ha overføringsverdi til samfunnsfaget. Muntlige ferdigheter har absolutt en stor plass i samfunnsfaget, noe jeg opplever at kommer frem i analysen. Oppbyggingen jeg har valgt i masteroppgaven er gjort for å gi en leser som ikke har god kjennskap til læreplanen og dens funksjoner en mulighet til å forstå relevansen av forskningsspørsmålene.

Et til aspekt knyttet til forskningens kvalitet er begrepet refleksivitet. Dette handler om å være tydelig og ærlig om hvordan jeg har vært med på å prege forskningen (Tjora, 2021, s. 278-273). Helt siden begynnelsen av studiene har jeg vært opptatt av grunnleggende

ferdigheter. En av de første oppgavene jeg skrev i pedagogikk handlet om grunnleggende ferdigheter, og dette var før jeg fikk kjennskap til begrepet. Muntlige ferdigheter er noe jeg har sett på som avgjørende for karakterene mine gjennom videregående, og til og med lærerutdanningen. Det er også et av premissene for å være en god lærer ettersom mye av undervisningen foregår muntlig. Tjora (2021, s. 282) argumenterer for at samarbeid og kollektiv praksis er et viktig element av god forskning. Jeg har vært ærlig med veiledere og lærere fra starten om mitt engasjement, og de har hjulpet meg fra å være en påståelig talsmann om viktigheten av ferdighetene til å bli en forsker som gjør sitt ytterste for å skrive profesjonelt og faglig. Det ville ikke vært mulig uten dem.

## 4 – Empiri og analyse

I dette kapittelet vil jeg presentere empirien og analysere funnene. Kapitlene er strukturert slik at de følger en naturlig progresjon og leder inn i hverandre. Selv om kapitlene består av avgrensede kategorier, så er det ting som går igjen og som henger sammen på tvers. Sitatene er så godt som mulig flettet inn i teksten for å opprettholde flyt i lesingen. Noen ganger trekker jeg inn perspektiver som bærer preg av drøfting, mens andre ganger lar jeg empirien snakke for seg selv. Jeg har trukket inn korte oppsummeringer av teori der dette er relevant, men alt finnes i teorikapittelet med tykkere beskrivelser.

Informantene er navngitt ved kjønnsnøytrale pseudonymer, og heter henholdsvis Alex, Robin, Max, Kim, Iben og Elliot. Deres uttalelser er markert i kursiv.

### 4.1 – Undervisning i muntlighet og muntlighet i undervisningen

I artikkelen til Svenkerud, Klette og Hertzberg (2012) ble det laget to kategorier for å definere arbeid med muntlighet i klasserommet; undervisning i muntlighet og muntlighet i undervisningen. I samfunnsfaget er det lagt opp til mye metaundervisning i muntlighet, kanskje spesielt knyttet til begrepet kritisk tenkning (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 2). Et poeng som dukker opp flere ganger i empirien er at samfunnsfaget omtales som et muntlig fag, både fordi faget har muntlig eksamensform og fordi mange av undervisningsmetodene i samfunnsfaget gir rom for muntlig arbeid. Undervisning i muntlighet er når læreren går aktivt inn for å utvikle elevenes muntlige ferdigheter. Vi skal først se på tilfeller hvor informantenes besvarelser kan kategoriseres som undervisning i muntlighet.

#### 4.1.1 – Undervisning i muntlighet

Alle informantene snakket om tilfeller hvor de har undervist i muntlighet, enten det er metasamtale, egenvurderingsskjema eller forberedelser til presentasjoner. Det som kjennetegner veldig mange av tilfellene av undervisning i muntlighet er at disse er tett knyttet opp mot danning. Iben nevnte i en samtale om muntlige ferdigheter at: *«Vi må definere reglene for samhandling. Vi må lære elevene hvordan man jobber sammen.»* Max hadde lignende perspektiver: *«[muntlighet] må jobbes iherdig med i plenum, og det må gjøres veldig konkret og tydelig hva reglene for muntlighet er i klassen.»* Å undervise i muntlighet innebærer altså et visst aspekt av danning. Iben, som har undervist mye på småtrinnet, forteller at: *«På slutten av småskolen kan elevene kanskje si noe høyt foran klassen. I 5-7 begynner det å bli mer rom for å tenke selv.»* Det kan tolkes som at det krever et visst utviklingsnivå eller en viss modenhet for å gi elevene rom til å være muntlige på eget

initiativ. Her er det igjen danning som vektlegges. I småskolen kan det virke som at det er viktigere å sette klare, tydelige regler for muntlig aktivitet, mens det på ungdomstrinnet er mer rom for å gi elevene et friere spillerom.

Når det gjelder undervisning i muntlighet på et mer teknisk nivå, er empirien litt vanskelig. På den ene siden var det mange tilfeller hvor informantene omtalte tekniske aspekter av muntlighet, men det var ikke så mange ganger hvor de fortalte at de gikk inn for å jobbe med det. Robin var den informanten som gikk mest inn på det faktiske arbeidet:

*«Så vi jobber veldig variert i tillegg til at vi har fokusområder, som å lytte og metasamtale om lytting. Så selvevaluering. Konkret trening på å se fordeler og ulemper på ting, tenke kontrafaktisk, reflektere, uttrykke seg, uenighetsfellesskap, lov å si meningene sine, jobbe med appell, men jeg tvinger ikke elevene til å fremføre foran klassen, for jeg mener ikke at det er det som først og fremst er muntlige ferdigheter.»*

Dette står litt i kontrast med den tidligere forskningen på muntlighet. Muntlige presentasjoner omtales flere ganger i litteraturen som den dominerende formen for undervisning i muntlighet (Svenkerud et al., 2012; Svenkerud, 2013; Kaldahl, 2019). Robin omtaler presentasjoner som mindre viktig enn metasamtaler og konkret trening i muntlighet.

Et annet aspekt av undervisning i muntlighet er hvordan man skal identifisere hva elevene må jobbe med. Her ble bevisst kartlegging trukket frem av flere informanter. Kim mente at tidlig kartlegging var avgjørende. Da jeg spurte Max om hvordan man skal evaluere elevenes muntlige ferdigheter, så fikk jeg svaret: *«Det går på observasjon i klasserom, par og grupper. Jeg jobber veldig bevisst med det i alle timer»*. Her kom også Robin med uttalelsen *«Man må jo kjenne eleven. Det handler om relasjoner.»* Men en ting som trekkes frem av flere informanter var utfordringer med å få elevene til å være muntlig aktive.

#### 4.1.2 – Premisser for muntlighet

For å utvikle elevenes muntlige ferdigheter så må lærerne kunne kartlegge, og for å kunne kartlegge så må lærerne observere elevene i muntlige situasjoner. Lærerne nevnte som følge av dette noen premisser for muntlighet. Robin nevnte blant annet at: *«Hvis du ikke har et trygt miljø så kan en elev ha gode muntlige ferdigheter men mangle tryggheten for å bruke dem.»* Dette ble også nevnt av alle de andre informantene. Relasjoner og trygt klassemiljø var et gjennomgående tema i alle samtaler om premisser for muntlighet. En ting som ble nevnt

ofte var skillett mellom rett og galt. Flere av informantene problematiserte dette skillet fordi de mente at elever ofte er redd for å si noe *feil*. I samfunnsfaget diskuteres ofte emner som er svært nyanserte, eller som ligger i gråsonen mellom rett og galt. Alex sa at «*Det er viktig å aldri si at det eleven tenker er feil*». Max uttalte «*Dikotomien rett og galt er en trussel*». Det som går igjen hos flere av informantene er en bekymring om at elevene føler at de er nødt til å si det som er *riktig*. Da jeg spurte Kim om prestasjonspress, så kom et litt annerledes svar. «*Det kan være at det er noen sterke stemmer som tar ordet før dem, kanskje de har tenkt på det, men så har det blitt sagt allerede. Typisk er det en som rekker opp hånda og sier ALT.*» Jeg tok dette poenget videre da jeg intervjuet Elliot, som nyanserte litt. «*Noen ganger må man kanskje snakke med elevene én til én, og be dem gi litt mer plass til andre. Det er en del av å leve i et demokrati å kunne gi plass til andre.*» Videre sa Elliot at: «*I samfunnsfaget så passer det å snakke om hvordan man skal oppføre seg i samfunnet. Det er lett å begrunne det i læreplanen.*» Ifølge Elliot er samfunnsfaget godt egnet til å jobbe med dannelsingsaspektet av muntlige ferdigheter. Kim sa noe lignende «*Det er lærerens oppgave å få dem til å føle seg trygge. Trygge rammer, tilrettelegge, være mer aktiv og til stede for dem, og samtidig bruke elevsamtaler for å hjelpe elevene til å utvikle muntlige ferdigheter, med fremovermeldinger.*»

Det viktigste premisset for muntlighet ifølge informantene mine er et trygt klassemiljø. Men selv med et trygt klassemiljø vil det fortsatt være et aspekt av prestasjon når elevene skal snakke foran andre i klassen. Max fortalte litt om hvordan man kan jobbe for å senke prestasjonspresset. «*Jeg prøver å skape en trygghet for muntlighet av alle former. Jeg sier til elevene at de får lov til å ta feil og stille dumme spørsmål.*» Hvis en elev fortsatt ikke tør å snakke i plenum, så kan man tilrettelegge. Max sa for eksempel: «*Hvis det er en elev som ikke tør å presentere foran hele klassen så vil den få tilbud om å presentere for en mindre gruppe og noen få ganger har jeg hatt noen som ikke tør det, men som tør å gjøre det kun for meg.*»

Flere av informantene trakk inn en annen måte å få elevene muntlig aktive i klasserommet som reduserer prestasjonspresset. Dette er mindre styrte aktiviteter hvor målet med muntlighet ikke er presentasjon av fagkunnskap eller innlæring av fagstoff. I Svenkerud Klette og Hertzberg (2012) kalles dette for muntlighet i undervisningen.

#### 4.1.3 – Muntlighet i undervisningen

Alex kan innlede dette underkapittelet: «*Det er en ting å ha en vurderingssituasjon, alt på skolen vurderes underveis og hele tiden, men jeg opplever at elevene lærer mer av å ha*

*mindre styrte samtaler der jeg styrer mindre og elevene kan drive samtalen videre.»*

Vurderingssituasjon er nøkkelbegrepet. Når elevene føler seg observert og vurdert kan de bli mer bevisst på hvordan de oppfører seg og hva de sier, og det kan føre til en form for prestasjonspress. Ikke alle elever føler seg trygge på å snakke i plenum, spesielt hvis de opplever at de skal vurderes ut fra det de sier. Max understreket at: *«Det er ikke nødvendigvis en sammenheng med faglig styrke, men generelt er de faglig sterke mindre engstelig.»* Videre utdypet han at *«Jeg tror det går på følelse av faglig mestring. Det trenger ikke føre til muntlig trygghet, men faglig utrygghet er ofte vanlig hos de som ikke er muntlige.»* Det er kanskje ikke så rart at hvis elevene er redd for å si feil, så vil de elevene som sjelden sier feil føle seg mindre redd for å si noe.

Hvis læreren skal kartlegge elevenes muntlige ferdigheter så trenger de å observere elevene være muntlig. Derfor kan observasjon av ikke-faglige, muntlige aktiviteter, enten lærerstyrte eller elevstyrte, være et godt verktøy for å få innsikt i elevenes nivå. Som Max poengterer: *«De fleste er mer aktiv muntlig utenfor undervisning, og i sine subgrupper er alle muntlig aktive.»* Elliot snakket en del om dette, og trakk frem samfunnsfaget som et av fagene der det er rom for mindre faglige diskusjoner.

*«I samfunnsfag kan vi jo snakke om nesten hva som helst, og ofte er det hensiktsmessig å bare la elevene holde på. Det er en del av elevmedvirkning og demokrati og medborgerskap at elevene skal lære seg å snakke uten at jeg ber dem om det. Noen ganger bare stiller jeg et spørsmål, og så ser jeg hva som skjer.»*

Men det er ikke alltid like lett. Alex er en av de som bruker dette som metode, men understreker viktigheten av trygt klassemiljø. *«En av grunnene til at det er krevende er fordi det krever et trygt rom. Det kan bli ganske høyt under taket. Elevene må være trygge på seg selv. Det kan ikke gjøres de første ukene.»* Det krever altså en del forarbeid med klassemiljø og kanskje noen klare regler i klassen før man kan gi elevene mer spillerom. Iben synes blant annet det er viktig å være til stede hvis man skal gi elevene mye spillerom, fordi det kan oppstå situasjoner som læreren ikke var forberedt på. *«Vi kan ofte begynne å havne ute i en digresjon. Snakker om ting som gjør timen litt annerledes. Men jeg må ta tak i uenigheter og ting som skjer med én gang.»*

Det kan ifølge flere informanter være mulig å redusere prestasjonspress ved å redusere det faglige i en muntlig situasjon, og med dette kan det gis rom for at flere elever er muntlige. Men det krever et trygt klassemiljø og en lærer som er aktiv og til stede. Uansett hvordan

lærerne kartlegger, om det er strukturerte muntlige aktiviteter eller mer flytende, elevstyrt samtale, så er det kartlegging som foregår. Men hva er det læreren kartlegger når de vurderer elevenes muntlige ferdigheter?

#### 4.2 – Muntlige ferdigheter som en teknisk ferdighet og et aspekt av danning

I læreplanen i samfunnsfag omtales muntlige ferdigheter på et lavere nivå som «[...] å uttrykke egne meninger, ta ordet etter tur og lytte og gi respons til andre [...]»

(Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 5). Dette kan knyttes opp mot dannelsbegrepet, noe som også poengteres av Kaldahl (2022, s. 5, 23). Videre står det i læreplanen at muntlige ferdigheter i samfunnsfag innebærer «[...] å fortelje om samanhengar, drøfte faglege spørsmål og håndtere meir kompleks informasjon og å forstå korleis ulike uttrykksmåtar påverker bodskap og mottakar.» (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 5). Her ser vi at en mer utviklet ferdighet, slik det defineres i læreplanen, krever en høyere grad av tekniske ferdigheter, der blant annet å «[...] forstå korleis ulike uttrykksmåtar påverker bodskap og mottakar» er direkte knyttet til retoriske ferdigheter og metaspråklig bevissthet (Thorvaldsen, 2020a, s. 260; Kaldahl, 2022, s. 5, 23).

I dette kapittelet skal jeg prøve å beskrive hvordan informantene forstår muntlige ferdigheter i samfunnsfaget, i lys av begrepene teknikk og danning.

##### 4.2.1 – Muntlige ferdigheter som et aspekt av danning

Et gjennomgående funn var at alle informantene var opptatt av dannelsaspektet av muntlige ferdigheter. I kapittel 4.1 viste jeg blant annet til at mye av arbeidet med muntlige ferdigheter besto av former for danning. Et ganske utdypende sitat fra Robin er med på å belyse dannelsaspektet.

*«En elev som har svake muntlige ferdigheter er en som ikke lytter til andre, som ikke bryr seg om andre sine perspektiver eller ikke forstår andre sine perspektiver, som ikke stiller spørsmål, ikke klarer å sette seg inn i andres tanker, eller en som ikke klarer å få frem egne meninger. En som er god får til disse tingene, er god til å ytre seg, ser sammenhenger, forstå, lytte, spille videre på andres innspill, god på å skape et trygt rom å ytre seg i, og er åpen for uenighetsfelleskap.»*

Her trekkes det inn flere tekniske aspekter, som å være god til å ytre seg, å få frem meningene sine og det å forstå. Men gjennomgående er det også tydelig at elevene er nødt til å ha et visst modningsnivå. Biesta trekker frem begrepet sosialisering, som handler om å lære seg å ta del i samfunnet og forholde seg til andre mennesker (Biesta, 2014, s. 40). Et eksempel på



sosialisering trekkes frem av Iben, som sier at «*Det er negativt hvis en elev tar for mye plass i en gruppeoppgave. Som hvis de ikke lytter til det de andre på gruppa sier.*» En del av muntlige ferdigheter er ifølge Iben å gi plass til andre og faktisk lytte til andres innspill. Ved spørsmål om hva som kjennetegner gode muntlige ferdigheter forteller Robin at: «*Det handler mye om hvordan de er i klasserommet og deltar, og det er ikke nødvendigvis de som deltar mest som har best muntlige ferdigheter, men måten de tar til seg det som blir sagt.*» Disse perspektivene kan kategoriseres som danning, fordi de fokuserer på hvordan elevene ter seg i et fellesskap. Dette kan knyttes tett opp mot et av kjerneelementene i læreplanen i samfunnsfag, *Identitetsutvikling og fellesskap*. «Elevane skal få innsikt i korleis menneske utviklar identitet og tilhøyrle, og korleis dei samhandlar med andre.»

(Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 3) Da jeg snakket med Max om dette, fikk jeg noen spennende innspill om gruppedynamikk i et klasserom. Det ble beskrevet en diskusjon hvor elevene skulle drøfte noen verdispørsmål i plenum. De var enige i at det var galt å stjele eller drepe, men i caseoppgaven hadde en kompis stjålet noe i en butikk. «*Skal du snitche eller holde kjeft? I den klassen var gruppedynamikken så sterk blant guttene at lojalitet for kompisen kom over alt annet.*» Lojalitet var så viktig at de ble enige om at det å drepe butikkmedarbeideren var bedre enn å sladre på kompisen. Enkeltelevne hadde ikke nødvendigvis dette som sin personlige mening. En del av muntlighet er samhandlingskompetanse, og med dette gjør vi hele tiden vurderinger knyttet opp mot hva andre tenker om oss. Max ga en beskrivelse av klassen: «*Gruppedynamikken skapte et veldig normativt regime på verdimeslige spørsmål.*»

I læreplanen i samfunnsfag står det at muntlige ferdigheter blant annet innebærer å «[...] uttrykkje egne meiningar [...]» (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 5) Dette er noe også Kim la vekt på. «*Det er en ferdighet for demokrati og medborgerskap – å kunne si sine meninger slik at deres stemmer de blir hørt.*» Her trekkes også det tverrfaglige emnet Demokrati og medborgerskap inn, som i samfunnsfaget handler om «[...] at elevane utviklar kunnskapar og ferdigheiter for å kunne skape og delta i demokratiske prosessar.» (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 4) Videre står det at «Gjennom arbeid med samfunnsfag skal elevane tenkje kritisk, ta ulike perspektiv, handtere meiningsbryting og vise aktivt medborgarskap.»

(Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 4) For å trekke inn dannelsperspektivet vil jeg nevne Biestas begrep subjektivering. Subjektivering er ikke noe elevene skal oppnå, men heller noe som kan skje. Subjektivering er når elevene deltar spontant og autentisk i rom av å være seg selv (Biesta, 2014, s. 44). Elevene skal ikke bare blindt følge samfunnets forventninger, men

også lære seg å bli et individ som deltar i samfunnet (Biesta, 2014, s. 40). Iben, som har erfaring fra barnetrinn til ungdomstrinn, snakket en del om hvordan dette endrer seg fra småtrinnet til mellomtrinnet. I de første årene av skolen mente Iben at elevene må «[...] vite hvordan vi skal oppføre oss.» Det er altså snakk om sosiale normer. Iben nevnte forventninger om at elevene kan «[...] se på en annen og si hei eller takk.» På mellomtrinnet mente Iben at dette burde nyanseres mer ved at det gis rom for at elevene deltar autentisk. Dette er en av årsakene til at Alex, som jeg nevnte i kapitlet om muntlighet i undervisningen, liker mindre styrte klasseromssamtaler på ungdomstrinnet: «*I slike samtaler er det ikke noe rett og galt, her skal vi utforske. Sånn kan vi jobbe med å få flere til å tørre å delta i en samtale.*» Men å gi rom for elevenes subjektivering medfører også en risiko, ifølge Biesta (2014, s. 23). Dette er en iboende risiko som kommer med elevmedvirkning, som kommer av at elevene ikke alltid er modne for et slikt ansvar. Iben sa for eksempel at «*Noen elever er ikke modne nok for det å delta i fellesskapet.*» Max nevnte blant annet at «*Jeg ser det litt som misjonen på mellomtrinnet å dyrke den selvtilliten i at du kan få mene hva du vil og det er mange ting hvor det ikke er noe rett og galt svar.*» Denne delen av klasseromsundervisningen er svært kompleks. På den ene siden bør elevene få rom til å utfolde seg slik at de får erfaring med det, mens på den andre siden vil det medføre at elevene, som følge av at de fortsatt er umodne, gjør ting som kan være negativt for undervisningen. Elliot hadde noen perspektiver på det:

*«Barn og unge snakker ofte før de har tenkt seg helt om. Hvis det oppstår en uenighet i en diskusjon kan det plutselig bli ekte krangling fordi Kari sier at Ola er dum. Da må jeg som lærer være litt forberedt på sånt i forkant, og ta tak i ting når de skjer.»*

Mens jeg snakket med Max spurte jeg om hvordan vi kan skape et trygt rom hvor elevene får utfolde seg som individer men samtidig være et velfungerende fellesskap. «*Det er mulig, men det handler mye om hvordan man er som klasseleder. Du må jobbe med individene og gruppene som klassen består av.*» Dette var noe også Elliot nevnte: «*Elevene er mennesker, så du må tilpasse deg hele tiden. Fra dag til dag kan du ha en helt forskjellig klasse avhengig av hvem som er der. Kanskje Ola og Kari jobber bra sammen, men ikke hvis Per er der.*» Det går igjen hos alle informantene at det er lærerens jobb å tilrettelegge for et trygt klassemiljø, tilpasse undervisningen til elevene, og ta tak i konflikter som oppstår. Samtidig skal læreren hjelpe elevene med å utvikle muntlige ferdigheter. Foreløpig har vi sett på dannelsesaspektet av muntlige ferdigheter. I neste kapittel skal jeg presentere hvordan informantene så på muntlige ferdigheter som en teknisk ferdighet.

#### 4.2.2 – Muntlige ferdigheter som teknikk

Alle de grunnleggende ferdighetene har et grunnleggende nivå, men både kan og skal utvikles videre (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11). Dette gjelder også de muntlige ferdighetene. På alle nivå av muntlige ferdigheter handler det om å påvirke lytteren, og med høyere utviklede ferdigheter vil man være bedre på å forstå hva som skal til for å oppnå dette målet (Budal, 2020; Kaldahl, 2022, s. 5, 23). Men Kaldahl (2022, s. 2) argumenterte for at det i skolen mangler en standardisert måte å undervise eller vurdere muntlige ferdigheter. Derfor vil jeg i dette kapittelet se på hvordan informantene snakket om muntlige ferdigheter som en teknisk ferdighet.

Alex er veldig opptatt av å bruke muntlighet i samfunnsfaget. Dette begrunnes slik: *«På skolen min så har det vært en oppfordring å bruke mer muntlige vurderingsformer. Elevene våre har ofte større muntlige enn skriftlige ferdigheter.»* Dette kan komme av flere grunner, men Alex fremhevet at elevene klarer å gjøre seg forstått mye fortere muntlig hvis de skriver for sakte. Når man kommuniserer skriftlig er det rom for å tenke, bearbeide og omskrive, og mottakeren får kun det ferdige produktet. Muntlig kommunikasjon oppstår spontant, og det er ikke mulig å angre når man først har snakket. Elliot var opptatt av dette: *«De som er gode til å snakke er ofte kjappe og presise. Jeg har en elev som ofte får de andre til å le fordi han kommer med raske metakommentarer til ting som skjer.»* Her trekker Elliot inn to viktige elementer av teknikk. Det ene er å kommunisere raskt. I en sosial setting vil det ofte oppstå situasjoner hvor en kommentar kun er relevant i et kort tidsrom før samtalen beveger seg videre. Det andre som nevnes er begrepet presist. For å bli forstått muntlig så må språklydene uttales riktig (Theil, 2020b, s. 29). Et annet aspekt av presisjon er riktig ord. Det er mulig for liknende ord å ha svært forskjellige konnotasjoner, som hvis man kaller noen en rotte, gnager eller mus (Theil, 2020, s. 72a). Det vil også være tilfeller hvor et begrep kan være for presist, som hvis man kaller noen en *rattus norvegicus*, som er det latinske navnet på en brunrotte. Å vite hvilket ord som kommuniserer riktig budskap handler om metaspråklig bevissthet (Thorvaldsen, 2020a, s. 260; Kaldahl, 2022, s. 5, 23).

Ved spørsmålet om hva muntlige ferdigheter er, svarte Max:

*«Det første jeg tenker er at det handler om å forstå muntlig kommunikasjon og kunne kommunisere muntlig slik at du blir forstått. Og så handler det også om å videreutvikle det, akkurat som de andre ferdighetene går fra et basalt til et mer avansert nivå. Det handler om å bli forstått og å forstå.»*

Da jeg spurte hva som kjennetegner gode muntlige ferdigheter, så kom Max med en ganske omfattende beskrivelse som jeg skal ta med i sin helhet:

*«En elev med gode muntlige ferdigheter har rent teknisk et fornuftig stemmevolum, grei diksjon, har et adekvat ordforråd for sitt alderstrinn, evner å tilegne seg fagspesifikke termer og benytte dem i sin muntlighet, og kunne sette dem i både sammenhengen som emnet vi jobber med der og da men også benytte dem senere. Da er man velfungerende på det språkmessige. Videre handler det om å fatte seg i korthet eller omfattende avhengig av kontekst, holde seg til saken, holde det relevant, fremføre med tanke på mottaker slik at mottaker kan forstå.»*

Hele denne beskrivelsen kan oversettes til begrepene som omfattes av retorikken. Da jeg stilte det samme spørsmålet til Robin fikk jeg svaret *«En veldig viktig del av det er det retoriske og retorikken.»* Robin var den eneste informanten som benyttet seg av begrepet retorikk, men i likhet med det Kaldahl (2022, s. 2) argumenterte for så var min erfaring at alle informantene hadde sitt eget begrepsapparat på hva muntlige ferdigheter innebærer. Kim brukte begrepene introvert og ekstrovert, og ved en utdypelse kom beskrivelsen:

*«Noen må lære seg å snakke tydelig. Det er budskapet som er viktig, og hvis dette ikke kommer frem så må det forbedres. Kanskje de snakker for høyt, for lavt, for fort, nølende, har de kontroll på pensum, begreper eller tema. Ikke lese fra manus.»*

Iben sa at muntlige ferdigheter er:

*«At man evner å stå foran et publikum og presentere stoff. At man evner gruppearbeid og samarbeid. Man må kunne gjøre rede for det man har av kunnskap. Det er negativt hvis en elev tar for mye plass i en gruppeoppgave, eller ikke lytter til det de andre på gruppa sier.»*

Alex på sin side vektla fagkompetanse og begrepsforståelse: *«Elevene må vise forståelse for tema, og når det gjelder muntlige ferdigheter i samfunnsfag så må elevene kunne trekke linjer fra historien og se hvordan historien kan ha påvirket dagens samfunn.»*

Et poeng som dukket opp hos flere av informantene var de tilfellene der en elevs muntlige ferdigheter av en eller annen grunn var utilstrekkelige for å kunne delta fullverdig i klasserommet. Robin fortalte om en type elever som er språklig svake, enten som følge av kort botid i Norge eller har andre vansker.

*«Deres språk er så svakt at de ikke får med seg noe. Da klarer de ikke stille spørsmål, og de får heller ikke med seg det viktige og ender opp med å melde seg helt ut av timen. Men jeg får noe ut av hvilke spørsmål de stiller, altså hva de ikke forstår.»*

Her kommer det ganske tydelig frem at muntlige ferdigheter har en viss mengde teknikk. Språkvansker kan føre til at elever ikke får med seg det som blir sagt, og det gjør det desto vanskeligere å kommunisere hva som ikke er forstått. Robin forteller i siste setning at det er mulig å bruke egne muntlige ferdigheter til å tilnærme seg en forståelse av hva eleven har av kompetanse ved å analysere det lille som blir sagt. Alex kom også med et innblikk i de tekniske aspektene:

*«Du kan ikke forvente den samme formelle strukturen fra elever med minoritetsbakgrunn sammenlignet med en majoritetspråklig elev. Det varierer fra elev til elev. Samtidig skal alle på et tidspunkt videre i utdanningsløpet og arbeidsliv, så man gjør elevene en bjørnetjeneste hvis vi ikke lærer dem hva som forventes i voksenlivet.»*

Med utgangspunkt i tidligere og senere uttalelser tolker jeg det slik at Alex opplever at det er en sammenheng mellom minoritetsbakgrunn og svake språkkunnskaper. Det er viktig å nevne at dette ikke er kausalt, men Alex sitt inntrykk av en erfart korrelasjon. Uttalelsene gir likevel et inntrykk av at disse elevene klarer å gjøre seg forstått, men at de med bedre muntlige ferdigheter vil ha et bedre utgangspunkt senere i livet, og at dette må jobbes med.

Et funn fra hele empirien var at høye muntlige ferdigheter ikke egentlig er et utgangspunkt for høy muntlig deltakelse. Det er altså ikke en nødvendig sammenheng mellom muntlig teknikk og muntlig deltakelse, men at det i stedet er utrygghet som er den største bremsen for muntlig aktivitet. Jeg tolker dette som at lærerne jevnt over vektlegger danningsaspektet av muntlige ferdigheter fremfor de tekniske aspektene.

#### 4.3 – Muntlige ferdigheter som lærende eller presenterende

Rødnes og Gilje (2018) viste til at det finnes to ulike måter å oppfatte de grunnleggende ferdighetene. Disse kategoriene utelukker ikke hverandre, men er heller to forskjellige aspekter av ferdighetene. Muntlige ferdigheter kan derfor sees på som et redskap for læring og som et redskap for presentasjon av det man har lært (2018, s. 205-206; Meld. St. 28 (2015-2016) s. 30). I dette kapitlet skal jeg presentere på hvilke måter informantene omtalte ferdighetene som enten lærende eller presenterende.

#### 4.3.1 – Muntlige ferdigheter som et redskap for læring

Jeg vil starte med en uttalelse fra Max da jeg spurte om hvordan det oppleves å jobbe med den nye læreplanen. *«Jeg tenker at samfunnsfag er det området i fagfornyelsen som kanskje har fått størst endring. Jeg ser fagfornyelsen som en vektlegging av metode fremfor innhold.»* Da Max snakket om metode så ble begrepet kritisk tenkning vektlagt tungt. En sentral del av muntlige ferdigheter er nemlig å ta til seg informasjon fra muntlige kilder, og med det så blir kritisk tenkning essensielt for muntlige ferdigheter. Her er retorikken essensiell fordi den gir begreper på prosessene man gjør for å tenke kritisk, som er å reflektere over hvordan taleren forsøker å påvirke deg og hvilke virkemidler som er i bruk (Thorvaldsen, 2020a, s. 269).

En annen måte muntlige ferdigheter kan brukes for læring er gjennom fagsamtaler, gruppesamtaler, debatter, eller indirekte ved presentasjoner hvor det å omdanne tilegnet kunnskap til en muntlig presentasjon blir en måte å lære fagstoff. Max fortalte litt om hvordan ting foregår i klasserommet: *«I enhver samfunnsfagtime så vil det være tradisjonell klasseromsgreie hvor vi har et tema som elevene undersøker, og så stiller elevene spørsmål, diskuterer i 2 og 2 eller plenum, eller presentasjoner.»* Diskusjonen i plenum er noe som går igjen hos alle informantene, der håndopprekning eller litt mer åpen samtale er det de fleste beskriver at de gjør. Kim fortalte ved spørsmål om hvordan skolen jobbet med den nye læreplanen: *«Vi har veldig stort fokus på samarbeidslæring, som er en veldig fin ting for elevene.»* Samarbeidslæring er en metode hvor elevene samarbeider for å lære fagstoff, som f.eks. i makkerpar, ofte omtalt som samarbeidspartner eller læringspartner. Den andre formen for samarbeidslæring som ble nevnt av flere informanter er gruppearbeid, som kan gjøres på mange forskjellige måter.

Flere av informantene omtalte samfunnsfaget som et muntlig fag, hvor diskusjoner, debatter og andre samtaleformer er vanlige læringsmetoder. Robin var veldig opptatt av viktigheten av lytting. Kvantitativt nevnte Robin lytting ved ti forskjellige anledninger. *«Det er en forskjell på å høre og lytte.»* Robin trakk også frem at *«De trenger ikke si noe selv, men det kan også handle om hva de får ut av det senere og hva de får vist selv.»* Lytting er en viktig del av å kunne lære nytt fagstoff, spesielt hvis noe formidles muntlig av læreren. Ved lytting er kildekritikk et sentralt element. I tillegg er det et premiss for lytting at elevene forstår ordene som brukes. En sentral del av samfunnsfaget er innlæring av fagspesifikke begreper. Elliot snakket litt om dette: *«Vi bruker fagbegreper for å være mer presise, men hvis elevene ikke forstår begrepet så er det mindre presist. Da forstår de ikke hva jeg mener.»* Kontroll på fagbegreper er også et premiss for at elevene skal kunne delta i muntlige læringsmetoder. I en

samtale med Max om hvorfor noen elever snakker lite, fikk jeg svaret: *«Følelse av faglig trygghet trenger ikke føre til muntlig trygghet, men faglig utrygghet er ofte vanlig hos de som ikke er muntlige.»* En av årsakene til dette er ifølge Kim at store deler av den muntlige aktiviteten bærer et preg av prestasjonspress. *«Det er elever som synes det er ekkelt å måtte snakke høyt i klassen, og da kan de kjenne på prestasjonsangst.»* Det er viktig å nevne her at jeg stilte Kim et ledende spørsmål om prestasjonspress, så responsen kan være fremprovosert av meg.

Når elevene har lært noe, så er ikke dette nok i en skolesammenheng. Læreren skal vurdere elevenes kompetanse. Dette medfører ifølge Elliot et implisitt prestasjonspress i alle faglige sammenhenger. *«Jeg husker at lærerne mine brukte å si at alt jeg gjør i klasserommet er en del av vurderingen. Det er klart sånt får elevene til å bli redd for å si feil.»* Synet på muntlige ferdigheter som et redskap for å vise kompetanse skal drøftes videre i neste delkapittel.

#### 4.3.2 – Muntlige ferdigheter for å presentere

En del av undervisningen på ungdomstrinnet er å sette karakterer på elevenes faglige prestasjoner. I teorikapittelet viste Svenkerud (2013) og Kaldahl (2019) til sine studier som antydte at presentasjoner opptar en stor del av tiden som kan kategoriseres som undervisning i muntlighet. Rødnes og Gilje (2018) antydte også dette i sin artikkel. I disse presentasjonene viste det seg at fagstoffet tok hovedfokus, og elevenes evne til å vise hva de har lært var viktigst (Svenkerud (2013, s. 8; Kaldahl, 2019, s. 15). I læreplanen i samfunnsfag står det at standpunkt karakteren skal representere elevenes samlede kompetanse i faget, og det forventes at elevene bruker kunnskaper og ferdigheter i kombinasjon (Kunnskapsdirektoratet, 2020, s. 12). Eksamensformen i samfunnsfag er også muntlig, så hvis eleven blir trukket opp i samfunnsfag så er muntlige ferdigheter essensielle.

I en samtale om den nye læreplanen i samfunnsfag uttalte Alex at: *«Elevene må vise større forståelse for tema, og når det gjelder muntlige ferdigheter i samfunnsfag så må elevene kunne trekke linjer fra historien og se hvordan historien kan ha påvirket dagens samfunn.»* Alex omtalte dette som litt negativt fordi det krever mer av elevene enn det som kanskje er til å forvente av en ungdomsskoleelev. Dette var noe Max også bekymret seg over. *«Det fagfornyelsen ber om og ønsker seg er drømmeeleven som basert på min undervisning skal bli så engasjert og nysgjerrig at de selv undersøker historiske tema og emner.»* Dette gjaldt flere av informantene. Fem av informantene kom i løpet av intervjuet med en kommentar om at kompetansen som forventes at elevene skal vise er uoppnåelig for noen elever. Robin var

den eneste som ikke nevnte dette, men nevnte noe om elever med svak språkkompetanse. Slik jeg forstår det hadde flere av informantene en opplevelse av at gode muntlige ferdigheter er et premiss for å kunne presentere kunnskap. Elliot nevnte at: *«Noen elever har kanskje lært noe, men de klarer ikke vise det.»* Videre i samtalen sa Elliot:

*«Vi skal kvantifisere elevens kompetanse samtidig som vi skal hjelpe dem å utvikle seg. Det er lett å sette høyere karakter på en elev som er flink til å snakke engasjert. Men det er jo kunnskapen vi skal vurdere. Hva de har lært. Men de bryr seg kun om karakteren.»*

Elliot snakket mer om dette, og viste noe frustrasjon knyttet til en opplevelse av urettferdighet i vurderingssituasjoner. *«De som er best muntlig får best karakter, selv om de har lært mindre, fordi de som er svake muntlig får ikke vist hva de kan.»* Dette er noe Kim også gikk inn på. *«I en eksamen skal man jo vurdere kompetansen, ikke fremstillingsevnen. Men selvfølgelig er det lettere å vurdere en god formidler høyere enn en dårlig formidler.»*

Robin vektla fremføringer mindre når det gjaldt muntlige ferdigheter. *«Jeg tenker ikke at det først og fremst handler om presentasjon, at elevene skal presentere foran klassen. Det går på hva man sier og hvordan man prater, men det handler vel så mye om refleksjon og tolkninger, å kunne se sammenhenger, lytte, spille videre på innspill.»* Alex trakk også inn andre former for kunnskapsformidling enn presentasjoner. *«Vi må finne variasjoner på hvordan de muntlige ferdighetene kan vises, video, fagsamtale, eller min favoritt som er å ha litt løsere samtaler i klasserommet hvor elevene styrer samtalen mer.»*

Muntlig presentasjon trenger ikke være synonymt med muntlig fremføring foran klasserommet, men det er ikke uvanlig. Samtidig opplever jeg at informantene forteller om at de bruker muntlighet i klasserommet til mye mer enn bare presentasjoner. Det vanskeligste ved vurdering av elevers kunnskapsformidling er balansen mellom barnas retoriske ferdigheter og den kunnskapen de viser. Det virker til å være lettere å vurdere gode retorikere høyt, mens dårligere retorikere oftere faller bak. Det kommer ikke frem om mangelen på retoriske ferdigheter fører til dårlig kunnskapsformidling eller om mangelen kun gjør formidlingen uinteressant, men det ene utelukker ikke det andre.



## 5 – Konklusjon

I denne oppgaven har jeg forsøkt å besvare problemstillingen *hvordan forstår og bruker lærere muntlige ferdigheter i samfunnsfag?* Jeg har gjennom teori og tidligere forskning utarbeidet kategorier knyttet opp mot forskjellige aspekter av muntlige ferdigheter. I analysekapittelet har disse kategoriene vært adskilt for ordens skyld. I realiteten er kategoriene tett sammenvevde, og jeg skal bruke dette kapittelet som en mulighet til å samle funnene til en helhetlig tekst. Tankene som formidles i dette kapittelet er påvirket av alle intervjuene i sin helhet, i tillegg til alle kildene jeg har lest, som alt er med på å påvirke min forståelse av temaet. Dette kapittelet bør derfor ikke leses alene, men som et supplement til det jeg allerede har skrevet.

I samfunnsfaget forteller informantene at muntlige ferdigheter både brukes som redskap for innlæring av fagspesifikk kunnskap, og som et redskap for at elevene skal vise sin kompetanse. Det er også en viktig del av dannelsen, med vekt på det tverrfaglige emnet demokrati og medborgerskap. Muntlige ferdigheter forstås av lærerne som en kombinasjon av tale og lytting. Tale er en teknisk ferdighet, som krever evne til både å artikulere og gestikulere hensiktsmessig, som krever forståelse av ords betydning og kontekst, og som i tillegg er helt avhengig av mottaker og kontekst. Lytting er en delvis teknisk ferdighet, hvor ordforråd og språkkunnskaper er viktige, men i samfunnsfaget er det kritisk tenkning som tar størst plass hos informanter og i læreplanen. Elevene forventes å bruke sine taleferdigheter til å vise kompetanse i faget i mange forskjellige aktiviteter, noen ganger i plenum, andre ganger 1-til-1 med lærer, og noen ganger sammen med medelever. Elevene forventes å bruke sine lytteferdigheter til å ta til seg kunnskap fra varierende kilder med et kritisk blikk, respektere andres meninger og kunne spille på andres innspill.

For å ha gode muntlige ferdigheter i samfunnsfag må elevene mestre de fleste av de ovennevnte tingene, og dette oppfattes av flere informanter som kanskje litt mye å forvente av alle ungdomsskoleelever. Et klasserom består av mange forskjellige elever med forskjellige forutsetninger, og det er mange flere ting som spiller inn på elevenes evne til å vise muntlige ferdigheter enn bare deres faglige og tekniske evner. De skal vurderes på alt de gjør, og det medfører et prestasjonspress. Det finnes tilfeller hvor elevene er redde for å si feil, eller tilfeller hvor noen elever sier alt før andre rekker å komme til. Noen ganger kan gruppedynamikken påvirke elevenes meninger, kanskje i den grad at de sier noe de ikke mener. Informantene forteller at det viktigste premisset for muntlig deltakelse i klasserommet

er å ha et trygt klassemiljø. Dette er noe som må jobbes med kontinuerlig, og avhenger av at læreren er til stede og stepper inn hvis det oppstår konflikter.

Alle informantene har ifølge dem selv arbeidet med muntlighet, og alle har gitt eksempler på metasamtaler om muntlighet i klasserommet. De omtaler ofte dette som danning, ikke som muntlige ferdigheter. Dette er fordi muntlige ferdigheter henger tett sammen med danning, spesielt i samfunnsfaget. Muntlige ferdigheter er et premiss for demokratisk danning, som er et viktig aspekt av samfunnsfaget.

Informantene hadde ikke et standard språk om hva gode muntlige ferdigheter er, men de var stort sett enige om hva ferdighetene består av. Store deler av de tekniske aspektene av muntlige ferdigheter kan knyttes opp til begreper som anvendes i retorikken. Hvis lærere har disse begrepene tilgjengelig så har de et metaspråk som kan brukes i arbeid med muntlige ferdigheter.

### 5.1 – Fundamentet for videre læring – kan man bygge hus av småstein?

Jeg vil starte dette delkapittelet med å nevne at dette representerer mine personlige meninger, som er et resultat av alt jeg har lært i løpet av utdanningen, personlige erfaringer fra praksis, refleksjoner etter lange diskusjoner og prosessen med å skrive masteren.

Barnas muntlige ferdigheter er et premiss for å prestere i alle stadier av livet. For meg virker det som at dannelsingsaspektet av ferdighetene tar mest plass, noe som empirien også ga et inntrykk av. De tekniske aspektene av muntlige ferdigheter er likevel helt essensielle, og i mange tilfeller nødvendig for dannelsingsaspektet også. Hvis lærerne har et metaspråk om hva muntlige ferdigheter er og hva de kan brukes til, så har de et verktøy for å hjelpe de elevene som sliter med å bruke muntlighet. Kanskje spesielt elever med dårlige forutsetninger, uansett grunn, kan ha nytte av teknisk utvikling. Før metaspråket kan utvikles hos elevene så må fundamentet på plass.

Jeg tror at grunnleggende ferdigheter er avgjørende for mange elevers skoleprestasjoner, men de elevene som har mangler blir hengende etter når forventningene øker. Hvis en elev ikke kan pluss og minus så er polynomdivisjon bortkastet bruk av tid og energi. Det samme gjelder muntlige ferdigheter. For noen elever, kanskje til og med på ungdomsskolenivå, er det nødvendig å gå noen skritt tilbake og sjekke om byggesteinene er tilgjengelige. For hvis de ikke er det, og elevene forventes å bygge på et svakt fundament, så blir det vanskelig å åpne døren mot verden og fremtiden.

## Kilder

- Biesta, G. (2014) *Utdanningens vidunderlige risiko*. Fagbokforlaget
- Borgebund, H. (2022) Globalt medborgerskap. I K. Bjørhaug, O.R. Hunnes & Å. Samnøy (Red.), *Nye spadestikk i samfunnsfagdidaktikken* (1. utg, s. 215-229). Fagbokforlaget.
- Børhaug, K. (2022) Medborgaroppseding i samfunnsfag og samfunnskunnskap i demokratiteoretisk perspektiv. I K. Bjørhaug, O.R. Hunnes & Å. Samnøy (Red.), *Nye spadestikk i samfunnsfagdidaktikken* (1. utg, s. 231-248). Fagbokforlaget.
- Dalland, O. (2015) *Metode og oppgaveskriving*. (5. utg.) Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Ferrer, M. (2022) Demokratisk dannelse gjennom historie. I K. Bjørhaug, O.R. Hunnes & Å. Samnøy (Red.), *Nye spadestikk i samfunnsfagdidaktikken* (1. utg, s. 287-304). Fagbokforlaget.
- Gilje, N. (2019) *Hermeneutikk som metode. Ein historisk introduksjon*. Det Norske Samlaget.
- Hansen, T. L. (2016). Om lærerne – og den norske kultur- og samfunnsutviklingen. I T. Strand, O. A. Kvamme & T. Kvernbekk (Red.), *Pedagogiske fenomener: En innføring* (s. 263-272). Cappelen Damm akademisk.
- Hasle, K. A. & Straume, K. (2022) Identitet, stad og lokalsamfunn. I K. Bjørhaug, O.R. Hunnes & Å. Samnøy (Red.), *Nye spadestikk i samfunnsfagdidaktikken* (1. utg, s. 125-139). Fagbokforlaget.
- Imsen, G. (2016) *Lærerens verden. Innføring i generell didaktikk* (5.utg.). Universitetsforlaget.
- Johannessen, A., Tufte, P.A. & Christoffersen, L. (2021) *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. (6. utg.). Abstrakt forlag.
- Kaldahl, A.-G. (2019). Assessing oracy: Chasing the teachers' unspoken oracy construct across disciplines in the landscape between policy and freedom. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 19(3), 1–24. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2019.19.03.02>

- Kaldahl, A.-G. (2022). Teachers' voices on the unspoken oracy construct: "Oracy—the taken-for-granted competence". *Acta Didactica Norden*, 16(1), 28 sider.  
<https://doi.org/10.5617/adno.8143>
- Meld. St. 28 (2015-2016). *Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet*.  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Kunnskapsdepartementet (2017). Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Kunnskapsdepartementet (2020) *Læreplan i samfunnsfag (SAF01-04)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- NESH. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet fra  
<https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora>
- NOU 2014: 7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole – Et kunnskapsgrunnlag*. Hentet fra  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2014-7/id766593/>
- NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole – Fornyelse av fag og kompetanser*. Hentet fra  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- Opplæringslova. (1998) Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa. (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Postholm, M.B. & Jacobsen, D.I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Oslo: Cappelen Damm.
- Rødnes, K. A. & Gilje, Ø. (2018). Ti år med grunnleggende ferdigheter - hva vet vi, og hvor går vi? *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 102(3), 201–213.

- Sivesind, K. & Bachmann, K. (2020). Læreplaner: Fra dokumenter til dokumentasjon. I R. J. Krumsvik & R. Säljö (Red.), *Praktiskpedagogisk utdanning: En antologi* (2. utg., s. 321-345). Fagbokforlaget.
- Svenkerud, S., Klette, K. og Hertzberg, F. (2012). Opplæring i muntlige ferdigheter. *Nordic studies in Education*, Vol. 32, pp. 35–49 Oslo.  
<https://www.idunn.no/doi/10.18261/ISSN1891-5949-2012-01-03>
- Svenkerud, S. (2013). «Ikke stå som en slapp potet» - elevsynspunkter på opplæring i muntlige ferdigheter. *Acta Didactica Norge*, 7(1), (Art. 2, 16 sider).  
<https://doi.org/10.5617/adno.1109>
- Sæther, E. (2020) Miljø og medborgerskap – Hva betyr det å være medborger når kloden koker? I K. Bjørhaug, O.R. Hunnes & Å. Samnøy (Red.), *Nye spadestikk i samfunnsfagdidaktikken* (1. utg, s. 197-212). Fagbokforlaget.
- Theil, R. (2020a) Semantikk. I I. B. Budal (Red.), *Språk i skolen: grammatikk, retorikk, didaktikk*. (3. utg., s. 57-100). Fagbokforlaget.
- Theil, R. (2020b) Skrift og tale. I I. B. Budal (Red.), *Språk i skolen: grammatikk, retorikk, didaktikk*. (3. utg., s. 15-55). Fagbokforlaget.
- Thorvaldsen, B. Ø. (2020a) Retorikk. I I. B. Budal (Red.), *Språk i skolen: grammatikk, retorikk, didaktikk*. (3. utg., s. 255-284). Fagbokforlaget.
- Thorvaldsen, B. Ø. (2020b) Syntaks. I I. B. Budal (Red.), *Språk i skolen: grammatikk, retorikk, didaktikk*. (3. utg., s. 137-172). Fagbokforlaget.
- Thorvaldsen, B. Ø. & Tonne, I. (2020) Innledning. I I. B. Budal (Red.), *Språk i skolen: grammatikk, retorikk, didaktikk*. (3. utg., s. 9-13). Fagbokforlaget
- Tjora, A. (2021) *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. (4. utg) Gyldendal
- Tonne, I. (2020) Grammatikk i lese- og skriveopplæringen. I I. B. Budal (Red.), *Språk i skolen: grammatikk, retorikk, didaktikk*. (3. utg., s. 193-225). Fagbokforlaget.
- Trysnes, I & Skjølberg, K.H-W. (2022). Mot et allmenndannende ferdighetsfag?: En analyse av vitenskapelige metodiske ferdigheter i læreplaner i samfunnsfag. I K. Bjørhaug, O.R. Hunnes & Å. Samnøy (Red.), *Nye spadestikk i samfunnsfagdidaktikken* (1. utg, s. 105-124). Fagbokforlaget.

## Vedlegg 1 – Intervjuguide

### *Bli-kjent spørsmål*

Hva tenker du om ananas på pizza?

Star Wars eller Ringenes Herre?

Hvis du måtte velge mellom å kun se på reality-tv eller kun såpe-serier, hva ville du valgt?

### *Informasjon om informant*

Hva er stillingen din på skolen?

Har du jobbet under læreplaner enn LK20?

### *Spørsmål om LK20*

Hvordan opplever du den nåværende læreplanen LK20?

Hva vil du si kjennetegner den?

Hvordan forstår du begrepet dybdelæring?

Hvordan tolker du begrepet grunnleggende ferdigheter?

### *Spørsmål om muntlige ferdigheter*

Hva kjennetegner muntlige ferdigheter i samfunnsfag?

Hva er gode ferdigheter?

Hvordan arbeider du med muntlige ferdigheter i samfunnsfag?

## Vedlegg 2 – Samtykkeerklæring

### **Forespørsel om deltakelse i masterprosjektet: «Muntlige ferdigheter i samfunnsfag»**

Dette er en forespørsel til deg om å delta i et masterprosjekt. Prosjektet vil med en hermeneutisk tilnærming undersøke hvordan de muntlige ferdighetene tolkes og brukes i samfunnsfaget. Prosjektet vil leveres som en masteroppgave til vurdering av NLA Høgskolen Staffeldtsgate. Dette skrivet inneholder informasjon om prosjektet og dine rettigheter. Du må være over 18 år for å delta.

#### Prosjektet tar opp:

- Fagfornyelsen, grunnleggende ferdigheter, muntlige ferdigheter
- Hvordan det arbeides med muntlige ferdigheter i samfunnsfag
- Hvilken plass muntlige ferdigheter har i samfunnsfag

#### Hvem er ansvarlig?

NLA Høgskolen Staffeldtsgate er ansvarlig for prosjektet.

#### Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du er valgt ut fordi du som samfunnsfaglærer eller lærer som har undervist i samfunnsfag i norsk skole, og kan bidra med informasjon om hvordan læreplanen brukes i klasserommet. Du er en av flere informanter med et perspektiv som kan bli et viktig bidrag i forskningen om den nye læreplanen og muntlige ferdigheter.

#### Hva innebærer deltakelse?

Datainnsamlingen til prosjektet vil foregå gjennom intervjuer med aktuelle aktører. Intervjuene vil vare i omtrent 60 minutter. Jeg vil ta notater underveis. Med deres tillatelse tas opptak av intervjuet, som kun vil brukes av meg under arbeidet med prosjektet, og slettes etter arbeidet er ferdig. Hvis arbeidet skulle blitt utsatt, vil jeg informere om dette og be om tillatelse for å ta vare på dataene til den utsatte fristen. Dataen vil bli anonymisert, som innebærer at det vil være umulig å identifisere de som har deltatt eller de som evt. har blitt omtalt under intervjuet. Jeg har taushetsplikt. Spørsmålene vil holde seg til oppgavens tema.

#### Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Om du velger å delta kan du når som helst trekke ditt samtykke, uten at forklaring er nødvendig. Om du trekker deg vil alle opplysninger om deg slettes, og det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg om du trekker deg sent.

#### Ditt personvern – om oppbevaring og bruk av opplysninger

Opplysninger om deg vil kun bli brukt til formål som er nevnt i dette skrivet. Det er kun jeg som har tilgang på data jeg samler inn. Personopplysninger behandles konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Opptakene vil lagres på en ekstern harddisk som skal destrueres etter prosjektets slutt. Du skal ikke kunne gjenkjennes i prosjektet eller etter prosjektet er avsluttet. Eventuelle opptak vil slettes når prosjektet er levert. Prosjektet er planlagt ferdigstilt innen juni 2023.

#### Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag NLA Høgskolen har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

#### Dine og mine rettigheter

Personopplysninger vil ikke samles inn i dette prosjektet, men så lenge du kan identifiseres i datamateriale har du rett til: innsyn i registrerte personopplysninger; en kopi av disse; få rettet eller

slettet personopplysninger; og sende klage til Datatilsynet om behandling av personopplysninger. Mine rettigheter er kun å behandle opplysninger basert på ditt samtykke.

### Kontaktinformasjon

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

- Didrik Votvik Solhaug, masterstudent ved NLA. E-post: [didrik.solhaug@gmail.com](mailto:didrik.solhaug@gmail.com); tlf. +47 46681496.
- Torstein Hestnes, veileder for masterprosjektet. E-post: [torstein.hestnes@nla.no](mailto:torstein.hestnes@nla.no) ; tlf. +47 21 96 95 57
- Kontaktadressen til vårt personvernombud er [Inger-Johanne.Njau@nla.no](mailto:Inger-Johanne.Njau@nla.no);
- Spørsmål til NSD (Norsk senter for forskningsdata) sendes til [personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no); tlf. 55582117.