

# Talevegring og tilrettelegging

*Hvordan kan norsklæreren i videregående skole støtte elever med talevegring i deres muntlige ferdighetsutvikling?*

Preben Skadsheim



Masteroppgave ved institutt for lærerutdanning og skoleforskning, det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Våren 2016



# Talevegring og tilrettelegging

Hvordan kan norsklæreren i videregående skole støtte elever med talevegring i deres muntlige ferdighetsutvikling?

”Whoever designed the context of the modern classroom  
was certainly not thinking of the shy or quiet kids”

– Robert J. Coplan

Copyright Preben Skadsheim

2016

Talevegring og tilrettelegging

Preben Skadsheim

<http://www.duo.uio.no>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

IV

# Sammendrag

Formålet med denne studien har vært å bidra med ny innsikt i et lite berørt forskningsfelt innen norsk forskning, nemlig forskning på elever med talevegring. Med utgangspunkt i teori og tidligere forskning som på den ene side understreker viktigheten av muntlig deltakelse for alle elever, men på den annen side viser at muntlig deltakelse langt fra er noen selvfølge, og heller ikke alltid noen enkel oppgave, for alle, framkom behovet for en diskusjon rundt hvordan en kan tilrettelegge i undervisningen for at elever med talevegring skal få utvikle seg som muntlige språkbrukere og få utbytte av det potensialet for læring som ligger i samhandling og dialog med andre i klasserommet. Problemstillingen for studien har vært som følger: *Hvordan kan norsklæreren legge til rette for muntlig ferdighetsutvikling hos elever med talevegring i videregående skole? Ved å få innsikt i hverdagen til fire norsklærere i videregående skole og deres møter med elevene har jeg kunnet undersøke og diskutere hva som vil kunne være en hensiktsmessig vei å gå i det tilretteleggende arbeidet.*

Studien har hatt et kvalitativt forskningsdesign med intervju av lærere og observasjon av undervisning som datainnsamlingsmetoder. Gjennom en tematisk analyse av transkripsjoner og observasjonsnotater har jeg funnet at lærerne er opptatt av at muntlighet og dialog er en nødvendighet i undervisningen og i elevenes kunnskapstilegnelse. Videre har analysen ledet fram mot en forståelse av at talevegring i særskilt grad viser seg i helklassesamtalene, og at det er nødvendig med en opplæring som imøtekommer de vanskelige situasjonene og som foregår steg for steg, dersom en skal hjelpe disse elevene i deres vei mot å bli trygge muntlige språkbrukere. I lys av lærernes konkrete forslag til tilrettelegging, indikerer analysen at muntlig aktivitet hvor elevene med talevegring har færre tilhørere er en mulig pedagogiskmetodisk framgangsmåte for å styrke disse elevenes språklige selvtillit. Videre framkommer forberedelse til deltakelse og forutsigbarhet i muntligsituasjonene som en måte å tilrettelegge på som gjør disse elevene tryggere i klasserommets muntlige samhandlingsformer. Som et siste punkt i analysen, fremheves viktigheten av at stillheten også til rett tid og med elevene i rett fokus kan være en vei til læring og forståelse, og at muntlig deltakelse fra alle elever så ofte som mulig ikke alltid er en nødvendighet for en undervisning som bidrar til læring og utvikling.



# Forord

En...

To...

To og en halv...

Tre!

Av og til kan det være litt skummelt å bare kaste seg ut i det og si det en har lyst til å si. Du sitter på en måte inne med noe, kanskje du til og med tenker at det er litt fornuftig, men likevel er det skummelt, fordi du ikke vet hva alle andre kommer til å tenke. Sånn føler jeg det nå, og det noe nølende avsnittet over er på en side et slag for elever som har det sånn hver eneste dag, samtidig som det på en annen side faktisk er litt sånn det kjennes å plutselig skulle vise fram noe en har jobbet med i et snaut år for en hel offentlighet.

Dette prosjektet har vært en utfordring. Det har vært en krevende en, en slitsom en, en irriterende en, men ikke minst – en veldig lærerik en å kjempe seg gjennom. En prosess som dette krever av naturlige årsaker mye innsats fra den som skriver, men sannelig krever det en god del fra alle de som er rundt en også, og det er noen som fortjener en klapp på skuldra og en takk for å ha vært gode støttespillere. Takk til de jeg har blitt kjent med på Blindern for fem flotte år. Takk til familien for at dere sier de riktige tinga når jeg trenger det. Takk til elevene mine for tålmodighet i innspurten og fordi dere hver dag får meg til å forstå hvorfor jeg gikk denne studieveien. Tusen takk til Frida for gjennomlesing og gode tips og ikke minst for at du gikk denne veien et år før meg og har fortalt meg at det kommer til å gå bra og at jeg klarer det, selv om det av og til har føltes stikk motsatt. Du er best!

Og sist – tusen takk til veileder Kari Anne Rødnes for god hjelp og gode litteraturtips, og spesielt for at du er klok og har delt denne klokskapen med meg.

Nå tar jeg meg mitt livs første lærerferie, og skal bruke hver dag i alle de åtte ukene på å lade opp til å endelig for fullt begynne med det jeg tok første steg i retning mot for fem år siden. Det blir godt. God lesning!

Preben Skadsheim

Blindern, våren 2016





# Innholdsfortegnelse

<b>1</b>	<b>Innledning</b>	<b>1</b>
1.1	Bakgrunn for valg av tema	1
1.1.1	Personlig motivasjon	2
1.1.2	Norskdidaktisk relevans og elevenes rett til tilrettelegging	3
1.2	Problemstilling og forskningsspørsmål	4
1.3	Avgrensning og begrepsavklaring	5
1.4	Oppgavens oppbygning	6
<b>2</b>	<b>Teori og tidligere forskning</b>	<b>8</b>
2.1	Talevegring	8
2.1.1	Hva er talevegring?	9
2.1.2	Årsaker til talevegring	10
2.1.3	Omfang av talevegring – tidligere forskning	11
2.1.4	Perspektiver på stillheten – hva sier elever og lærere?	11
2.2	Dialogisk teori	13
2.2.1	Et oppgjør med hverdagsforståelsen av begrepet <i>dialog</i>	14
2.2.2	To sentrale begreper – <i>ytring</i> og <i>sjanger</i>	14
2.2.3	Dialogiske relasjoner	17
2.3	Dialogen i klasserommet: muligheter og utfordringer	17
2.3.1	Dialogen og sosiokulturell læringsteori	18
2.3.2	Dialogen som læringsredskap	19
2.3.3	Dialogen og <i>den nærmeste utviklingssonen</i>	19
2.3.4	Rolle mønstre – en utfordring i det dialogiske klasserommet?	20
2.4	Muntlige aktiviteter i klasserommet	21
2.4.1	Muntlighet i skolen og norskfaget – hva sier læreplanen?	22
2.4.2	Tidligere forskning på muntlig aktivitet i norske klasserom	22
2.5	Sammenfatning av kapitlet	25
<b>3</b>	<b>Metodekapittel</b>	<b>26</b>
3.1	Bakgrunn for valg av metode	26
3.2	Hvorfor kvalitativ metode?	27
3.3	Utvalg	28
3.3.1	Utvalgs kriterier	29
3.3.2	Hvor stort skal utvalget være?	30
3.3.3	Rekrutteringsfasen	30
3.3.4	Presentasjon av informanter	30
3.4	Observasjon	31
3.5	Intervju	32
3.5.1	Semistrukturert livsverdenintervju	32
3.5.2	Prøveintervju	33
3.5.3	Intervjuguide	34
3.5.4	Gjennomføring av intervju	35
3.5.5	Transkripsjon	36
3.6	Forskerrollen	37
3.6.1	Forforståelse	37
3.6.2	Analyse av datamateriale	37
3.7	Kvalitet i prosjektet	38
3.7.1	Validitet	39

3.7.2	Generaliserbarhet .....	41
3.7.3	Reliabilitet.....	41
3.7.4	Etiske betraktninger .....	42
<b>4</b>	<b>Analyse.....</b>	<b>45</b>
<b>4.1</b>	<b>Innledende kommentar.....</b>	<b>45</b>
<b>4.2</b>	<b>Muntlighet.....</b>	<b>45</b>
4.2.1	Muntlig aktivitet: en vei til læring .....	46
4.2.2	Variasjon i muntlige aktiviteter.....	47
4.2.3	Deltakerstrukturer .....	49
<b>4.3</b>	<b>Talevegring .....</b>	<b>51</b>
4.3.1	Beskrivelser av talevegrene .....	52
4.3.2	Uheldige sider ved talevegringen.....	53
4.3.3	Perspektiver på stillheten .....	56
<b>4.4</b>	<b>Tilrettelegging.....</b>	<b>58</b>
4.4.1	Steg for steg .....	59
4.4.2	Færre tilhørere og samtalepartnere .....	61
4.4.3	Forberedelse og forutsigbarhet.....	64
4.4.4	Anerkjenne individuelle forskjeller .....	66
4.4.5	Utfordringer i tilretteleggingen .....	67
<b>4.5</b>	<b>Oppsummering av hovedfunn.....</b>	<b>69</b>
4.5.1	Funn 1: viktigheten av muntlighet og variasjon i muntlig aktivitet .....	69
4.5.2	Funn 2: talevegring og sammenhengen med helklassesamtalen .....	69
4.5.3	Funn 3: steg-for-steg-opplæring.....	70
<b>5</b>	<b>Diskusjon .....</b>	<b>71</b>
<b>5.1</b>	<b>Muntlig aktivitet i klasserommet .....</b>	<b>71</b>
<b>5.2</b>	<b>Talevegring .....</b>	<b>73</b>
<b>5.3</b>	<b>Prinsipp for tilretteleggingen .....</b>	<b>76</b>
<b>5.4</b>	<b>Hvordan tilrettelegge .....</b>	<b>77</b>
5.4.1	Å minke antallet tilhørere og samtalepartnere .....	78
5.4.2	Forberedelse og forutsigbarhet.....	80
5.4.3	Godta stillheten .....	82
<b>6</b>	<b>Avsluttende kapittel .....</b>	<b>84</b>
<b>6.1</b>	<b>Hovedfunn og konklusjon.....</b>	<b>84</b>
<b>6.2</b>	<b>Teoretiske implikasjoner .....</b>	<b>85</b>
<b>6.3</b>	<b>Didaktiske implikasjoner.....</b>	<b>86</b>
<b>6.4</b>	<b>Forslag til videre forskning .....</b>	<b>87</b>
	<b>Litteraturliste .....</b>	<b>89</b>
	<b>Vedlegg.....</b>	<b>93</b>

# 1 Innledning

Stillheten i klasserommet – kjenner du den? Den nærmest øredøvende stillheten som oppstår i det du kikker håpefullt ut i klasserommet etter å ha stilt spørsmål om hva Georg Brandes egentlig mente da han sa at ”Det, at litteratur i vore dage lever, viser sig i, at den sætter problemer under debat.”. Jeg tror alle lærere kjenner den stillheten. Jeg tror også at de, på samme måte som meg, vet hvor eviglange sekundene er mens du venter på hender i været, før du innser at det neppe kommer til å dukke opp noen særlig flere hender enn de tre, fire, fem som alltid står givakt og håper på å bli adressert.

Noen elever er enklere å engasjere muntlig i klasserommet enn andre. Noen elever er rett og slett pratsomme, mens andre er det ikke, og for norsklæreren kan spørsmålet om hvordan en kan lede også disse stille elevene inn i muntlig aktivitet får en til å gni hendene mot hverandre av frustrasjon så hardt og så lenge at det nærmest resulterer i træler. De vil jo *ikke* prate. I denne oppgaven retter jeg søkelyset mot en gruppe elever som er stillere enn mange andre, nemlig elever med talevegring. Jeg skal prøve å gjøre det Brandes etterlyser; jeg skal løfte utfordringene fram i lyset, studere dem, diskutere dem, skape debatt og forhåpentligvis også legge grunnlaget for endring. Kanskje høres det siste ambisiøst ut, men endring forekommer ikke hvis vi ikke prøver, og nettopp det har jeg i hvert fall tenkt til å gjøre.

## 1.1 Bakgrunn for valg av tema

Bakgrunnen for å føre en diskusjon rundt hvordan en kan støtte elever med talevegring inn i muntlig samhandling bunner først og fremst i et ønske om å sette meg inn i en utfordring jeg vet jeg ofte vil stå overfor i løpet av min tid som lærer. Elever med talevegring utgjør en betydelig del av elevmassen, og Mette Danielsen (1998) fant i sin masterstudie at så mye som 65 prosent av elevene rapporterte at de ofte eller alltid hadde problemer med å våge å snakke høyt i klasserommet.

Et viktig punkt i begrunnelsen av tema er å stille spørsmål ved hvorfor det er viktig at alle elever får delta i muntlig samhandling. Denne studien har utgangspunkt i en sosiokulturell forståelse av læring. En slik forståelse bygger på teorier om at læring og utvikling hos mennesket skjer når det inngår i sosial samhandling med andre (Dysthe, 1995, 2001; Woolfolk, 2004) og at våre tanker utvikles gjennom dialog (Vygotskij, 2001). Flere

skoleforskere (se blant annet Dysthe & Igland, 2001b; Dysthe, 1995; Smidt, 2003) framhever dialogen mellom deltakerne i klasserommet og med tekster elevene møter som en tilnærming til læring som har et unikt læringspotensiale. Denne tanken har røtter i Bakhtin (2005) og hans teorier om hvordan alle ytringer, muntlige og skriftlige, står i et gjensidig forhold til hverandre og sammen skaper mening og forståelse.

Videre framkommer tematikken som viktig, nettopp fordi utvikling av muntlige ferdigheter står sentralt i skolens målsetninger. Som en del av skolereformen Kunnskapsløftet ble muntlige ferdigheter framhevet som en av fem grunnleggende ferdigheter i alle fag. De muntlige ferdighetene blir beskrevet som grunnleggende for livslang læring og for deltakelse i arbeids- og samfunnsliv (Kunnskapsdepartementet, 2012), og de har sin plass som et redskap for læring i alle skolens fag. Norskfaget har et særskilt ansvar for å støtte elever inn i utvikling av muntlige ferdigheter (Kunnskapsdepartementet, 2013), og elevene skal i løpet av norskfaget lære å mestre deltakelse i både forberedte og spontane muntlige kommunikasjonssituasjoner som eksempelvis diskusjon, muntlig refleksjon og forberedte framføringer (Kunnskapsdepartementet, 2013).

På tross av at læreplan og andre styringsdokumenter framhever en variert opplæring i muntlige ferdigheter, har forskning vist at opplæring i disse ferdighetene nærmest ensidig er fokusert rundt framføringer (Hertzberg, 2003; Svenkerud, 2013; Svenkerud, Klette, & Hertzberg, 2012). Videre viser studier fra både før og etter Kunnskapsløftet (Gilje et al., 2016; Klette, 2003) at helklassesamtalen er den dominerende arbeidsformen i klasserommet. Det at helklassesamtalen er karakterisert som en samtaleform hvor læreren står for et flertall av ytringene og hvor en stor andel av elevenes ytringer er fordelt på et fåtall av elevene (Aukrust, 2003), gjør at en diskusjon rundt hvordan en kan tilrettelegge undervisningen for å lede de mindre pratsomme elevene inn i muntlig samhandling er viktig.

### **1.1.1 Personlig motivasjon**

Som jeg antydte innledningsvis i dette delkapittelet er bakgrunnen for å fokusere på nettopp elevene med talevegring dels personlig motivert. Dette er fordi talevegring er et vanskeområde jeg er svært nysgjerrig på, noe jeg tror har utgangspunkt i at vanskene står i stor kontrast til hvordan jeg selv har opptrådt i elevrollen. Når jeg nå i voksen alder snakker med foreldrene mine eller lærere jeg tidligere har hatt, får jeg historier om en gutt som var

relativt frimodig når det gjaldt å ytre seg både i og utenfor klasserommet. I skolesammenheng var ikke alltid innspillene mine alltid like faglig fokusert, og et faktum er nok at jeg oftere har blitt bedt om å tie stille enn jeg har blitt oppmuntret til å delta mer muntlig.

Riktignok har jeg en opplevelse av at det å inngå i diskusjon med andre er en god måte å lære på. Gjennom mine erfaringer i både elev- og studentrollen har jeg kjent på mestringsfølelse ved å uttrykke meg muntlig og ikke minst opplevd hvordan jeg forstår det varierte lærestoffet jeg forholder meg til gjennom å diskutere med andre. Som student har også denne oppfatningen fått et faglig tilskudd, og det at jeg i denne oppgaven fokuserer på hvordan en kan hjelpe elever med talevegring inn i muntlig samhandling bunner i kombinasjonen av personlige og faglige erfaringer som tilsier at muntlig aktivitet er viktig for læring.

### **1.1.2 Norskdidaktisk relevans og elevenes rett til tilrettelegging**

Denne studien har sitt utgangspunkt i norskdidaktikken, og i et norskdidaktisk perspektiv er det flere faktorer som gjør at en diskusjon rundt hvordan en kan legge til rette for muntlig ferdighetsutvikling for elever med talevegring er relevant. Først og fremst har norskfaget, som nevnt, et særskilt ansvar for elevenes muntlige ferdighetsutvikling (Kunnskapsdepartementet, 2013). Videre skal norskfaget, i følge læreplanen, være en arena hvor elevene skal få muligheten til å finne sine egne stemmer. De skal få ytre seg, bli hørt og få svar, og sammen skal dette bidra til elevenes identitetsutvikling og ruste dem til deltakelse i samfunns- og arbeidsliv (Kunnskapsdepartementet, 2013).

Riktignok er ikke muntlige ferdigheter kun forbeholdt norskfaget og språklig samhandling heller ikke bare i norskfaget en vei til læring. Muntlige ferdigheter er framhevet i alle fag og elevene skal lære å reflektere over og diskutere faglige problemstillinger innenfor en rekke ulike fagområder, noe som gjør at studiens fokusområde og diskusjon også gjør seg gjeldende i skolen og utdanningen som helhet.

Diskusjonen om talevegring og tilrettelegging har også et rotfeste i *Opplæringslova*. Alle elever har krav på en opplæring som er tilpasset og tar utgangspunkt i de enkeltes evner og forutsetninger (Kunnskapsdepartementet, 1998). For elever med talevegring, hvor store utfordringer kan oppstå i prosessen med å utvikle muntlige ferdigheter, innebærer dette en

rett til en opplæring som tar de aktuelle vanskene i betraktning og som imøtekommer disse gjennom tilrettelegging av opplærings situasjonen til elevene.

Gjennom denne studien ønsker jeg å tematisere en problematikk og en utfordring i gjennomføringen av det pedagogiske arbeidet som er relevant for norsklærere, men også lærere i andre fag. Formålet er todelt; på den ene side ønsker jeg å utvikle meg som lærer, men på den annen side ønsker jeg å føre en diskusjon som kan være relevant lesning og læring for alle andre som jobber i skolen.

## 1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Talevegring er et vanskeområde som berører et stort antall elever i videregående skole. Vanskene kan gå utover elevenes muntlige ferdighetsutvikling, og hensikten med denne studien er å kunne si noe om hva som er gode innfallsvinkler i tilretteleggingsarbeidet i utvikling av muntlige ferdigheter for disse elevene. Studiens problemstilling er derfor:

- *Hvordan kan norsklæreren legge til rette for muntlig ferdighetsutvikling hos elever med talevegring i videregående skole?*

Denne problemstillingen åpner for ulike metodiske innfallsvinkler. Jeg har valgt å belyse problematikken kvalitativt gjennom intervju med norsklærere og observasjon i deres klasserom. Intervjuene har vært fokusert rundt lærernes holdninger til muntlig aktivitet, opplevelser av elever med talevegring og sist hvordan lærerne mener en kan tilrettelegge. Redegjørelsen av studiens teoretiske og forskningsrettede perspektiver og også malen som utgjorde utgangspunktet for intervju, har blitt utarbeidet med bakgrunn i følgende forskningsspørsmål:

1. *Hvilke tanker og holdninger har lærerne til muntlig aktivitet?*
2. *Hvordan opplever lærerne talevegringen?*
3. *Hva gjør lærerne i tilretteleggingsarbeidet for elever med talevegring?*

Med denne problemstillingen og disse forskningsspørsmålene som utgangspunkt er hensikten å få et innblikk i hvorfor muntlighet er en viktig del av opplæringen, også for elever med talevegring, og videre hva som er gode måter å imøtekomme disse elevene i deres vei mot,

gjennom muntlig aktivitet, å finne sine egne stemmer og rustes for deltakelse i samfunns- og arbeidsliv.

### 1.3 Avgrensning og begrepsavklaring

I prosessen med å sette meg inn i teoretiske aspekter og tidligere forskning som vil være relevant for å kunne svare på problemstillingen har jeg kommet i møte med en rekke ulike begreper. Disse er på flere måter ikke forbeholdt skolediskursen, og i det følgende vil jeg kort forklare hvilke avgrensninger som gjelder for enkelte av begrepene slik de er anvendt i oppgaven.

Først og fremst dreier studien seg om *talevegring*. Vanskeområdet er relativt lite berørt innen norsk skoleforskning, noe som har utgjort en utfordring, da jeg også har måttet utvide søkefeltet og se til litteratur som omtaler elever som synes å være de samme som går inn under talevegringsbegrepet. Definisjonen av talevegring, slik begrepet er brukt i denne oppgaven, er utarbeidet med utgangspunkt i to tidligere masteroppgaver (Danielsen, 1998; Vikan, 2010) og et informasjonshefte om talevegring (Bergh, 1992) og er formulert i det følgende: *Talevegring dreier seg om å, på tross av tilstrekkelig kunnskap til å delta muntlig i klasserommet, forholde seg taus, på grunn av usikkerhet knyttet til det å ytre seg foran medelevene og læreren i klasserommet.*

I begrepsavklaringen gjør skolen seg synlig, noe som blir et viktig poeng. Bergh (1992) hevder at talevegring kan vise seg i ulik alder og ulike livsfaser og at det beror på hvem som er tilhørere. Dette leder inn i et sentralt premiss for forståelsen av talevegringsbegrepet i denne oppgaven, nemlig at talevegring må forstås som situasjonsavhengig. Poenget framheves av Løkensgard Hoel (1997) som påpeker at vanskene må ses i lys av de faktorer som gjør seg gjeldende i de situasjonskontekstene hvor talevegringen viser seg. Først da kan vi anse vanskene som pedagogisk håndterlige (Løkensgard Hoel, 1997). Når talevegring omtales i denne oppgaven er dette derfor talevegring sett i et skoleperspektiv.

Videre dreier studien seg om hvordan en kan hjelpe elever med talevegring i deres utvikling av *muntlige ferdigheter*. Innlæring av muntlige ferdigheter generelt starter lenge før elevene når skolealder. Når begrepet muntlige ferdigheter er brukt i denne oppgaven, dreier det seg om de ferdighetene som elevene er ment å lære gjennom opplæringsløpet slik de er beskrevet

i dokumenter som omtaler muntlige ferdigheter *etter* reform Kunnskapsløftet fra 2006 (Kunnskapsdepartementet, 2012, 2013).

Et siste begrep som tillegges stor vekt i oppgaven er *dialog*. I delkapittel 2.1 blir begrepet brettet ut. For å likevel gi en kort redegjørelse innledningsvis, omfatter begrepet, slik det er anvendt i oppgaven, en utvidet forståelse av dialogen som åpner for at dialog kan realiseres gjennom et møte mellom muntlige så vel som skriftlige ytringer, og også mellom disse språklige ytringene og vår egen forståelse.

## 1.4 Oppgavens oppbygning

I det neste kapittel gjør jeg rede for det teoretiske grunnlaget denne studien bygger på. Redegjørelsen starter med en beskrivelse av talevegringsproblematikken, både gjennom teori og tidligere forskning. Videre redegjør jeg for et dialogisk teorisyn før dette trekkes inn i klasserommet og settes i sammenheng med et sosiokulturelt perspektiv på læring. I kapittelets siste del vil jeg tematisere muntlighet i klasserommet, først med utgangspunkt i hvordan muntlig aktivitet er beskrevet i læreplaner og andre styringsdokumenter, før en redegjørelse av tidligere forskning som har sett på hvilken plass muntlige aktiviteter og muntlig ferdighetstrening har i norske klasserom.

Det tredje kapittelet vil være en gjennomgang av oppgavens metodiske tilnærming. Kapittelet inneholder begrunnelse for valg av datainnsamlingsmetoder og en beskrivelse av utvalgsprosessen. Videre diskuteres metodene for datainnsamling som har vært brukt i studien, altså intervju og observasjon, før jeg tematiserer forskerrollen og sist diskuterer studiens kvalitet med fokus på validitet, reliabilitet, generaliserbarhet og etiske betraktninger.

I oppgavens fjerde kapittel framkommer analysen av datamaterialet. Materialet er overordnet kategorisert med utgangspunkt i studiens forskningsspørsmål, og videre i underkategorier som framkommer som meningsfulle i lys av materialets samlede innhold. De ulike kategoriene leder fram mot studiens tre hovedfunn, samt mot ulike didaktiske implikasjoner i det tilretteleggingsarbeidet rettet mot elever med talevegring.

I kapittel fem settes funnene i sammenheng med teori- og forskningsperspektiver som er gjort rede for i kapittel to. Gjennom diskusjon er hensikten å se studiens funn med et mer kritisk



blikk, ved å vurdere om de ulike teori- og forskningsaspektene kan bidra til å gi nye perspektiver i fortolkningen av datamaterialets innhold.

I oppgavens avsluttende kapittel oppsummerer jeg studien. Dette gjør jeg ved først å se tilbake til problemstilling og forskningsspørsmål før funnene oppsummeres i lys av disse. Videre følger mine tanker om hvilke teoretiske og didaktiske implikasjoner studien indikerer, før jeg sist foreslår mulige metodiske og tematiske innfallsvinkler for videre forskning på talevegringsproblematikken.

## 2 Teori og tidligere forskning

I dette kapittelet skal jeg gjøre rede for teoriperspektiver og tidligere forskning som har utgjort studiens utgangspunkt og som vil være relevante for diskusjonen som skal føres i oppgavens femte kapittel. Aller først vil jeg gjøre rede for hva talevegring er og for hvordan det viser seg i klasserommet, for på den måten å la dette være utgangspunktet for hvordan vi forstår videre teoretiske og empiriske aspekter som blir presentert. Videre vil jeg redegjøre for et dialogisk teori-syn og knytte dette til et sosiokulturelt syn på læring og til det som foregår i klasserommet. Sist vil jeg gjøre rede hva muntlig aktivitet innebærer i skolen, for deretter å se på hvordan dette samsvarer med forskning som har sett på muntlig aktivitet i norske klasserom.

### 2.1 Talevegring

Innen norsk forskning finnes det et nokså begrenset omfang av studier og artikler som omhandler talevegring. Etter søk på internett og i ulike biblioteksdata-baser, har jeg kun lyktes å finne to masteroppgaver som tar for seg dette vanskeområdet (Danielsen, 1998; Vikan, 2010) samt en artikkel skrevet av norskdidaktiker Torlaug Løkensgard Hoel (1997). Utover de nevnte tekstene er betegnelsen talevegring ikke å finne i forskningslitteraturen. I prosessen med å finne litteratur som kan underbygge diskusjonen i denne oppgaven har jeg derfor også søkt etter nærliggende begreper, samt forskning som synes å ta utgangspunkt i den samme elevgruppen som er i fokus når det er snakk om talevegring. Her har jeg funnet to artikler av Løkensgard Hoel hvor hun blant annet diskuterer ulike innfallsvinkler knyttet i den praktiske tilretteleggingen i arbeid rettet mot de mindre pratsomme elevene (Løkensgard Hoel, 1993, 1999).

Dersom en beveger seg utenfor Norge, finner en ytterligere forskning på de stille elevene. Blant annet finnes et informasjonshefte om talevegring skrevet av Ingvar Bergh (1992) ved Högskolan i Borlänge og Farlund i tillegg til enkelte artikler av nyere dato som studerer og diskuterer ulike kategorier av stille elever (Thompson & Bell, 2011) samt holdninger blant lærere og elever knyttet til stille elever i klasserommet (Coplan, Hughes, Bosacki, & Rose-Krasnor, 2011; Reda, 2009).

Når jeg i dette kapitlet gjør rede for talevegring, vil det være med utgangspunkt i tekstene jeg har nevnt ovenfor. Først vil jeg presentere definisjonen av talevegring som har vært brukt i dette forskningsprosjektet før jeg gjør rede for mulige årsaker til at talevegring oppstår og/eller styrkes. Videre vil jeg diskutere omfanget av talevegring med utgangspunkt i tidligere forskning før jeg avslutningsvis viser til studier som har sett på holdninger elever og lærere har til stillhet i klasserommet.

### **2.1.1 Hva er talevegring?**

Ordbokdefinisjonen av vegring er å ”kvi seg for” eller å ”forsøke å unngå” noe, og det er nettopp dette talevegring dreier seg om. Det dreier seg om å kvi seg for og/eller forsøke å unngå å ta ordet høyt foran andre være seg i klasserommet, i styremøtet på jobben, i selskaper og så videre. Ingvar Bergh (1992) karakteriserer talevegringen som svak språklig selvtillit; han beskriver talevegring ved å sette det i kontrast med hva det vil si å ikke ha talevegring, og hevder at ”å vere fri for talehemning er å vere i stand til å seie det ein vil – når ein vil” (1992, s. 9). Beskrivelsene av talevegring i Danielsen (1998) og Vikans (2010) studier har likhetstrekk med Berghs redegjørelse av vanskene, og talevegring beskrives her som mentale blokkeringer hos enkeltelever som fører til at disse, på tross av tilstrekkelig kunnskapsnivå og kjennskap til at klasseromssituasjonen krever at de deltar og svarer for å oppnå en positiv faglig vurdering fra læreren, likevel forholder seg tause.

Beskrivelsene av talevegring, slik de framkommer i tekstene over, utgjør grunnlaget for utformingen av definisjonen av vanskene som er brukt i denne oppgaven. Definisjonen lyder:

Talevegring dreier seg om å, på tross av tilstrekkelig kunnskap til å delta muntlig i klasserommet, forholde seg taus, på grunn av usikkerhet knyttet til det å ytre seg foran medelevene og læreren i klasserommet.

Et viktig premiss for diskusjonen som føres i denne oppgaven er at talevegring må ses som situasjonsbetinget (Løkensgard Hoel, 1997). I gjennomgangen av tidligere forskning på talevegring og ubehag knyttet til å ytre seg muntlig vil jeg blant annet vise til tall som kan fortelle oss at det er langt flere som frykter å snakke *foran* andre enn *med* andre (Kessler, Stein, & Berglund, 1998). Dette underbygger Løkensgard Hoels (1997) påstand om at det er

nødvendig å se talevegring som situasjonsbetinget og ikke som et konstant trekk ved de det gjelder dersom vi skal anse det som pedagogisk håndterlig å imøtekomme vanskene.

### **2.1.2 Årsaker til talevegring**

Selv om det er en klar kobling mellom stillhet hos elever i klasserommet og talevegring, er ikke all stillhet i klasserommet talevegringsrelatert. Thompson og Bell (2011) har gjennomført et studie av tause elever i *secondary school* (tilsvarende 8-12 trinn i Norge), og de skisserer et skille mellom elever som ikke *gidder* å delta muntlig på den ene side og elever som av ulike årsaker opplever ubehag ved å ytre seg muntlig på den annen. Årsaken til dette ubehaget strekker seg fra sjenertethet og svekkede sosiale ferdigheter og selvtillit, til frykt for å mislykkes overfor de institusjonelle rollene skolen består i, som medelever og lærere og forventninger fra disse (Danielsen, 1998; Thompson & Bell, 2011).

I forskningslitteraturen er det en viss variasjon i hvilke årsaker som trekkes inn i forklaringen av talevegring. Danielsen (1998) fokuserer på ytre faktorer som lærere, medelever og undervisningsform når hun lar elevene rapportere årsaker til sin talevegring. Andre inkluderer også indre faktorer som selvtillit, språklige ferdigheter, følelse av usikkerhet i klasseromssituasjonen og redsel for negative reaksjoner på egne ytringer (Bergh, 1992; Løkensgard Hoel, 1993, 1997; Thompson & Bell, 2011). Oppsummert kan vi se talevegring som et resultat av indre og ytre faktorer som gjerne er gjensidig forsterkende. Dette skaper et problem som Løkensgard Hoel sammenfatter i det følgende:

Mange elevar som er redde for å snakke, er komne inn i ein vond sirkel. Dei treng meir trening i å snakke for å styrke sjølvtilitten slik at dei vågar å ta ordet, men ved at dei ikkje vågar å snakke, får dei enda mindre taletrening og får etter kvart enda mindre tiltru til seg sjølve. (Løkensgard Hoel, 1993, s. 17)

En viktig side ved talevegring er at vegringen sjeldent er en endelig og konstant egenskap eller vanske hos de menneskene som opplever dette. Bergh (1992) hevder at graden av talevegring varierer i ulike livsfaser og at framtreddenheten av vegringen beror på hvem det er som er tilhørere. Videre skriver han at sterke opplevelser, positive så vel som negative, ulike rekker av hendelser eller endret livssituasjon kan føre både til språklig tilbakefall eller til mer språklig aktivitet.

### **2.1.3 Omfang av talevegring – tidligere forskning**

Danielsen (1998) gjennomførte spørreskjemaundersøkelse, elevlogger og intervjuer i sin kartlegging av talevegring i videregående skole og hevder at så mye som 65 prosent av elevene i hennes studie har det hun kaller talevegring i middels eller stor grad. Tallet baserer seg på at elevene svarte at de *ofte* eller *alltid* hadde problemer med å våge å snakke i klasserommet samt på elevenes beskrivelser av sine tanker om muntlig deltakelse i elevloggene og intervjuene. Om en ser tilbake på definisjonen av talevegring, kan en diskutere gyldigheten i et såpass høyt tall. Uten å tilskrive elevsvarene noen betydning, mener jeg det er grunn til å stille spørsmål ved å sette likhetstegn mellom *problemer med å snakke* og *talevegring*, da svarene ikke sier noe om elevene velger å trosse disse problemene og faktisk tar ordet. Det er mulig at et ubehag knyttet til det å ytre seg ikke behøver å føre til at en unngår å ytre seg, og at det i den forstand ikke er snakk om talevegring slik det er definert i denne oppgaven.

Om en ser til andre undersøkelser finner en ganske mye lavere rapporteringer av hvor utbredt talevegring er i skolen. En svensk studie, som Danielsen også diskuterer sine tall opp mot (Ljungblad og Ölund, 1970, ref. i Danielsen, 1998), viser at talevegring er et problem for rundt 1/3 av elevmassen. Dette er et tall som samsvarer med en omfattende amerikansk undersøkelse hvor rundt 30 prosent av de 8000 respondentene som deltok rapporterte at de gjennom livet har kjent på frykt for ”public speaking”, altså å ytre seg for en større offentlighet (Kessler et al., 1998). Sammenliknet med rapporteringen av frykt for ”public speaking”, er tallet halvert når det kommer til å snakke i en mindre gruppe eller i samtale en til en. Riktignok vet vi heller ikke her noe om hvorvidt disse menneskene velger å trosse frykten eller ikke, men tallene underbygger Løkensgard Hoels (1997) påstand om at vi må se talevegring som situasjonsbetinget, nettopp fordi ulike samhandlingssituasjoner i ulik grad oppleves truende.

### **2.1.4 Perspektiver på stillheten – hva sier elever og lærere?**

En naturlig følge av talevegring er stillhet i klasserommet, ikke blant alle, men blant noen av elevene. Stillheten har vi sett er situasjonsbetinget, altså er det enkelte aktivitetstyper som framkaller mer stillhet enn andre. Det finnes flere studier som har forsket på stillheten, og for bedre å forstå talevegringen vil jeg i det følgende gjøre rede for forskning som har kartlagt holdninger til stillhet fra elev- og lærerperspektiv. I følge Reda (2009) er det nemlig ofte et

stort sprik mellom hvordan lærerne og elevene tolker stillheten, og en forståelse for de forskjellige opplevelsene vil kunne være til god hjelp i arbeidet med å tilrettelegge for elever med talevegring.

Coplan og hans kolleger (2011) kartla læreres holdninger til stille elever ved å presentere dem for beskrivelser av hypotetisk stille, gjennomsnittlig og over gjennomsnittlig muntlig deltakende elever. De hevder at deres resultater støtter resultater i tidligere undersøkelser som viser en stadig voksende interesse for de stille elevene. Lærerne ønsker gjerne å hjelpe, men de er usikre på hvordan. Lærerne ser på stillheten som et problem for eleven, et hinder for intellektuell utvikling, og på spørsmål knyttet til ferdighetene til de stille elevene var det flere som rapporterte at de mente de stille elevene hadde dårligere verbale evner, og at de trodde disse elevene ville prestere dårligere i skolesammenheng, sammenliknet med de gjennomsnittlig og over gjennomsnittlig muntlig deltakende elevene (Coplan et al., 2011). Et slikt inntrykk er i følge Coplan og kolleger (2011) problematisk blant annet fordi det kan føre til at vi også tillater oss selv å ha lavere forventninger til de muntlig passive elevene.

Annen forskning viser at fra elevenes synspunkt er det blant annet nettopp denne holdningen fra lærerne som elevene mener er et feilaktig inntrykk av stillheten. Mange elever som selv er stille hevder nemlig at stillhet ikke behøver å dreie seg om manglende evne til å tenke og til å utvikle seg faglig, men heller at stillheten for noen er en god måte å tenke over og ta innover seg den kunnskapen som skapes og utvikles i klasserommet (Reda, 2009). Reda har diskutert stillheten med de stille elevene, og flere av disse har rapportert at stillheten gir dem en mulighet til å lytte og absorbere og at det er en måte å engasjere seg ideene til andre, noe som gir dem noe å jobbe med opp mot egen kunnskap og egne perspektiver (Reda, 2009).

Likevel er det også elever som opplever stillheten som problematisk av ulike årsaker. Tidligere viste jeg til hvordan frykt for reaksjonene på egen muntlig deltakelse er en årsak til talevegring blant elever (Danielsen, 1998; Thompson & Bell, 2011), og Thompson og Bell (2011) ser inn i denne problematikken i sin studie av de stille elevene. De viser til hvordan enkelte elever har en oppfatning av at de negative konsekvensene ved å mislykkes i å ytre seg vil følge elevene videre som et slags ”stempel i panna” gjennom hele skolegangen – et stempel som sier at elevene ikke evner å delta i klasserommets muntlige samhandlingssituasjoner. Slike mentale blokkeringer, en følelse av underlegenhet og usikkerhet i klasseromssituasjonen, gjør at elevene sier svært lite (Løkensgard Hoel, 1993).

Det kan virke som at noe av stillheten i klasserommet er et resultat av at elevene ikke helt forstår hvilke regler og forventninger som gjelder innenfor det landskapet de beveger seg i, og at dette fører til at de gjør seg selv usynlige i klasserommet. Hundeide (2001) forteller om hvordan klasserommet består av tydelig formulerte regler på den ene side, og skjulte regler på den annen. Disse skjulte reglene sier noe om hvordan det er passende å svare og om hva som skal til for å bli positivt ansett av de andre elevene. Når det gjelder disse reglene, eller normene, i klasserommet er dette en faktor som elevene er svært oppmerksomme på, og som er med på å opprettholde stillheten. Mange elever er nemlig stille fordi de tror det er det lærerne vil; de tror at den gode eleven er den som sitter taus og lytter (Thompson & Bell, 2011). Dette kan ha årsak i holdninger elevene har møtt i andre klasserom tidligere eller i kulturelle og situasjonelle normer som elevene har møtt og blitt tillært gjennom oppveksten (Reda, 2009). Andre elever ser stillheten som en måte å opprettholde sin rolle i klasserommet på. Løkensgard Hoel hevder at rolleoppfatninger er noe som oppstår svært tidlig i en ny klasse (Løkensgard Hoel, 1997), og det kan virke som om elever ikke opplever at de står fritt til å bryte med disse mønstrene (Thompson & Bell, 2011).

Forskningsresultatene over viser at det kan være forskjeller mellom lærere og elevers forståelse av stillheten i klasserommet, både knyttet til hva stillheten innebærer for elevene det gjelder, og knyttet til hvilke forventninger som foreligger knyttet til stillhet og muntlig deltakelse. For å kunne jobbe konstruktivt i et klasserom hvor en verdsetter muntlig deltakelse og dialog som et viktig utgangspunkt for læring, må en jobbe for å skape en forståelse av hvorfor det er viktig å snakke sammen og poengtere at det å diskutere rundt faglige emner skal være lovende og ikke truende (Smidt, 2003) og at det ikke dreier seg utelukkende om å ”teste” elevenes kunnskap og læring (Reda, 2009).

## **2.2 Dialogisk teori**

Det kanskje aller tyngste argumentet for å diskutere hvordan en kan imøtekomme, og tilrettelegge for, elever med talevegring når det kommer til muntlig aktivitet og muntlig ferdighetsutvikling er hvilket potensiale for læring som ligger i dialog og samspill mellom mennesker. Det dialogiske teorisynet denne oppgaven bygger på har en tilknytning til Bakhtin. Det grunner i en forståelse av at mennesket lever gjennom dialog og at selve vår eksistens defineres gjennom vårt forhold til andre mennesker (Dysthe, 1995). Gjennom de

ulike samspillssituasjonene vi befinner oss i hver dag, lærer vi av og med hverandre hele livet. Vi bygger våre oppfatninger på erfaringer i samspill med andre innenfor vår kultur (Woolfolk, 2004) og former våre synspunkter i møtet med andres tanker og meninger (Dysthe, 2001).

I denne delen vil jeg gjøre rede for dialogisme som teorisyn. Aller først vil jeg utfordre den forståelsen mange har av dialog som begrep i hverdagen før jeg gjør rede for to sentrale begreper i dialogisk teori, nemlig *ytring* og *sjanger*. Sist vil jeg gjøre rede for ulike dialogiske relasjoner, altså for hvordan dialog kan realiseres på ulike måter. De ulike aspektene vil gjøre seg gjeldende når jeg videre trekker dialogismen inn i klasseromskonteksten.

### **2.2.1 Et oppgjør med hverdagsforståelsen av begrepet *dialog***

Det første steget for å forstå dialog slik begrepet vil anvendes i denne oppgaven er å utfordre dialogbegrepet slik vi bruker det i hverdagen. Betydningen de fleste av oss legger i ordet dialog er gjerne knyttet opp mot samtale mellom to eller flere mennesker (Dysthe, 1995). Det kan dreie seg om alt fra uformelle former for dialog, som en samtale om sommerferien mellom to gode venner, til mer formelle former for dialog, som for eksempel problemløsning i konfliktråd, hvor en ønsker å komme fram til en løsning gjennom dialog, altså ved å forhandle med hverandre gjennom samtale. Denne forståelsen av dialog er det på ett vis ingenting i veien med. Utover i dette kapittelet vil vi kunne se at samtaletypene nevnt over er fullgode eksempler på dialog slik det forstås i denne oppgaven. Likevel vil denne hverdagsforståelsen av dialogbegrepet komme til kort dersom vi ikke åpner for at dialog også vil kunne dreie seg om andre former for språklig samhandling. Begrepene *ytring* og *sjanger* vil kunne hjelpe oss å forstå at dialog kan ta form som verbal samhandling mellom to eller flere deltakere, samtidig som det like fullt kan være en form for språklig samspill mellom verbalspråk og tekst (Dysthe, 1995) og også mellom skrift eller tale og våre egne tanker og forståelse (Igland, 2003).

### **2.2.2 To sentrale begreper – *ytring* og *sjanger***

Russeren Mikhail Bakhtin står som en sentral skikkelse innenfor dialogismen. I sin bok *Spørsmålet om talegenrane* (2005) diskuterer han sentrale trekk ved menneskelig samhandling, og bruker to begreper for å bygge opp sin definisjon av dialogen: *ytringen* som den minste enheten i språket i bruk og *sjangeren* som konteksten der ytringene anvendes.



Disse begrepene vil gjøre seg gjeldende både i forståelsen av et utvidet dialogbegrep, men også når jeg senere i oppgaven diskuterer hvordan en kan legge til rette for at elever med talevegring skal få utnyttet potensialet som ligger i dialog som læringsredskap.

## **Ytring**

Som nevnt over er ytringen den minste meningsbærende enheten når en snakker om språk i bruk. Likevel kan størrelsen kan variere fra svært kort, eksempelvis ”Å!”, til svært lang og kompleks, hvor romaner og taler kan være eksempler. Ytringen kan være verbal, men den kan også være skriftlig (Bakhtin, 2005).

Ytringen realiseres gjennom språket, men skiller seg fra ordet og setningen, språkets byggesteiner, ved at ytringen tilhører noen – den har en *autor* (Bakhtin, 2005). Mennesket er nemlig definerende for ytringen på minst to måter. For det første realiseres ytringen gjennom mennesket ved at den formes av avsenderens oppgave i en gitt talesituasjon. Taleren har som oppgave å evaluere situasjonen og ta kontekstuelle forhold i betraktning, slik at ytringen han kommer med er relevant og akseptabel i den språklige samhandlingen. For det andre er også det *ekspresive* momentet definerende for ytringen. I en kommunikasjonssituasjon vil deltakerne alltid mene noe, og en absolutt nøytral ytring er, i følge Bakhtin (2005), helt umulig. Her kommer altså talerens subjektivitet til uttrykk gjennom språket i en samhandlingssituasjon og er med på å styre utfallet av kommunikasjonen.

Det som setter grensa for ytringen er skiftet av talesubjekt (Bakhtin, 2005). Den starter i det noen begynner å snakke eller skrive og slutter i det noen andre tar ordet eller pennen fatt og svarer. Vekslingen i talesubjekt er med på å danne en kjede av ytringer som på den ene side begrenser seg til den gitte kommunikasjonssituasjonen, men som på den annen side også er en del av en svært kompleks ytringskjede. For selv om en ytring i sin form begrenser seg til sin egen start og slutt, har den opphav i tidligere ytringer i nær og/eller fjern fortid og fordrer svarende ytringer i nær og/eller fjern framtid (Bakhtin, 2005). Nemlig er det slik at den som lytter, oppfatter og forstår betydningen av en ytring også inntar en aktivt svarende posisjon, enten han vil eller ikke. Han er enten helt eller delvis enig eller uenig i ytringen, og dette skaper et svar enten umiddelbart eller fram i tid, for ”før eller seinare finn det som er hørt og aktivt forstått, gjenklang i lyttarens tale eller handling” (Bakhtin, 2005, s. 11).

Denne påstanden fra Bakhtin leder fram mot et poeng som Igland (2003) framhever, nemlig at forståelse også er svarende. Å forstå er en annens ytring er en form for et svar i dialogen (Igland, 2003), som før eller senere vil få sin gjenklang i tale eller handling hos den som har forstått. Dette underbygger tanken om at dialog ikke trenger å innebære verbal deltakelse fra to eller flere personer, men at tanken og forståelsen også er redskap som kan brukes for å realisere dialog, noe som blir et interessant poeng når en retter blikket mot elevene som ikke er muntlig aktive i særlig grad.

## **Sjanger**

Bakhtins sjangerbegrep har en sterk tilknytning til ytringsbegrepet. Vanligvis når vi snakker om begrepet sjanger, er det gjerne knyttet til litterære uttrykksformer og dreier seg om ulike tekstnormer som er førende for en gitt teksttype, eksempelvis roman, novelle eller forskningsartikkel. Når Bakhtin diskuterer sjangerbegrepet, eller *talesjangrene*, dreier dette seg om både muntlige og skriftlige sjangre, hver med sine normer og regler. En sjanger realiseres gjennom mer eller mindre stabile former av ytringer som gjentar seg og skaper mønstre og forventninger i ulike kommunikasjonssituasjoner (Bakhtin, 2005). I hvilken grad normene og reglene er sterkt førende eller ikke varierer fra sjanger til sjanger. En kan for eksempel se for seg forskjellene i hvor førende konvensjoner er i hverdags samtalen mellom to venner, sammenliknet med hvilke krav som er førende i mer standardiserte former som jobbsøknader, rettsaker og så videre.

Et viktig trekk ved sjangre, som vil gjøre seg gjeldende senere i denne oppgaven, er at kunnskaper om normer og regler som er forbundet med de ulike talesjangrene er avgjørende for i hvilken grad en lykkes som deltaker innenfor en gitt sjanger, altså en gitt type kommunikasjonssituasjon. På denne måten er sjanger skilt fra språket, slik ytringen er skilt fra setningen, fordi en fint kan mestre de formelle sidene ved språket og likevel være hjelpeløse innenfor en bestemt sjanger, fordi en ikke kjenner til eller er trygg på de ulike normene og reglene, altså på hvilke ytringstyper som er aksepterte eller forventet i kommunikasjonssituasjonen (Bakhtin, 2005). Med andre ord vil talesubjektets, altså den enkeltes, kunnskap om normer og regler innenfor sjangre som styremøte, litterær samtale eller skoledebatt være avgjørende for om en lykkes eller i det hele tatt våger å delta i kommunikasjonssituasjonen.

### 2.2.3 Dialogiske relasjoner

Med utgangspunkt i begrepene ytring og sjanger er det mulig å ta opp igjen tanken om en utvidet forståelse av dialogbegrepet. Hittil har vi sett at dialogen består av ytringer som kan være både skriftlige og muntlige (Bakhtin, 2005). Videre påstår Igland (2003) at forståelse også er en svarende handling i dialog. I Dysthes bok *Det flerstemmige klasserommet* (1995) framhever hun potensialet for lærings- og meningsskaping som ligger i dialog mellom skrift og tale og skisserer en rekke mulige måter å realisere dialog i klasserommet: interaksjon mellom lærer og elever (både skriftlig og muntlig); muntlig interaksjon mellom elever; interaksjon mellom elevtekst og medelever (skriftlig og muntlig); interaksjon mellom ulike tekster som lærebok og elevtekst; interaksjon med tekster utenfor klasserommet; og interaksjon mellom muntlige og skriftlige tekster i klasserommet. Disse møtene mellom ulike typer av ytringer skaper ulike dialogmønstre og ulike talesjangre.

Jon Smidt (2003) diskuterer også ulike dialogiske relasjoner mellom tekst og tale. Han beskriver hvordan skriftlige ytringer fra fortiden som sagaer, eventyr, dikt og romaner kommer i dialog med stemmer fra i dag og er med på å bygge forståelse for fortiden på den ene side, mens de på den annen er med på å tillegge fortiden *ny* mening ved at vi ser den gjennom nåtidens øyne. I tillegg er også ytringer fra fortiden med på å gi oss en bedre forståelse av vår egen samtid. Smidt (2003) er en av de som er med på å framheve tanken om det vi kaller *den store dialogen*, altså tanken om at alle ytringer på ett vis står i en relasjon til hverandre som del i en uendelig lang ytringskjede som bærer med seg stemmer fra fortiden samtidig som de er med på å sette sitt preg på framtiden.

## 2.3 Dialogen i klasserommet: muligheter og utfordringer

I denne oppgaven, hvor muntlighet står sentralt, er det nødvendig med en forståelse av skillet mellom *muntlige aktiviteter* og *dialogiske aktiviteter*. De fleste muntlige aktiviteter er – eller har potensiale til å være – dialogiske, men alle dialogiske aktiviteter behøver ikke være muntlige. I oppgavens diskusjonsdel vil fokuset være på hvordan en kan jobbe for å støtte elever med talevegring inn i muntlig samhandling, og dermed er det den muntlige aktiviteten som er målet. Samtidig er en sentral del av argumentasjonen for at det er formålstjenlig å hjelpe disse elevene inn i muntlig samhandling forankret i de dialogiske teoriprinsippene, på grunn av potensialet for læring og kunnskapsutvikling som ligger i en velfungerende dialog.

Med utgangspunkt i dialogbegrepet slik det nå er definert, vil jeg i dette delkapittelet se nærmere på hvilke styrker og utfordringer en dialogisk tilnærming til undervisningen har i klasserommet og i et sosiokulturelt perspektiv på læring. Jeg vil diskutere dialogens styrker som læringsredskap og hvordan dialog kan være et utgangspunkt for å tilpasse opplæringen. Videre vil jeg se på hvilke utfordringer en møter i klasserommet når det kommer til å legge til rette for en dialogisk tilnærming til læring.

### **2.3.1 Dialogen og sosiokulturell læringsteori**

I det innledende kapittelet nevnte jeg at denne oppgaven har utgangspunkt i en sosiokulturell forståelse av læring. I et slikt læringsperspektiv blir det lagt stor vekt på at kunnskapen vi tilegner oss blir konstruert gjennom menneskelig samhandling (Dysthe, 2001). De kunnskapene vi tilegner oss har nær tilknytning til den kulturen vi lever og vokser opp i og kan ikke forstås isolert fra disse kulturelle omgivelsene (Woolfolk, 2004). Dette er et poeng som kommer til syne i en artikkel av Shirley Brice Heath (1988) hvor hun antyder at erfaringer med blant annet å samtale om litteratur i hjemmet senere viser seg som ferdigheter barna kan bruke i skolen.

Sosiokulturell læringsteori tar utgangspunkt i at læring oppstår på to plan, først på det sosiale intermentale planet, altså mellom mennesker, og deretter på det intramentale planet, altså i den menneskelige bevissthet, som en utvidelse eller nyansering av våre allerede etablerte kunnskapsstrukturer (Dysthe & Igland, 2001b; Vygotskij, 2001; Woolfolk, 2004). I sosial samhandling med andre opparbeider vi oss begrepsforståelse og lærer oss nye tenkemåter og vi lærer oss å beherske ulike praksiser som er vanlige innenfor ulike sosiale fellesskap og gjør disse kunnskapene og ferdighetene til våre egne (Woolfolk, 2004). I følge Dysthe (2001) innebærer dette en viktig implikasjon for alle som jobber med skole og utdanning, nemlig at vi må innkulturere elever i ulike diskurser hvor de kan lære seg ferdigheter som kreves for å fungere i ulike sammenhenger.

Dysthe og Igland diskuterer sammenhengen mellom dialogen og sosiokulturell læringsteori. De trekker inn Bakhtin og poengterer at sosiokulturelle fenomener er bygget på dialogiske relasjoner mellom ulike personer og ulike stemmer (Dysthe & Igland, 2001a). Dersom en forstår læring som et resultat av et møte mellom språk og tenking, mener de at dette impliserer at de som jobber med utdanning bør legge til rette for en språklig samhandling av

høy kvalitet mellom deltakerne i klasserommet (Dysthe & Igland, 2001b). Altså er det viktig at elever i skolen eksponeres for ytringer av ulike slag som kan gå i dialog med vår allerede eksisterende kunnskap og utvikle vår forståelse av verden og av hvordan vi best løser de ulike oppgavene vi står overfor i ulike sammenhenger.

### **2.3.2 Dialogen som læringsredskap**

I et sosiokulturelt teoriperspektiv står altså dialogen sentralt for forståelse og kunnskapsutvikling. I følge Vygotskij (2001) utvikles språket, tanken og selve læringen gjennom dialog og samhandling, og forståelsen vi bygger i skolen skapes i samspillet mellom deltakerne i klasserommet mens de snakker og lytter til hverandre (Dysthe, 1995). Potensialet for denne læringen og utviklingen ligger i møtet mellom ytringene fra lærer og elever og i samhandling med tekster elevene jobber med, altså i spenningsfeltet mellom ytringene, hvor våre utsagn får mening i lys av andres og hvor ytringene vi møter og bearbeider er med på å forme vår forståelse av verden; læringen skjer først i samspillet mellom mennesker, deretter i mennesket (Vygotskij, 2001) når ytringene vi møter endrer, nyanserer eller bekrefter våre allerede etablerte kunnskapsstrukturer (Dysthe, 1995). I følge Bakhtin (2005) er alle ytringer fulle av gjenklang fra andre ytringer fra den aktuelle sfæren enhver kommunikasjonssituasjon er en del av, og denne gjenklangen kan gi oss nye perspektiver og ny kunnskap. For at en skal kunne utnytte det potensialet for kunnskapsutvikling som ligger i dialogen, må læreren og elevene sammen møte og mestre utfordringene som ligger i det å skape velfungerende dialoger.

### **2.3.3 Dialogen og den nærmeste utviklingssonen**

Et sentralt begrep innenfor sosiokulturell læringsteori er *den nærmeste utviklingssonen*. Begrepet ble først brukt av Vygotskij og omfatter avstanden mellom det en lærende kan greie på egenhånd og det han eller hun kan greie med assistanse fra mer kompetente andre (Dysthe & Igland, 2001b; Vygotskij, 2001). Vygotskij hevder at ”Det barnet kan gjøre i samarbeid med noen i dag, kan det klare alene i morgen” (Vygotskij, 2001, s. 167), og dette demonstrerer hvilket potensiale som ligger i dialog og samhandling, nettopp fordi det er i samhandling med andre vi lærer oss ferdigheter vi senere kan framvise på egenhånd. Det er innenfor denne sonen at undervisning har en effekt, fordi det er her læring er mulig (Woolfolk, 2004).

Et annet begrep som også gjør seg gjeldende innenfor sosiokulturell læringsteori, og som også har en nær tilknytning til den nærmeste utviklingssonen er *scaffolding* (på norsk: *stillasbygging*). Dysthe (1995) hevder at å bygge stillas er en måte å utnytte den nærmeste utviklingssonen. Begrepet omfatter å gi elevens støtte i læring og utvikling (Woolfolk, 2004) og bygger på en tanke om at problemløsning av ulik sort vil være mindre krevende og stressende med veiledning fra en med mer kunnskap om problemet som skal løses enn hva en selv har (Wood, Bruner, & Ross, 1976). Støtten kan realiseres gjennom ulike grep. En kan bistå eleven ved å modellere oppgaveløsning og en kan gjøre elevene oppmerksomme på relevante karakteristika ved de ulike oppgavene som skal løses (Wood et al., 1976). Videre kan en redusere vanskelighetsgrad i oppgaven eller en kan gi elevene nødvendige hjelpemidler som kreves for å lykkes (Woolfolk, 2004). Som pedagogisk framgangsmåte innebærer stillasbyggingen å gi elevene støtte mens de bygger en forståelse for så etter hvert å fjerne denne støtten når de er i stand til å løse problemer på egenhånd (Woolfolk, 2004). På den ene side har læreren en sentral rolle i å bygge stillas for elevene. På den annen kan også mer kompetente medelever være stillasbyggere, fordi de kan dele av erfaringer med å løse oppgaver som er like den eleven som trenger støtte står ovenfor (Dysthe, 1995).

Dersom en ser til dialogisk teori ser en hvordan ulike former for dialog har et unikt potensiale for utvikling innenfor den nærmeste utviklingssonen. I dialog kommer eleven selv med ytringer som befinner seg innenfor sitt eget kunnskapsnivå. Møtet mellom elevens ytringer og andres svarende ytringer, enten de kommer fra lærer eller elev eller skolebøker for den saks skyld, skaper et rom for læring og utvikling fordi egne synspunkt bekreftes, utfordres eller tilføres ny mening når de går i dialog med andres ytringer. Dersom en ser tilbake på Smidt (2003) ser en at dette potensialet for meningskaping og utvikling nærmest er uendelig, nettopp fordi nye stemmer hele tiden vil tilføre tidligere ytringer ny mening, samtidig som vårt møte med gamle ytringer er med på å påvirke på hvilke måter vi går i møte med verden.

### **2.3.4 Rollemønstre – en utfordring i det dialogiske klasserommet?**

For best mulig å realisere læringspotensialet som ligger i dialog, slik det er beskrevet ovenfor, blir det en viktig oppgave for læreren å legge til rette for at så mange som mulig får taletid i klasserommet. På den ene side er dette viktig fordi en dialogisk tilnærming til undervisningen innebærer at elevenes ytringer utgjør et potensiale for meningskaping når de går i dialog med andres ytringer (Dysthe, 1995). På den annen er det viktig for fellesskapet,

fordi flerstemmigheten og forskjellene mellom stemmene utgjør et unikt potensiale for læring (Bakhtin, 2005; Dysthe, 1995). I gjennomgangen av empirisk data knyttet til muntlig aktivitet i skolen vil vi se hvordan taletid, slik den er fordelt i gjennomsnittsklasserommet, er en stor utfordring når det kommer til å realisere flerstemmighetens læringspotensiale.

Denne oppgaven handler nettopp om å inkludere flere elever i de dialogiske aktivitetene som foregår i klasserommet, og tematikken går igjen i flere av tekstene som står sentralt i det teoretiske rammeverket i oppgaven. Tidligere viste jeg til hvordan elever kan oppfatte det å være tause som en aktivitet som er forventet av dem (Reda, 2009; Thompson & Bell, 2011), noe som blir en utfordring dersom en ønsker at så mange stemmer skal høres som mulig. Det at elevene inntar ulike roller kan være knyttet til elevenes erfaringer fra oppveksten og med tidligere lærere og klasser (Reda, 2009). I tillegg viser Løkensgard Hoel (1999) til hvordan ulike roller oppstår allerede i første time i en ny klasse, gjennom tydelige forventninger blant elever til hvem som prater og hvem som ikke gjør det. Elevene tester ut sin posisjon i klasserommet og tolker andres reaksjoner overfor en selv og her legges grunnlaget for den kulturen som kommer til å prege klasserommet (Løkensgard Hoel, 1999).

Løkensgard Hoel diskuterer hvordan lærere står i en posisjon som gir en muligheten til å påvirke denne rollefordelingen fra starten av (Løkensgard Hoel, 1999), og hevder at et klasserom uten styring fort kan bli et forum for de mest taletrengte elevene (Løkensgard Hoel, 1993). Et slikt klasserom gir dårlige forutsetninger for læring og utvikling for elever som er mer muntlig passive. Derfor hevder hun at en fra starten av i en ny klasse bør adressere regler og holdninger knyttet til adferd og interaksjon og at dette kan være en effektiv måte å styre utviklingen i retningen en ønsker (Løkensgard Hoel, 1999). Blant annet mener hun at dersom en ønsker et klasserom hvor mange stemmer skal høres, bør en tidlig tilrettelegge for muntlig deltakelse hvor det er lite krevende å lykkes (Løkensgard Hoel, 1993)

## **2.4 Muntlige aktiviteter i klasserommet**

Ettersom fokus i oppgaven er rettet mot hvordan en kan tilrettelegge for å hjelpe elever med talevegring inn i muntlig aktivitet, kan det være nyttig å ha et bilde av hva som preger muntlige aktiviteter som foregår i norske klasserom. I denne delen vil jeg gjøre rede for forskning som har kartlagt muntlighet i norske klasserom, med utgangspunkt i hvilken variasjon vi ser i typer muntlige aktiviteter som gjennomføres og hvilke deltakermønstre som

preger klasserommene. Før jeg gjennomgår forskningsresultatene, vil jeg kort gjøre rede for hva skolens styringsdokumenter sier om hvordan muntlig ferdighetsutvikling skal realiseres i klasserommet.

#### **2.4.1 Muntlighet i skolen og norskfaget – hva sier læreplanen?**

Som en følge av skolereformen Kunnskapsløftet fra 2006 er muntlige ferdigheter framhevet som grunnleggende i alle skolens fag. De muntlige ferdighetene omfatter elevenes evner til å skape mening gjennom å lytte, tale og samtale og er både en forutsetning for utforskende samtaler hvor kunnskap skapes og deles og også for livslang læring og reflektert og kritisk deltakelse i arbeids- og samfunnsliv (Kunnskapsdepartementet, 2012).

Selv om muntlige ferdigheter er framhevet i alle skolefag, har norskfaget et særskilt ansvar for å støtte elevene i utvikling av ferdigheter som kreves for å mestre både forberedte og spontane muntlige kommunikasjonssituasjoner (Kunnskapsdepartementet, 2013).

Opplæringen skal være rettet mot å styrke elevenes språklige trygghet og identitet (Kunnskapsdepartementet, 2013), og utviklingen av ferdighetene skjer ved aktiv deltakelse i ulike muntlige sjangre hvor kompleksiteten og vanskelighetsgraden øker i takt med utdanningsløpet (Kunnskapsdepartementet, 2012).

I norskfaget innebærer den muntlige ferdighetstreningen et møte med ulike måter å bearbeide fagstoff på gjennom muntlig deltakelse. Opplæringen i grunnskolen starter med å utvikle elevenes evne til å sette ord på tanker og følelser, og til å mestre grunnleggende kompetanser i samtale som å lytte og ta ordet og å vente på tur (Kunnskapsdepartementet, 2013). Når elevene kommer til videregående skole, skal de blant annet få opplæring i ulike samtaleroller i diskusjoner, de skal lære å bruke språket til å reflektere over innhold i litteratur, de skal få opplæring i praktisk retorikk og de skal lære å framføre forberedte fagpresentasjoner (Kunnskapsdepartementet, 2013). Med henblikk i Bakhtin (2005) og det dialogiske teorisynet skal elevene altså få støtte i utviklingen av ferdigheter som kreves for å beherske de ulike ytringstypene som er aksepterte og forventet innenfor en rekke muntlige talesjangre.

#### **2.4.2 Tidligere forskning på muntlig aktivitet i norske klasserom**

Muntlige ferdigheter er, både i den skolepolitiske sfæren og ikke minst i pedagogisk teori, framhevet som viktige for læring. På tross av dette, finnes det studier som viser at den



muntlige aktiviteten og arbeidet med ferdighetsutvikling har en forholdsvis liten plass i den faktiske opplæringen som foregår i klasserommet. I det følgende vil jeg forsøke å gi et bilde av muntlig aktivitet i norske klasserom med fokus på deltakelse og variasjon, ved å vise til senere studier som har sett på nettopp dette i norske klasserom.

### **Deltakermønstre**

At læreren har størsteparten av taletiden i helklassesamtaler, virker å være et bredt empirisk forankret forskningsfunn på internasjonal basis (se Aukrust (2003) for oversikt). I helklassesamtalene blir læreren knyttet til så mye som 2/3 av alle ytringene. I et forsøk på å se hvordan disse tallene stemte i norske klasserom, undersøkte Aukrust (2003) strukturer i helklassesamtaler i 26 skoleklasser fordelt på 1., 3., 6. og 9.-trinn. Hun fant et deltakermønster som stemte godt overens med internasjonale funn, og i gjennomsnitt 60 prosent av alle ytringer i helklassesamtalene kom fra læreren. Selv om tallene ikke gir innsikt i eksakt taletid, ettersom ytringer kan variere i lengde, gir de et bilde av et lærerdominert deltakermønster.

Når det kommer til de resterende 40 prosentene, er det interessant å se på hvordan disse ytringene fordeles ulikt blant elevene. Aukrust (2003) dokumenterte en bred elevdeltakelse på de ulike trinnene, hvor ytringene i gjennomsnitt var fordelt på 79,5 prosent av elevene. I 9. klasse var det riktignok en markant nedgang i antall deltakende elever, og 66,9 prosent av elevene delte på taletiden. I tillegg var en større andel, hele 46,1 prosent, av ytringene på 9. trinn ivaretatt av de tre mest "taletrengte" elevene enn på de andre klassetrinnene.

### **Muntlig ferdighetstrening og variasjon i aktiviteter**

Når det kommer til eksplisitt muntlig ferdighetstrening og variasjon i hvilke muntlige samhandlingssituasjoner elever eksponeres for, finnes det flere interessante funn i norsk klasseromsforskning fra de senere årene. På tross av at muntlige ferdigheter med Kunnskapsløftet ble framhevet som en av fem grunnleggende ferdigheter, kan det virke som om disse kommer i skyggen av satsing på enkelte av de andre grunnleggende ferdighetene (Hertzberg, 2012; Møller, Ottesen, & Hertzberg, 2010). Et studie som underbygger dette, er et evalueringsstudie av Kunnskapsløftet gjennomført av Hertzberg (2012). Gjennom intervjuer med lærere og skoleledere ved ti skoler, fant hun at hovedfokuset i opplæringen var rettet mot digitale ferdigheter og leseferdigheter, og at ingen av skolene hun besøkte rapporterte noen spesiell satsing på muntlig ferdighetsutvikling. Av årsaker til dette kom

påstander om at elevene hadde en naturlig god kompetanse i samtaledeltakelse og muntlighet uansett, og at muntlige vurderingsformer som eksempelvis framføring var såpass tidkrevende at lærerne heller benyttet seg av såkalte ”skriftlig-muntlige” prøver (Hertzberg, 2012).

Funnene over viser at det ikke virker å være noen spesiell satsing på muntlige ferdigheter i de skolene som er undersøkt. Likevel er det på ingen måte slik at det ikke foregår muntlig ferdighetstrening i klasserommet i det hele tatt. Det finnes flere studier som dokumenterer nettopp ferdighetstreningen med utgangspunkt i ulike klasserom, og et sentralt funn i disse er at elevframføringer av ulik natur er det som opptar det aller meste av den muntlige ferdighetstreningen (Hertzberg, 2003; Svenkerud, 2013; Svenkerud et al., 2012). I sin undersøkelse fra 2003 fant Hertzberg at så mye som 17 av 21 registrerte tilfeller av muntlig ferdighetstrening er framføringer (Hertzberg inkluderte ikke helklassesamtaler i kategorier for muntlig ferdighetstrening. For fullstendig oversikt over analysekategorier, se Hertzberg (2003)). Liknende funn ble gjort i en videoanalyse som baserer seg på det noe nyere Pisa+- materialet fra 2005, hvor Svenkerud og kolleger fant at 80 prosent av arbeidet med muntlige ferdigheter var knyttet til framføringer (Svenkerud et al., 2012).

Studiene som ble presentert i forrige avsnitt har utgangspunkt i datamateriale fra før 2006. I dette året kom som nevnt skolereformen Kunnskapsløftet og de grunnleggende ferdighetene. Vi har alt sett at skolene likevel ikke rapporterer noen spesiell satsing på muntlige ferdigheter, og det kan se ut til at lærernes praksis knyttet til den muntlige ferdighetstreningen ikke har endret seg. I en intervjuundersøkelse blant 12 elever i 9. klasse, fant nemlig Svenkerud (2013) at elevene nærmest regnet arbeid med muntlige ferdigheter for å være synonymt med arbeid med framføringer og at variasjonen i andre muntligaktiviteter var liten.

I tillegg til at muntlighet i klasserommet skal innebære opplæring i forberedte muntlige innslag, skal også samtalen brukes som et verktøy for læring gjennom spontan samhandling. Tidligere forskning viser at lærerstyrt helklasseundervisning er den dominerende arbeidsformen i klasserommet (Gilje et al., 2016; Klette, 2003). Klette (2003) fant at i underkant av halvparten av undervisningen falt inn under denne kategorien, et funn som 13 år og en skolereform senere fortsatt viser seg gjeldende i klasserommet (Gilje et al., 2016). Videre viser denne forskningen at individuelt arbeid forekommer oftere enn arbeid i grupper (Gilje et al., 2016; Klette, 2003).

## 2.5 Sammenfatning av kapitlet

Gjennom dette kapitlet har jeg redegjort for hvilke teoretiske aspekter og hvilken tidligere forskning som utgjør studiens faglige utgangspunkt. Innholdet i kapitlet vil bli satt i sammenheng med studiens funn i oppgavens diskusjonskapittel.

I redegjørelsen av talevegring framkommer talevegring som en vanske som oppstår og/eller styrkes av indre og ytre faktorer som er gjensidig forsterkende. Talevegringsproblematikken er her sett i sammenheng med skolen, og beskrivelsene av vanskene underbygger Løkensgard Hoels (1997) påstand om at talevegring må ses som situasjonsbetinget, dersom vi skal kunne imøtekomme vanskene i det pedagogiske arbeidet.

Bakgrunnen for hvorfor det er relevant å diskutere hvordan en kan tilrettelegge for muntlig ferdighetsutvikling for elever med talevegring, bunner først og fremst i hvilket læringspotensiale som ligger i dialog mellom ulike stemmer. Ved å trekke fram Bakhtins forståelse av dialog og videre gjøre rede for hvilke muligheter en dialogisk tilnærming til undervisning gir i klasserommet, framkommer viktigheten av å støtte elever med talevegring inn i situasjoner hvor de kan utnytte dette læringspotensialet.

Ved å også se tilbake til tidligere forskning, ser en et at det er et behov for en diskusjon rundt hvordan en kan inkludere og støtte flere elever inn i samtale i klasserommet. Forskningen avdekker en begrenset systematisk opplæring i muntlige ferdigheter og et samtalemønstre i helklassesamtalene som er preget av mye taletid på et fåtall av deltakerne, noe som står i kontrast med hvordan den muntlige aktiviteten er ment å utarte seg i klasserommet, slik det beskrives i skolens ulike styringsdokumenter.

## 3 Metodekapittel

Problemstillingen i dette forskningsprosjektet er undersøkt gjennom intervju med fire lærere og observasjon av en 90 minutter lang undervisningsøkt i deres klasserom. I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for og drøfte ulike sider ved den metodiske tilnærmingen i dette forskningsprosjektet. Først vil jeg diskutere bakgrunnen for valg av metode og argumentere for hvorfor en kvalitativ tilnærming er hensiktsmessig med henblikk i prosjektets utgangspunkt. Videre vil jeg gjøre rede for utvalg, med fokus på hvilke utvalgsriterier som var gjeldende og antall informanter for undersøkelsen, før jeg gir en kort beskrivelse av utvalget. Etter dette følger en beskrivelse av de to datainnsamlingsmetodene som har vært brukt i prosjektet, før jeg diskuterer min rolle som forsker i prosjektet ved å tematisere min forforståelse, samt gjøre rede for hvordan jeg har gått fram i analysen. Avslutningsvis i kapitlet diskuterer jeg kvaliteten i den metodiske tilnærmingen med fokus på validitet, generaliserbarhet, reliabilitet og gjennom etiske betraktninger.

### 3.1 Bakgrunn for valg av metode

All forskning starter med et spørsmål (Kleven, Tveit, & Hjordemaal, 2011). Forskeren eller forskerne lurer på noe, og setter i gang et prosjekt for å komme nærmere et svar på det de lurer på. I arbeidet med å sette opp en metodisk plan for prosjektet er det dette spørsmålet, altså problemstillingen, som legger føringer for hvilken tilnærming som er hensiktsmessig og som danner bakgrunnen for de valgene som fattes.

I dette prosjektet er det følgende problemstilling som har vært førende for på hvilken måte prosjektets design til slutt har blitt utformet: Hvordan kan norsklæreren legge til rette for muntlig ferdighetsutvikling hos elever med talevegring i videregående skole? Her er jeg ute etter å forske på et sosialt fenomen sett fra deltakernes øyne, i denne sammenhengen lærere, og dette utgangspunktet kan knyttes til et sosialkonstruktivistisk verdenssyn. Et slikt syn dreier seg om en tanke om at mennesker søker forståelse i den verdenen de lever og jobber i, og at de utvikler en subjektiv forståelse av sin virkelighet (Creswell, 2014). Det er i nettopp denne forståelsen jeg ønsker å grave.

Et sosialkonstruktivistisk verdenssyn har sterk tilknytning til fenomenologien. Som filosofi ble fenomenologien først formulert av Edmund Husserl rundt år 1900, og grunntanken i

fenomenologien ligger i menneskets bevissthet og forståelse (Kvale & Brinkmann, 2009). I forskningssammenheng handler fenomenologien om å undersøke, forstå og beskrive virkeligheten slik den er levd og ser ut gjennom deltakernes perspektiver (Creswell, 2014; Kvale & Brinkmann, 2009).

Ved siden av å skulle studere og beskrive en virkelighet sett gjennom norsklæreres øyne, har jeg i dette prosjektet også hatt som formål å diskutere mine informanternes forståelse av sin livsverden opp mot eksisterende teori og empirisk forskning knyttet til talevegring og muntlige ferdigheter. Et slikt formål fordrer en abduktiv tilnærming i resonneringen. En slik tilnærming har likheter med både induksjon og deduksjon. Induksjon har sterk tilknytning til kvalitativ forskning, og dreier seg om å forme teoretiske perspektiver på grunnlag av analyse av datamaterialet (Thagaard, 2009). Deduksjon har sterk tilknytning til kvantitativ forskning, og dreier seg om å teste eksisterende teorier opp mot datamaterialet (Thagaard, 2009). Et sted i mellom disse finner vi abduksjon. En slik resonneringsform forholder seg til det empiriske materialet, samtidig som en setter det i sammenheng med eksisterende teori (Ryen, 2002). Forskeren søker å utvikle teori gjennom dype analyser av egen empiri, og den teoretiske bakgrunnen er med å gi perspektiver i fortolkningen av dataenes innhold (Thagaard, 2009).

## **3.2 Hvorfor kvalitativ metode?**

Problemstillingen i prosjektet relaterer til et sosialkonstruktivistisk verdenssyn og til grunntanker i fenomenologien, og i forskningssammenheng er disse aspektene nært knyttet til kvalitative metoder (Creswell, 2014). Kvalitativ forskning dreier seg nemlig gjerne om å oppnå forståelse for ulike sosiale fenomener (Thagaard, 2009), gjennom å ta del i hverdagen til deltakere innenfor det aktuelle området som studeres (Creswell, 2014).

Med en kvalitativ tilnærming blir det mulig for forskeren, gjennom sin empiri, å trekke fram prosesser som ikke kan måles i kvantitet eller frekvens (Thagaard, 2009). Når det kommer til for eksempel tilrettelegging for muntlig aktivitet, er det selvsagt mulig å tallfeste hyppighet, både av tilrettelegging generelt og ulike former for tilrettelegging, men først må en da kjenne til hva selve tilretteleggingen går ut på – den må ses og forstås. Som jeg tidligere har vært inne på, finnes det lite konkret forskning på nettopp tilrettelegging rettet mot elever med talevegring. Igjen gjør en kvalitativ tilnærming seg nyttig, da det gjerne er et godt

utgangspunkt når en skal gjennomføre studier av temaer eller fenomener det finnes lite forskning på fra før (Thagaard, 2009).

Videre gir kvalitativ forskning en nærhet til det som forskes på som en ikke får gjennom kvantitativ forskning. Forskeren oppsøker gjerne de kontekstene som informantene er en del av (Creswell, 2014) og oppretter til en viss grad et mellompersonlig bekjentskap med den eller dem det forskes på (Thagaard, 2009). Denne nærheten skaper et unikt potensial for forståelse av sosiale fenomener i lys av den konteksten de er en del av (Thagaard, 2009), samtidig som den også gir forskeren muligheten til å spørre seg fram dersom denne forståelsen møter utfordringer. Samtidig skaper denne nærheten, altså det at forskeren selv er tilstedeværende, også metodiske og etiske utfordringer (Thagaard, 2009), noe jeg kommer tilbake til senere i metodekapittelet.

Med bakgrunn i aspektene jeg har presentert ovenfor, besluttet jeg at en kvalitativ tilnærming var hensiktsmessig. Jeg ønsket å møte lærerne, snakke med dem, diskutere faglige problemstillinger med dem og få innsikt i deres pedagogiske praksis. Med et ønske om å gå i dybden i hvilke perspektiver informantene har på hva som er gode tilnæringsmetoder i arbeidet med elever med talevegring besluttet jeg, i samråd med veileder, å gjennomføre både intervju og observasjon av mine informanter med intervju som primærmateriale og observasjonen som sekundærmateriale og som et aspekt som er tatt med i valideringen av studiens funn.

### **3.3 Utvalg**

I arbeidet med dette forskningsprosjektet, likt alle andre forskningsprosjekter, var det begrenset tid til rådighet. Det er forskerens oppgave å disponere denne tiden, noe som også gjør seg gjeldende i utvelgelsen av hvor en ønsker å hente sitt datamateriale. Mitt utgangspunkt har vært norsklærere i videregående skole, og utvelgelsen av nettopp de fire lærerne som har vært informanter i prosjektet var en prosess hvor jeg gjorde en rekke valg.

En overordnet tanke i mitt prosjekt har vært at jeg ønsker å se til lærere som lykkes med det de gjør i klasserommet for å finne ut av hvordan og hvorfor de gjør nettopp dette – lykkes. Dersom en ønsker å tilby et godt opplæringstilbud til alle elever, er det i mine øyne mest konstruktivt å studere hva det er som fungerer og bygge videre på dette framfor å fokusere på

hva det er som ikke fungerer for å kunne bidra i arbeidet med å utvikle et godt skoletilbud. Denne tanken var med på å sette utvalgskriteriene for informanter.

### **3.3.1 Utvalgskriterier**

Ryen (2002) diskuterer hvordan en kan gå til verks i arbeidet med å velge informanter og hevder at et viktig prinsipp er å gå etter mennesker som en regner med sitter inne med mye informasjon som kan bidra i arbeidet med å svare på oppgavens problemstilling. Dette er riktignok ikke bare uproblematisk, fordi vi gjerne ikke vet før etter vi har hentet inn datamaterialet om vi lykkes i å finne informanter som kunne bidra med fruktbar informasjon (Jacobsen, 2005). Det første utvalgskriteriet bygger på nettopp det Ryen og Jacobsen er inne på – nemlig informasjon. Jeg ønsket å skaffe til veie lærere som satt inne med mange tanker og erfaringer knyttet til det å jobbe med muntlighet som norsklærer, i håp om at dette skulle berike datamaterialet mitt med mange og gode innspill som ville kunne brukes i oppgavens diskusjon.

Videre trekker Jacobsen (2005) også inn variasjon som et mulig utvalgskriterium. Et slikt kriterium åpner for ulike innfallsvinkler og tanker knyttet til de samme spørsmålene. Dette ble også mitt andre utvalgskriterium. Måten variasjon er realisert i mitt utvalg er gjennom ulik alder, ulik fartstid i yrket og ulikt kjønn, med ønske om at denne variasjonen skulle gi meg innsikt i variasjon i opplevelser fra lærerhverdagen. I en kvalitativ undersøkelse som denne betyr ikke variasjon at jeg har skaffet til veie et representativt utvalg (Jacobsen, 2005) som kan si noe generelt for lærerstanden som helhet, men ettersom ulik alder også sannsynligvis betyr ulik fartstid i skolen, og ikke minst ulike tidspunkter for egen utdanning, åpnet jeg for muligheten for at informantene kunne ha ulike tanker, oppfatninger og innfallsvinkler.

Med dette som overordnede prinsipper for utvalg henvendte jeg meg til mine kolleger og bekjente i lærermiljøet og gjorde et utvalg delvis basert på tips fra disse om norsklærere de hadde en oppfatning av at var dyktige og reflekterte rundt valgene de gjorde i klasserommet. I tillegg tok jeg også kontakt med en lærer jeg selv har en oppfatning av at kan kalles både dyktig og reflektert, etter å ha vært en del av klasserommet til denne læreren gjennom praksisperioder i løpet av studietiden. På denne måten gjennomførte jeg et strategisk utvalg, altså et utvalg informanter med egenskaper og kvalifikasjoner som er strategiske når det

kommer til å svare på min problemstilling (Thagaard, 2009), og sendte forespørsler til fem lærere jeg hadde et håp om at kunne bidra med et fyldig datamateriale i min undersøkelse.

### **3.3.2 Hvor stort skal utvalget være?**

Et siste moment i utvalgsfasen, var å velge antall informanter. Hvor mange informanter trengs egentlig for å kunne gi et tilfredsstillende svar på problemstillingen? Her er en også nødt til å ta hensyn til tiden en har til rådighet. Arbeidet med det empiriske materialet slutter nemlig ikke i det forskeren forlater arenaen for innhenting, men krever timer med etterarbeid for å gjøre materialet presenterbart. I følge Creswell (2014) finnes det ikke noe entydig svar på hvor mange informanter som kreves for å si at det er tilstrekkelig, men i fenomenologiske undersøkelser er det vanlig med et sted mellom tre og ti. Jeg bestemte meg for å skaffe til veie fem informanter til å begynne med, tre kvinner og to menn. På tross av dette, av årsaker utenfor min kontroll, måtte en av de mannlige informantene trekke seg. Etersom jeg da var såpass langt i prosessen, endte jeg på et utvalg på fire informanter.

### **3.3.3 Rekrutteringsfasen**

Rekrutteringsfasen startet som nevnt i arbeidet med å forhøre meg blant lærere jeg har kontakt med i forbindelse med arbeid og studier om de hadde forslag til passende informanter. Her gjorde jeg det klart hvilke kriterier jeg hadde satt, og fikk flere forslag til informanter som kunne være passende deltakere i prosjektet. Det videre arbeidet gikk i å ta kontakt med lærerne per e-post, og ved interesse sendte jeg en beskrivelse av prosjektet (se vedlegg A og punkt 3.7.4 om etiske betraktninger rundt informert samtykke). Å skaffe informanter som var interesserte i å delta var en enkel oppgave, da samtlige av lærerne jeg tok kontakt med i første omgang sa seg interesserte i å delta. Når jeg så hadde fått bekreftelse fra lærerne om at de var interesserte i å delta i prosjektet, avtalte vi tid for intervju og observasjon, og datainnsamlingen kunne igangsettes.

### **3.3.4 Presentasjon av informanter**

Utvalget har altså bestått av fire norsklærere i videregående skole. Av hensyn til anonymitet vil informantene gjennom analyse og diskusjon bli referert til som informant A-D. Utvalget består av lærere med ulik fartstid i skolen, og denne strekker seg fra 15 år hos informant B til 34 år hos informant C. Samtlige av informantene har også erfaring fra ulike skoler. Når det kommer til undervisningsfag har alle informantene til felles at de nå underviser i norsk. For



informant A er dette det eneste faget hun i dag underviser i, mens de andre informantene underviser i andre fag i tillegg, henholdsvis historie og engelsk (Informant B), engelsk (Informant C) og historie (Informant D). Skolene informantene nå jobber på har forskjellige studietilbud, men felles for informantene er at de i dag underviser elever på studiespesialisering. Opptakskravene ved de forskjellige skolene varierer fra midt på treet til av de høyeste i landet, noe som gjør at det gjennomsnittlig faglig nivået blant elevene varierer hos de ulike informantene.

### 3.4 Observasjon

Mine møter med informantene var delt opp i to sekvenser: observasjon og intervju. Det første steget i datainnsamlingen innebar observasjon av en undervisningsøkt på 90 minutter. Observasjonsdataen i dette prosjektet har vært sekundærmateriale, når det kommer til hvilket datamateriale som brukes i diskusjonsdelen. Likevel ønsket jeg å gjennomføre observasjon i tillegg til intervju av ulike årsaker. Først og fremst gir observasjon et nærere forhold til informantene og det miljøet de er en del av (Thagaard, 2009). Videre ville observasjonen potensielt kunne by på situasjoner i samspillet mellom lærer og elever som kunne være interessante å følge opp i intervjusamtalen (Thagaard, 2009). Sist var observasjonen med på å styrke validiteten i funnene på den måten at jeg kunne observere i hvilken grad det lærerne sa samsvarte med det de gjorde i klasserommet.

Som observatør må en ta valg knyttet til hvilken rolle en skal innta i situasjonen som observeres. Jeg bestemte meg for å observere aktiviteten i klasserommet som observatør fra sidelinjen. Dette er et valg som kan forsvares av minst to grunner. For det første er det gjerne slik at observatøren kan tillate seg en passiv observatørrolle i miljøer han kjenner godt, nettopp fordi en er kjent med hvilken praksis som er normal i feltet som studeres (Thagaard, 2009). Som praktiserende lærer som også selv har vært elev for ikke veldig mange år siden, anså jeg min kunnskap om klasseromssituasjonen som tilstrekkelig. Videre må forskeren vurdere om egen deltakelse vil påvirke samhandlingen i miljøet forskeren observerer (Thagaard, 2009), og i klasserom med mellom 20 og 30 elever fant jeg det sannsynlig at interaksjonsmønstrene ville bli annerledes dersom jeg selv skulle gå inn å delta, enten det skulle være som lærer eller elev. Dessuten var det læreren som var fokus i min observasjon, og dermed er behovet for en nærhet til elevene og en forståelse for hva de gjorde og tenkte

ikke like nødvendig som det ville vært dersom det var elevenes atferd og perspektiver som var i fokus.

Underveis i observasjonen noterte jeg ned inntrykk jeg fikk underveis i økta. Notatene jeg skrev ned var knyttet til tonen mellom lærer og elever; hvor mange som deltok muntlig; hva de verbalt passive elevene foretok seg; hva som faktisk foregikk i økta når det gjaldt fagstoff og arbeidsmetoder; og hendelser jeg syntes var interessante og som jeg ville diskutere videre i intervjusamtalen som eksempelvis lærerspørsmål og hva som aktivt ble gjort for å få elever i samtale. Forut for øktene hadde jeg ikke lagt noen føringer eller bedt lærerne gjennomføre en viss type undervisning, slik at øktene var forskjellige i både arbeidsmåter og innhold.

## **3.5 Intervju**

Det andre steget i datainnsamlingen var intervju med læreren umiddelbart etter undervisningsøkten. På denne måten kunne jeg, ved siden av å følge en intervjuguiden jeg hadde utarbeidet på forhånd, følge opp situasjoner fra undervisningen som jeg syntes var interessante for prosjektet mens de fortsatt satt friskt i minnet hos både meg og læreren.

Som nevnt er det intervjumaterialet som har vært dette prosjektets primære datamateriale. Valget om å bruke intervju ble fattet på bakgrunn av aspektene jeg har nevnt i delkapittel 3.1 og 3.2. Når en skal si noe om en persons opplevelser, synspunkter og forståelse av verden personen er en del av, er intervju nemlig et godt utgangspunkt (Thagaard, 2009). Intervjuprosessen i dette prosjektet har vært preget av avveininger og tilpasningsarbeid, og i det følgende skal jeg gjøre rede for sentrale momenter i denne prosessen.

### **3.5.1 Semistrukturert livsverdenintervju**

Intervjumetoden jeg har brukt i dette forskningsprosjektet har vært et semistrukturert livsverdenintervju. Et slikt intervju er definert av Kvale og Brinkmann som ”En planlagt og fleksibel samtale som har som formål å innhente beskrivelser av intervjupersonens livsverden med henblikk på fortolkning av meningen med de fenomener som blir beskrevet” (2009, s. 325). I et slikt intervju er det informantenes personlige fortolkninger av verden, samt deres egen forståelse, deres egne tanker og egne holdninger som danner utgangspunktet for samtalen. Ettersom jeg ønsket å få innblikk i informantenes tanker om talevegring, muntlighet og stillhet i klasserommet, samt gode måter å tilrettelegge den muntlige

ferdighetsutviklingen til elever med talevegring, anså jeg dette som et hensiktsmessig intervjuformat.

Et semistrukturert intervju er verken en helt åpen samtale eller forholder seg til en helt lukket intervjuguide, men tar utgangspunkt i en forberedt tema- og/eller spørsmålsliste og åpner for å følge opp temaer og momenter som måtte dukke opp i samtalen (Kvale & Brinkmann, 2009). Ved å ikke forholde seg slavisk til en spørsmålsliste, var det potensiale for mer utfyllende ytringer fra informantene og, som tidligere nevnt, mulighet til å følge opp situasjoner fra undervisningen jeg ikke kunne forutsett på forhånd.

Fordi temaet jeg har studert også er forskningsmessig lite berørt, kan også en semistrukturert form på intervjuet være hensiktsmessig (Ryen, 2002). Den noe frie formen åpner for at informantene kan ta egne initiativer og komme med kommentarer, noe som potensielt gir forskeren informasjon som går utover det forstudien, altså arbeidet med å sette seg inn i teori og forskning på området, kunne gi (Ryen, 2002). I prosessen med å utforme intervjuet var det mine antakelser, basert på teoretisk kunnskap og egen faglig intuisjon, som var førende for hvordan spørsmåls-/temalisten ble utformet. Derfor var det i mine øyne hensiktsmessig å legge opp til en intervjuform hvor jeg åpnet for at erfarne læreres tanker og oppfatninger ville kunne gi andre innfallsvinkler enn hva jeg selv hadde forestilt meg på forhånd.

### **3.5.2 Prøveintervju**

For på den ene side å gjøre meg kjent med rollen som intervjuer, og på den annen side gjøre meg opp en mening om hvorvidt intervjuguiden jeg hadde utarbeidet var god i den forstand at den ga meg svar som kunne være med å belyse problemstillingen min, gjennomførte jeg i dette prosjektet prøveintervju i to faser: først med en medstudent og kollega, deretter med en kollega med lengre fartstid i skolen. Et slik prøvofase er en viktig del av utformingen av studiens design, fordi det gir en mulighet til å forbedre spørsmålene som stilles for i større grad å sikre validitet i undersøkelsens datamateriale (Creswell, 2014).

En viktig del av prøveintervjuene var informantenes kommentarer på spørsmål og måten jeg forholdt meg til dem som intervjuer. Blant annet fikk jeg beskjed om at jeg av og til var litt ledende i måten jeg fulgte opp utsagn på, slik at det var tydelig hvilket svar jeg ønsket. Dette var verdifull innsikt i egen rolle som intervjuer som jeg reflekterte over i forkant av og

underveis i de tellende intervjuene. Når det kommer til ledende spørsmål, understreker Kvale og Brinkmann (2009) at dette i seg selv ikke behøver å være negativt i intervjusammenheng. I og med at mening i intervjuer oppstår nettopp i møtet mellom intervjuer og informant, har begge makt til å påvirke hvilke svar og temaer som dekkes, og ledende spørsmål kan være nødvendige for å få fram ønsket informasjon. Det som riktignok er viktig for studiets kvalitet, er å gjøre spørsmålene i forskningen tydelige for leser, slik at leseren selv har mulighet til å vurdere gyldigheten i funnene som er gjort (Kvale & Brinkmann, 2009). Dette har jeg forsøkt å imøtekomme ved å referere til intervjuet i underveis i oppgaven i tillegg å også legge ved intervjuguiden som vedlegg (se vedlegg B).

Prøveintervjuene ga meg altså muligheten til å reflektere over om spørsmålene fungerte eller ikke fungerte, i den forstand at de ga meg svar som var nyttige for denne studiens problemstilling. Jeg lyttet gjennom intervjuene, og spesielt etter det første så jeg at jeg måtte gjøre noen endringer for at spørsmålene skulle være tydelige, spesifikt knyttet til det jeg var interessert i å høre noe om i tillegg til ikke for generelle.

### **3.5.3 Intervjuguide**

Materialet jeg sitter igjen med etter et forskningsintervju er grunnlaget for prosjektets kvalitet som bidrag til forskningsfeltet og bør være så rikt og fyldig som mulig (Kvale & Brinkmann, 2009). For å oppnå positivt resultat er dramaturgien i intervjuet avgjørende. Et mål i intervjusituasjonen er å skape en fortrolig og tillitsfull atmosfære, hvor informanten føler seg trygg og får lyst til å dele erfaringer (Thagaard, 2009). Arbeidet med å skape trygghet og fortrolighet startet allerede i det jeg etablerte kontakt med informantene, hvor jeg forsøkte å vise velvillighet og interesse for deres synspunkter. For å føre denne interessen videre og for å skape en god atmosfære, startet jeg intervjuet med et spørsmål om informantens fartstid i skolen og erfaringer fra klasserommet. Et slikt forholdsvis nøytralt spørsmål er i følge Thagaard (2009) velegnet som en start på et intervju, fordi det er et spørsmål som informanten kan svare på uten store problemer.

Prøveintervjuet hadde vært avgjørende for å skape en logisk og tematisk konsekvent oppbygging av intervjuet (for fullstendig intervjuguide/temaliste, se vedlegg B). Jeg la opp en gang i intervjuet hvor vi først diskuterte muntlig aktivitet i informantenes klasserom og videre informantenes tanker om stillhet, før jeg trakk inn begrepet talevegring. For å skape

forståelse, og ikke minst forsikre meg om at jeg og informantene refererte til det samme når vi samtalte om talevegring og tilrettelegging, valgte jeg også å bruke litt tid på begrepsavklaring. I følge Jacobsen (2005) er nettopp gyldigheten i begreper en styrke ved kvalitative studier, nettopp fordi en i disse studiene måler den ”korrekte” forståelsen av et begrep, altså forståelse slik den *er* ikke slik vi tolker den. Det var likevel viktig for meg å forsikre meg om at både jeg og informantene var klar over hvilke elever vi diskuterte når det var snakk om talevegring, nemlig at det ikke dreier seg om å ikke ”gidde” å delta, men at det dreier seg om å oppleve så sterkt ubehag ved det at man ikke våger. Spørsmålene som fulgte var utformet med henblikk i problemstillingen og var rettet mot aspekter ved tilrettelegging. Avslutningsvis tonet jeg ned den spesifikke vinklingen, ved å åpne for at informantene kunne komme med informasjon de følte var usagt eller ikke dekket av spørsmålene.

### **3.5.4 Gjennomføring av intervju**

Intervjuene ble gjennomført i grupperom på skolene hvor lærerne arbeidet. Det startet med at jeg viste til informasjonsskrivet og snakket kort om hvordan intervjuet ville foregå og hva vi skulle gjennom, i tillegg til at jeg forhørte meg om hvorvidt informantene hadde noen spørsmål før intervjuet startet. Denne samtalen er ikke en del av datamaterialet i prosjektet. Når informantene var klare for å starte, satte jeg på båndopptakeren og startet spørsmålsstillingen.

Hvorvidt intervjuer skal tas opp på bånd eller ikke er som alt annet i utformingen av studiens en avveiningssak med både for- og motargumenter. Det er flere årsaker til at intervjuene har blitt tatt opp på bånd. På den ene side gir det intervjueren muligheten til å konsentrere seg om innholdet i intervjuet, slik at en slipper å distraheres av arbeidsbyrden knyttet til å gjøre seg notater i tillegg til at det legger til rette for en bedre flyt i samtalen (Kvale & Brinkmann, 2009). Videre er lydopptak et langt mer nøyaktig datamateriale, da det ikke er avhengig av intervjuerens evne til å huske formuleringer (Kvale & Brinkmann, 2009). Med lydopptak som eneste referat fra intervjusituasjonen står riktignok sider ved den sosiale atmosfæren i fare for å falle bort fra datamaterialet (Kvale & Brinkmann, 2009), samtidig som en også står overfor den åpenbare risikoen for at tekniske feil fører til at du mister verdifulle innspill i diskusjonen (Creswell, 2014). Likevel vurderte jeg viktigheten av et så fyldig materiale som mulig foran bakdelene ved opptak av intervjuene.

Når selve intervjuet var gjennomført og opptaket stoppet, fulgte en avsluttende samtale hvor jeg takket for deltakelse og oppfordret informantene til å ta kontakt ved eventuelle spørsmål som måtte dukke opp i etterkant av besøket.

### **3.5.5 Transkripsjon**

Transkripsjon dreier seg kort sagt om å omforme intervjumateriale fra muntlig til skriftlig form for å gjøre intervjumaterialet bedre egnet for analyse (Kvale & Brinkmann, 2009). I mange forskningsprosjekter er det, i følge Kvale og Brinkmann (2009), ikke uvanlig å overlate transkripsjon av intervjuer til andre enn forskeren selv. I slike tilfeller er det viktig med en instruks til den som skal transkribere, slik at materialet en får å analysere kan bidra til å oppfylle hensikten med undersøkelsen. I dette forskningsprosjektet er det forskeren selv, altså jeg, som har transkribert datamaterialet og som har fattet beslutninger knyttet til retningslinjer basert på litteratur om nettopp transkribering. En fordel med å transkribere eget intervjumateriale er at en selv har en oppfatning av sosiale og emosjonelle aspekter ved intervjusituasjonen, men ikke minst at en allerede ved transkripsjon starter analysen av meningen i det som sies i intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2009).

Å skulle transkribere et forskningsintervju innebærer en rekke valg, og valgene en fatter er basert på hva som er formålet med det transkriberte materialet (Cohen, Manion, & Morrison, 2011; Kvale & Brinkmann, 2009). Kvale og Brinkmann (2009) hevder at et spørsmål om hva det er som er en korrekt transkripsjon er umulig å besvare, men at en mer konstruktiv måte å fatte valg på er å stille spørsmål ved hva det er som er en nyttig måte å transkribere på for den gjeldende forskningen.

Det første forsøket på transkripsjon i dette prosjektet hadde med alt av typiske tenkelyder som "eeeh" eller "hmm", latter, bekræftende lyder og markeringer for pauser i samtalen, noe som resulterte i et uoversiktlig og lite leservennlig materiale. Kvale og Brinkmann (2009) understreker at slike former for transkripsjon er unødvendige når det dreier seg om å hente ut mening fra store intervjutekster, og det ble tatt en avgjørelse om en mer formell, skriftlig stil (Kvale & Brinkmann, 2009) i transkripsjonene.

I transkripsjonsprosessen er det gjort en skjønnsmessig vurdering av hvilke deler av innholdet som må stå uendret, og hva det er som kan tas bort. Tenkelyder og pauser er utelatt, og det

samme gjelder gjentakelser eller sekvenser hvor intervjuobjekt eller intervjuer ytrer ord uten meningsinnhold i prosessen med å tenke seg fram til hvordan de skal formulere utsagnet sitt riktig. Ved å legge seg nærmere en slik litterær stil er det, i følge Kvale og Brinkmann (2009), lettere å formidle meningen i intervjupersonens historier til leserne. Likevel er framstillingen av materialet tilnærmet ordrett i den forstand at utsagn og svar er framstilt slik de kommer fram av lyd materialet. Dette er gjort for ikke å utelate ulike tolkningsalternativer, noe Kvale og Brinkmann (2009) trekker fram som en mulig fallgrube ved en slik litterær stil.

## **3.6 Forskerrollen**

Knyttet til min rolle som forsker er det ulike problemstillinger som er relevante å diskutere knyttet til den oppgavens fokus og til arbeidet med datamaterialet. Jeg har allerede drøftet ulike aspekter knyttet til hvordan jeg har gått fram i forarbeidsfasen og i gjennomføringen og transkripsjonen av observasjon og intervju. I det følgende vil jeg diskutere min forforståelse og hvilken betydning den har i forskningsprosjektet før jeg gjør rede for hvordan jeg har gått fram i tolknings- og kodingsarbeidet av funnene jeg har gjort.

### **3.6.1 Forforståelse**

Når en jobber med datamateriale er tolkningsarbeid vesentlig når en skal komme fram til meningen i innholdet. I denne sammenhengen gjør forforståelse seg gjeldende. Forforståelsen dreier seg om virkelighetsoppfatningen til den som tolker (Tveit, 2011), altså hvilke tanker og holdninger forskeren har til det som forskes på. Denne siden ved forskeren er utfordrende, dog ikke nødvendigvis noe mål, å komme helt utenom. Det som er viktig er, i følge Hjordemaal (2011), å ha et så bevisst forhold til forforståelsen som mulig, samtidig som en også bør gjøre leseren klar over egen forforståelse knyttet til tematikken i prosjektet. I innledningskapittelet tematiserte jeg min forforståelse ved å gjøre rede for min personlige og faglige oppfatning av talevegring og også muntlighet som en vei til læring (punkt 1.1.1). Hensikten var å gjøre leseren klar over hvilke tanker og hvilken forståelse jeg har for tematikken forut for studien.

### **3.6.2 Analyse av datamateriale**

En av forskerens mange oppgaver i et forskningsprosjekt er analyse av datamaterialet. I dette arbeidet er målet å hente mening ut fra materialet (Creswell, 2014). Analysen av datamaterialet i denne studien har vært en temasentrert analyse på tvers av de ulike

intervjuene. I denne typen analyse sammenliknes informantenes utsagn med hverandre innenfor ulike temaer (Thagaard, 2009), og de ulike utsagnene utgjør nyanser i temaene som helhet.

Selve analyse- og fortolkningsprosessen har hatt en hermeneutisk tilnærming. En slik tilnærming bygger på en forståelse av at en kun kan forstå mening i lys av sammenhengen meningen er en del av, altså at vi forstår delene i lys av helheten (Thagaard, 2009). Samtidig kan heller ikke helheten forstås uten å se til de mindre delene, og denne prosessen med å bevege seg mellom helhet og del i fortolkningen kalles for den *hermeneutiske sirkel* (Kvale & Brinkmann, 2009). Kategorisering og meningsfortolkning av datamaterialet i dette prosjektet har bestått i å lese datamateriale som helhet for deretter å utarbeide, justere, dele og slå sammen over- og underordnede kategorier. Målet med analysearbeidet har vært finne en sammenheng i datamaterialet som kan danne utgangspunktet for framstillingen av ulike tematiske kategorier.

Arbeidet med å utarbeide de ulike kategoriene startet tidlig i prosjektet, nettopp fordi hvilket fokus jeg satt for undersøkelsen også har hatt en innvirkning for hvilke temaer datamaterialet er strukturert i. Overordnet har datamaterialet blitt satt i sammenheng med studiens tre forskningsspørsmål og ledet til de overordnede kategoriene *muntlighet*, *talevegring* og *tilrettelegging*. Disse tre kategoriene framsto som naturlige overordninger etter gjennomlesningen av datamaterialet, ettersom intervjuet var delt opp i tre deler som tok for seg hvert av disse temaene. Hver av de overordnede tematiske kategoriene har også blitt delt inn i mindre kategorier, dels basert på intervju spørsmål og dels basert på innhold som har kommet fram i intervjuene. Disse kategoriene vil jeg presentere i detalj i analysekapittelet.

I framstillingen av analysen, vil det i hovedsak være intervjumaterialet som er trukket fram innenfor de ulike kategoriene. Som jeg har nevnt tidligere, er det dette som har vært studiens primærmateriale. Likevel har jeg også inkludert deler av innholdet i observasjonsnotatene der jeg har sett en sammenheng mellom de ulike tematiske kategoriene og observasjonsnotatene.

### **3.7 Kvalitet i prosjektet**

Kvaliteten i et forskningsprosjekt vurderes ut fra i hvilken grad funnene som gjøres og implikasjonene forskeren kommer med kan regnes som gyldige. I kvalitativ forskning



vurderes kvaliteten på prosjektet i lys av studiens validitet og reliabilitet (Ryen, 2002). I dette kapitlet vil jeg diskutere i hvilken grad funnene og diskusjonene som føres i oppgaven kan regnes for å være sanne, altså i hvilken grad jeg har klart å måle og gi et bilde av den informasjonen jeg er ute etter, samt i hvilken grad funnene kan overføres til en større populasjon enn den som er studert, altså studiens indre og ytre validitet. Videre vil jeg kommentere i hvilken grad funnene er etterprøvbare, altså studiens reliabilitet. Avslutningsvis vil jeg drøfte etiske problemstillinger knyttet til gjennomføringen av studien.

### **3.7.1 Validitet**

Validiteten i et forskningsprosjekt dreier seg om hvorvidt funnene vi gjør kan sies å være gyldige (Creswell, 2014). En del av arbeidet med validitet er å diskutere hvorvidt metoden som er valgt er egnet for å gi oss den informasjonen vi er ute etter (Kvale & Brinkmann, 2009), noe jeg har behandlet tidligere i kapitlet. I det følgende er det funnenes validitet jeg ønsker å diskutere – er det grunn til å tenke at funnene jeg har gjort er sanne og konklusjonene jeg har trukket er gyldige? For å svare på dette vil jeg diskutere potensielle trusler mot denne undersøkelsens validitet knyttet til meg som forsker, gyldigheten i den informasjonen informantene kommer med og gyldigheten i begrepet *talevegring* slik det er brukt i undersøkelsen.

Det første validitetsspørsmålet er knyttet til min rolle som forsker i prosjektet. Jeg har tidligere vært inne på hvordan min førforståelse knyttet til viktigheten av muntlighet for alle elever, også for de med talevegring, har vært avgjørende for å i det hele tatt sette i gang med dette prosjektet. Det har naturligvis også hatt noe å si for hvilken informasjon jeg ønsker og forventer å finne, og dermed vært en potensiell trussel for validiteten. Dette behøver i seg selv ikke være et problem. Maxwell (2013) hevder at det å distansere seg fra egne holdninger og forventninger ikke er noe mål i kvalitativ forskning, men at det som er viktig er oppmerksomhet rundt disse spørsmålene. Med andre ord blir det viktig å gjøre seg noen tanker om hvordan disse hensiktene og holdningene kan ha påvirket gjennomføringen av studien og ikke minst konklusjonene som trekkes ut av funnene (Maxwell, 2013).

Å sikre validiteten kan starte i utformingen og gjennomføringen av intervjuene, da kvaliteten på disse er avgjørende for kvaliteten på analysen jeg gjør, verifiseringen av de ulike funnene og ikke minst rapporteringen som kommer til uttrykk gjennom oppgaven (Kvale &

Brinkmann, 2009). Hvordan kan jeg legge til rette for et intervju hvor det er informantenes egne tanker og holdninger som kommer til uttrykk, framfor mine egne? Kvale og Brinkmann (2009) viser til en rekke kriterier for å sikre et godt intervju, og hevder at jo mindre plass forskeren tar i intervjuet, jo bedre er det. Gjennom korte og konkrete spørsmål gir jeg mer plass til informantene, slik at de får tid til å gi meg et innblikk i deres egne tanker og holdninger. Videre trekker Kvale og Brinkmann (2009) fram ledende spørsmål som en potensiell trussel mot validiteten i intervjumaterialet. I prøveintervjufasen fikk jeg kommentarer på nettopp det at jeg var litt ledende i intervjuerstilen, og forsøkte å redigere intervjumalen slik at jeg i større grad ga informantene muligheten til å gi meg et nyansert bilde av deres tanker og erfaringer fra lærerhverdagen.

Underveis i prosjektet har jeg også blitt oppmerksom på at mine tanker om at elever med talevegring bør hjelpes inn i samtale i klasserommet har møtt, om ikke direkte motstridende holdninger, så i det minste nyanser som har bidratt til et større bilde av virkeligheten lærerne opplever i klasserommet. Av den grunn har det blitt viktig for meg i tolkningen av mine funn, og ikke minst i den helhetlige argumentasjonen i oppgaven, å være kritisk til mine egne tanker og holdninger knyttet til problemstillingen for å etterstrebe en så nyansert diskusjon som mulig.

Andre trusler mot validiteten kan knyttes til intervjupersonene. En kan alltid stille spørsmål til hvorvidt intervjupersonene deler sine faktiske synspunkter og om historiene og eksemplene de kommer med er sanne (Maxwell, 2013). Riktignok er dette et vanskelig spørsmål å svare på, da intervjupersonene er de som sitter også på denne sannheten, og jeg må langt på vei velge å stole på den informasjonen jeg har fått av informantene mine. Slik jeg ser det har de få eller ingen grunner til å dele erfaringer og synspunkter som ikke har rot i deres virkelighet. Likevel kan observasjonene jeg har gjort i undervisningen være et grep for å styrke validiteten i intervjumaterialet. Dersom jeg hadde oppdaget store avstander mellom det jeg så i observasjonen og det som ble sagt i intervjusammenheng, ville jeg hatt grunn til å stille spørsmål ved hvorvidt den informasjonen som framkom av intervjuene stemte overens med lærernes egentlige holdninger og klasseromspraksis. Underveis i arbeidet med så jeg riktignok ingenting som ga meg grunn til å tvile på gyldigheten i informantenes utsagn.

Et siste spørsmål knyttet til studiens validitet er i hvilken grad jeg har målt det jeg faktisk ønsker å måle (Kvale & Brinkmann, 2009), og validitet knyttet til begrepet talevegring gjør

seg gjeldende. I oppgavens andre kapittel viste jeg til hvordan begrepet talevegring har forholdsvis liten utbredelse i norsk skoleforskning (delkapittel 2.1), noe som gir grunn for å stille spørsmål til hvorvidt informantene kjenner til innholdet i begrepet eller ikke. Denne trusselen har jeg forsøkt å imøtekomme ved å bruke tid på begrepsavklaring i hvert av intervjuene, for å sikre at vi snakker om den samme elevgruppen når vi diskuterer hvordan lærere opplever talevegringen i klasserommet og hvilke tiltak for tilrettelegging som vil gjøre seg relevante.

### **3.7.2 Generaliserbarhet**

Aspektene som er diskutert over er knyttet til det som i forskningen kalles studiens indre validitet. I tillegg kan en også diskutere studiens ytre validitet, ved å reise spørsmål om hvorvidt studiens resultater har en overføringsverdi til en større gruppe mennesker enn den som er studert, altså om funnene kan generaliseres (Cohen et al., 2011). I kvalitativ forskning er det gjerne mer interessant å se på hvorvidt funnene kan overføres til beslektede situasjoner og grupperinger av mennesker, framfor om hvorvidt de kan ha en overføringsverdi til alle mennesker i alle sammenhenger (Cohen et al., 2011).

I dette forskningsprosjektet har ett grep for å jobbe mot en ytre validitet vært å velge informanter fra ulike skoler, altså informanter som har å gjøre med mer eller mindre ulike elevgrupper. Likevel er utvalget av informanter såpass snevert at det vil være umulig å si at funnene som gjøres udiskutabelt har en overføringsverdi til alle lærere i arbeid med alle elevgrupper. Et argument for at vi likevel kan snakke om en viss grad av ytre validitet, er at jeg i denne studien, i likhet med mange andre kvalitative studier, har jobbet fram mot noen praktiske implikasjoner for pedagogisk arbeid rettet mot elever med talevegring, heller enn å finne ut noe spesifikt om en avgrenset gruppe mennesker (Maxwell, 2013). Dette kan føre til at resonnementene som kommer i oppgavens diskusjonsdel kan ha en viss overføringsverdi til andre læreres arbeid med elever som opplever talevegring.

### **3.7.3 Reliabilitet**

Reliabilitet i et forskningsprosjekt dreier seg om etterprøvbarehet. Forskeren skal gjøre det mulig for andre forskere å finne de samme resultatene dersom et studie ble gjennomført på samme måte med den samme typen informanter i en lik kontekst (Cohen et al., 2011). I kvalitative studier som dette, hvor semistrukturert intervju og observasjon er den metodiske

tilnærmingen, blir dette kravet utfordrende å imøtekomme, ettersom forskeren selv spiller en viktig rolle i undersøkelsen, og Kvale og Brinkmann (2009) viser til hvordan kravet om reliabilitet står i fare for å komme i konflikt med forskerens rom for kreativitet og variasjon både i intervju- og analysekontekst.

Likevel skal en ikke se bort fra betydningen av reliabilitet, og i dette prosjektet er den forsøkt imøtekommet med en grundig gjennomgang av metodiske tilnærminger gjennom en beskrivelse av informanter og kontekst, framgangsmåte i prosjektet og vedlagt intervjuguide, slik at det skal være mulig for leseren å få en forståelse av hvordan, og på hvilke premisser, informasjonen er hentet samt på hvilket grunnlag slutningene er trukket.

### **3.7.4 Etske betraktninger**

Det finnes en rekke problemstillinger knyttet til hva som er god forskningsetikk (Kvale & Brinkmann, 2009). Gjerne dreier kvalitativ forskning av dette slaget seg om å utforske menneskers rolle i hverdagen for så å legge de beskrivelsene en skaffer til veie ut i det offentlige, og for forskeren innebærer dette å gjøre ulike avveininger knyttet til hvordan dette kan være negativt for dem det forskes på på den ene side, samtidig som en må vurdere hvilken gevinst dette kan ha for den menneskelige situasjonen som utforskes på den annen (Kvale & Brinkmann, 2009).

Første steg i å imøtekomme etiske retningslinjer i dette forskningsprosjektet innebar å melde prosjektet til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD), noe som er et krav for alle forskningsprosjekter som innebærer arbeid med personopplysninger. I meldeskjemaet ga jeg informasjon om prosjektets tematikk og om den metodiske tilnærmingen. En tid etter meldeskjemaet var sendt, mottok jeg godkjenning for å gjennomføre prosjektet med enkelte retningslinjer for oppbevaring av empirisk data og personopplysninger (se vedlegg C). Dette er retningslinjer jeg har fulgt gjennom hele prosjektperioden.

Hensikten med denne studien har vært å diskutere ulike perspektiver på hvordan en kan bedre opplærings situasjonen for elever med talevegring, og i det følgende vil jeg gjøre rede for hvordan jeg har arbeidet for å handle i tråd med etiske retningslinjer underveis i prosjektarbeidet ved å ta utgangspunkt i fire sentrale punkter for etikk i kvalitativ forskning:

informert samtykke; konfidensialitet; konsekvenser; og forskerens rolle (Kvale & Brinkmann, 2009).

Et informert samtykke innebærer at deltakerne i forskningsprosjektet gjøres oppmerksom på formål med studien, hvordan studien er konstruert, og hvilken potensiell risiko samt hvilke fordeler en deltakelse i studien vil innebære (Kvale & Brinkmann, 2009). Poenget med et informert samtykke er at de som deltar skal være informert om hva prosjektet dreier seg om og hva det vil innebære å delta, i tillegg til at de skal informeres om at de har rett til, til en hver tid, å trekke seg fra prosjektet om de ønsker dette (Ryen, 2002). For å imøtekomme dette kravet, ble det i forkant av datainnsamlingen sendt ut et informasjonsskriv som tok for seg hovedlinjer i prosjektet til hver av deltakerne (se vedlegg A). Viktige punkter i dette informasjonsskrivet dreide seg om hvordan dataen jeg hentet inn ville bli behandlet, hvem som skulle ha tilgang til materialet, hva som ville skje med materialet ved prosjektets slutt, samt at de som intervjues til en hver tid har muligheten til å trekke seg fra studien uten å måtte oppgi noen grunn til dette. Nederst i informasjonsskrivet ba jeg om at deltakerne signerte for at de hadde lest og gjort seg forstått med innholdet i prosjektet og at de på bakgrunn av informasjonen ønsket å delta. I etterkant av at jeg skrev informasjonsskrivet, ble fokus for prosjektet endret fra å fokusere på hvordan en kunne støtte elever med talevegring inn i helklassesamtale (se vedlegg A) til å fokusere på hvordan en kan støtte disse elevene inn i muntlig aktivitet generelt. Disse endringene ble informantene orientert om i forkant av datainnsamlingen.

Konfidensialitet i prosjektet dreier seg om å verne om identiteten til den det forskes på (Ryen, 2002). Dette har vært en aktuell problemstilling ved flere stadier i løpet av dette prosjektet. Etter innhenting av datamaterialet, altså intervjuene og observasjonene, ble både transkripsjoner og observasjonsnotater skrevet inn på datamaskin. Maskinen har hele veien vært passordbeskyttet, og på den måten har dataen vært oppbevart på en trygg måte. Når jeg videre i prosjektet har brukt dataen i rapporteringen, altså i denne oppgaven, har alle informanter vært anonymisert, slik at utsagn og atferd ikke kan spores tilbake til informantene selv.

Når det kommer til hvilke konsekvenser prosjektet kan ha for de deltakende, er et generelt prinsipp at risikoen for å skade deltakerne bør være lavest mulig, og summen av fordeler som oppstår av kunnskapen som er anskaffet bør veie tyngre enn risikoen det innebærer å delta

(Kvale & Brinkmann, 2009). Når det gjelder dette prosjektet, har risikoen knyttet til det å delta vært relativt lav, og hensikten har vært at det å hente informasjon fra de lærerne det er forsket på potensielt vil kunne ha en positiv innvirkning på opplæringstilbudet til elever med talevegring. Som en del av arbeidet mot å redusere potensiell risiko ved deltakelse, har det underveis blitt gjort en evaluering av hvorvidt noe av informasjonen som har blitt hentet inn har kunnet være til skade for dem som deltar, uten at jeg har kommet over noen utfordringer på dette området.

Når det kommer til god forskningsetikk i forbindelse med forskerrollen, er mye av dette allerede adressert. Gjennom metodekapittelet har jeg forsøkt å etterstrebe en gjennomsiktighet i prosjektet både knyttet til selve prosedyren, men også knyttet til gyldigheten i de funnene som er gjort. Videre har jeg gjort rede for hvordan jeg har forsøkt å handle i tråd med etiske retningslinjer for å i best mulig grad beskytte deltakerne i prosjektet og for å gi en så sann og troverdig beskrivelse av deres virkelighet, tanker og synspunkter som mulig.

## 4 Analyse

I dette kapittelet skal jeg presentere analysen av studiens datamateriale. Som nevnt i oppgavens metodedel, er det i hovedsak intervjumaterialet som blir trukket fram, men der det er en naturlig sammenheng vil jeg også trekke inn momenter fra observasjonen. Hensikten med analysen er å gi en beskrivelse studiens hovedfunn, før disse funnene løftes videre inn i diskusjonen.

I metodedelen beskrev jeg hvordan analysearbeidet har ledet fram til de tre overordnede kategoriene *muntlighet*, *talevegring* og *tilrettelegging*. Kategoriene inneholder også hver for seg studiens tre hovedfunn. I innledningen av de tre delkapitlene vil jeg derfor først kort gjøre rede for hva som er hovedfunnet, før jeg gjør rede for de mindre bestanddelene som har ledet fram mot dette. Avslutningsvis, i delkapittel 4.4, vil jeg kort oppsummere hovedfunnene før jeg tar dem med inn i diskusjonen og diskuterer dem opp mot teori og tidligere forskning.

### 4.1 Innledende kommentar

I presentasjonen av informantene kom det fram at disse har ulik fartstid i skolen, erfaring med flere skoler, og at de nå jobber på skoler med ulikt faglig nivå blant elevene. På tross av små og større forskjeller både i informantenes arbeidsforhold og erfaringer i skolen, er en tendens i datamaterialet at de ulike lærerne deler mange felles verdier og synspunkt når det kommer til arbeidet de gjør i klasserommet og rundt hva som er god undervisning og tilrettelegging. Derfor vil heller ikke spesifikke sider ved de ulike informantene og deres arbeidshverdag tas i betraktning i analysen, bortsett fra der forskjeller som kan knyttes til lærernes holdninger eller til det som skjer i klasserommet framkommer eksplisitt gjennom datamaterialet.

### 4.2 Muntlighet

Alle intervjuene startet med en samtale om muntlig aktivitet generelt. Her var jeg ute etter hvilken plass lærerne mener den muntlige aktiviteten bør ha i klasserommet. Hovedfunnet i denne tematiske kategorien er at lærerne er opptatt av muntlig aktivitet og variasjon i hvilke muntlige aktiviteter de engasjerer elevene i. I analysen av intervjuene har jeg delt temaet opp i tre underkategorier. Den ene er knyttet til lærernes tanker og prinsipper når det kommer til muntlig aktivitet; er det viktig, og hvorfor? Den andre er hvilke muntlige aktiviteter lærerne

selv bruker og legger til rette for i klasserommet, og den tredje dreier seg om deltakerstrukturer i klasserommene.

#### **4.2.1 Muntlig aktivitet: en vei til læring**

Med prinsipper knyttet til muntlig aktivitet, er det snakk om hvilke tanker informantene har om muntlighetens plass i norskfaget og i skolen. Gjennom intervjuene har det kommet fram ulike nyanser og tanker rundt muntlighet, men én ting har alle de fire informantene til felles: de mener at undervisningen skal være dialogisk.

God undervisning handler jo ikke om at jeg skal legge fram et fagstoff. Det må jo være en sånn dialogisk tilnærming til det, så jeg prøver så godt jeg kan å ha med meg klassen og stille spørsmål til klassen underveis når jeg gjennomgår stoff. (Informant B)

Utsnittet over er noe av det første som kommer fram når jeg innleder en samtale om muntlighet med informant B. Tilnærmet like utsagn er å finne i intervjuene med samtlige av de andre informantene, og alle sammen understreker at de ønsker å ha med seg elevene i samtalen, selv i sekvenser hvor de skal gå gjennom og presentere nytt lærestoff. I dette arbeidet med å legge til rette for muntlig aktivitet, framhever også informant B at det er viktig å kommunisere til elevene at det foreligger et ønske og en forventning om at de skal være muntlig aktive:

De må skjønne at jeg er interessert i å stille spørsmål, og så bruker man ganske mye tid på å etablere en sånn forventning til klassen om at jeg ikke, at jeg vil at de skal snakke da [...] kommunisere til elevene at det er en forventning om at dere er muntlige [...] kommunisere det til elevene, at det er viktig, og at det gir god undervisning.

I lærernes argumentasjon for viktigheten av samtale i kunnskapstilegnelsen framkommer ulike aspekter i begrunnelsene for dette. Informant C forteller at hun rett og slett tror det er viktig at ting er sagt og hørt:



Jeg tror at ting skal høres. For det første tror jeg det er veldig mange ting vi lærere, vi som er voksne og som har levd en stund... Vi tror at, ja men det skjønner de jo, og det kan de jo, og det vet de. Men det kan de jo ikke, og det har de ikke skjønt. Så selv ofte sånn ganske sånne banale og enkle ting, kanskje noen har skjønt det, kanskje fem elever har skjønt det, men kanskje resten ikke har peiling. Så en del ting tror jeg faktisk skal bli sagt høyt.

Ved å ha en samtale i klasserommet ser informant C altså muligheten for å sikre at alle er med i stoffet som samtalen dreier seg om. Med andre ord brukes samtalen blant annet som en slags kontroll av læring eller av forståelse. Liknende poenger blir understreket av flere av informantene. I tillegg vektlegges verdien av muntlighet og samtale som en måte å bearbeide og tilegne seg nytt stoff på; samtalen er et verktøy i læringsprosessen. Informant A reflekterer over dette:

Dialogen, samtalen er viktig for læring. Det mener jeg. Og da ikke nødvendigvis en samtale der læreren er til stede. Men de må kunne ha faglige samtaler seg i mellom. Der har du jo gjerne en problemstilling og så utvikler det seg i samtalen, altså problemstillingen, og man får nye innspill.

Informant B kommer med et liknende utsagn:

Det å være i diskusjon og måtte forholde seg til fagbegreper, nytt fagstoff, eller nye tekster, sånn som du må gjøre i norskfaget, og at du må formulere deg, enten til hele klassen eller i en gruppe eller til læreren. Og vise at du tenker, mens du snakker. Det er jo en måte å bearbeide nytt stoff på, og å liksom ta det inn.

Med andre ord ser informantene på samtalen som et verktøy for å bygge forståelse, ved at samtalen er en måte å tenke på og reflektere på rundt faglige problemstillinger og at en diskusjon av fagstoff fører til forståelse gjennom elevenes innspill.

#### **4.2.2 Variasjon i muntlige aktiviteter**

Samtlige av informantene verdsetter altså muntlig aktivitet og språklig samhandling i sine klasserom, og i observasjonene fikk jeg oppleve flere ulike aktiviteter hvor samtalen ble

brukt som læringsverktøy. I klasserommet til informant A og D foregikk den meste av den organiserte samtaleaktiviteten jeg observerte i helklassesamtaleformat, samt i form av samtaler mellom lærer og enkeltelever eller noen få elever, mens informant C vekslet mellom samtale i mindre grupper uten lærer (elevene satt organisert i grupper på fire og fire) og helklassesamtale. Gruppesamtalene fungerte slik at læreren gjerne stilte et spørsmål eller ga en oppgave som var knyttet til lærestoffet hun gikk gjennom. Deretter lot hun elevene snakke sammen for å svare på spørsmålet eller løse oppgaven. Selv gikk hun rundt og spurte og lyttet til elevene, før hun til slutt tok oppsummeringen i plenum og gjerne inviterte elevene til å komme med innspill hun hadde registrert mens hun gikk rundt i klasserommet.

I samtale med informant C om denne organiseringen av elevene i klasserommet og denne måten å jobbe på, delte informanten av sine tanker rundt hvorfor hun mente at denne måten var en god måte å jobbe på for å sikre muntlig aktivitet i klasserommet:

I klasserommet skal de ikke bare sitte og se på tavla mot læreren, for det er ikke der alt skal skje. Men elever trenger å bli sett, og det gjør de når de sitter mot hverandre. Pluss at det er jo mer effektivt opplever jeg, for alle kan ikke si noe. Når det er plenumssamtale kan én snakke av gangen, mens når jeg sier diskuter i grupper, så får jo alle prøvd seg.

De andre informantene trekker også fram at de gjerne lar elevene samtale i mindre grupper. Informant A forteller at hennes elever snakker mye sammen og at hennes oppgave i den sammenhengen blir å legge til rette for og også sørge for at praten som foregår er faglig.

Videre er samtlige av informantene, som tidligere nevnt, opptatt av at det skal være en samtale selv ved faglig formidling fra læreren til elevene. Måten elevene er inkludert i den faglige formidlingen på varierer. Blant annet forteller informantene om hvordan de underveis i gjennomgangen av fagstoff stiller spørsmål og trekker elevene med i samtalen. Informant A lar også gjerne de elevene som har lyst introdusere et nytt tema, og informant C forteller om en periode hvor elevene skulle presentere noen aktuelle nyheter som skulle være utgangspunktet for klassesamtaler.

Variasjon i arbeidsmåter blir også tydelig når informantene snakker om vurdering. Dette vil jeg i større grad trekke fram når jeg senere viser til lærernes tanker om talevegring og

tilrettelegging, og da særlig med fokus på prinsipper for vurderingen. Men lærerne snakker også generelt om hvilke vurderingsformer de bruker, og her er det både forskjeller og likheter. I klasserommet til informant B var jeg vitne til én måte å vurdere muntlighet på: presentasjon fra en enkeltelev foran hele klassen med oppfølgende spørsmål til både den som presenterte og til de som lyttet. Informant C og D forteller også at de praktiserer elevpresentasjon i klassen som en måte å vurdere elevene på. Dette er en vurderingsform som informant A langt på vei har gått bort fra. Hun bruker fortsatt presentasjoner, men deler gjerne klassen opp slik at de som presenterer kanskje bare snakker foran en fjerdedel av klassen, noe hun opplever at alle elevene synes er ålreit.

Fagsamtaler er også en vurderingsform flere av informantene trekker fram. De beskriver hvordan de setter opp en plan og tar grupper i varierende størrelse ut av undervisningen og samtaler om faglige temaer. Informant D synes spesielt å være fornøyd med denne måten å vurdere muntlig på og forteller om organiseringen:

Jeg sitter sånn som vi sitter nå, men jeg og tre elever, så diskuterer vi for eksempel nyrealismen som epoke. For det er, i en klassesituasjon, så er det alltid en del som tar ordet og andre som ikke sier noe, så jeg tror det er viktig å prøve å få plass og rom for at man kan vurdere muntlighet på forskjellige måter da.

I utsnittet er informant D inne på et poeng som informant A også reflekterer over. Slik jeg tolker det, tenker disse lærerne at mye av muntligvurderingen kan skje i de vanlige samtalene i klasserommet; samtidig som en gjennomgår fagstoff og bearbeider lærestoff, får lærerne innsikt i elevenes ferdigheter og evner til å reflektere over faglige temaer. Men i og med at ikke alle elever er med i helklassesamtalene er informantene opptatt av å gi de mindre pratsomme elevene andre muligheter, andre aktiviteter å vise seg innenfor, hvor fagsamtale i mindre grupper er én av flere slike muligheter.

### **4.2.3 Deltakerstrukturer**

I samtlige av intervjuene har samtalen peilet inn på hvor mange som deltar muntlig, og lærerne tar utgangspunkt i helklassesamtalen når de vurderer hvor mange som deltar muntlig og ikke. Et ufravikelig trekk ved helklassesamtalen eller samtale generelt (riktignok med unntak av når deltakerne prater i munnen på hverandre) er, som informant C påpeker, at kun

én deltaker kan snakke av gangen. En tendens hos samtlige av informantene er at det ofte er et begrenset antall elever som deltar jevnlig. I observasjonsdelen hos informant D var store deler av timen preget av helklassesamtale, og informanten trekker fram dette når han snakker om deltakerstrukturer:

En sånn time som du ser på nå er jo alltid en sånn utfordring fordi det er jo kanskje fem-seks-sju som bidrar mye, og så er det noen som bidrar lite, liksom.

Liknende utsagn er å finne i intervjuene av både informant B og informant C. Det er gjerne de samme som deltar, og ofte utgjør de et mindretall av klassen. Informant B hevder riktignok at hvor mange som deltar varierer fra klasse til klasse og trekker fram klassen hvor observasjonen foregikk som et eksempel. Dette var en klasse på 13 elever, og tolv deltok i helklassesamtale i løpet av timen. Slik er det riktignok ikke i alle hennes klasser, og informanten har og har hatt klasser hvor langt færre av elevene deltar i helklassesamtale.

Når det kommer til hvilke elever det er som deltar hyppig, så er det en viss variasjon i hva informantene rapporterer. Både informant A og B sier at det gjerne ikke er de som er de faglig aller sterkeste som deltar hyppigst i samtalen. Den ene som ikke deltok i klasserommet til informant B under informasjonen, for eksempel, blir karakterisert som den faglig sterkeste eleven i den klassen av informanten selv. Eleven kan også holde strålende og faglig svært presise presentasjoner og samtidig nærmest aldri delta i helklassesamtalen. Også informant A viser til liknende observasjoner:

De fleste som er veldig flinke er kanskje ikke så veldig aktive, litt sånn midt i mellom, og så er det noen få som er kjempeflinke og veldig, veldig stille. [...] altså de virkelige gullkorna kommer ikke kanskje fra de som helt av seg sjøl rekker opp hånda og sier noe. Da må jeg kanskje peke på en som jeg vet sitter med noen gullkorn, og som hele klassen burde få vite om.

Disse rapporteringene står i en viss kontrast til et utsagn fra informant D hvor informanten snakker om ”de flinkeste som alltid tar ordet”. Videre forteller han hvordan de mindre pratsomme elevene ikke nødvendigvis er veldig svake, men heller ikke er av de flinkeste.

Flere av informantene viser også til hvordan det har lett for å etablere seg forventninger til roller i klasserommet. Informant D forteller at han opplever at elever ofte glir inn i faste mønstre, at ”han er den som alltid sier noe, han er den som sier noe av og til”. Det samme poenget understrekes av informant B:

Det er masse sånne koder i klassene, og regler for ting, og i noen klasser så kan du oppleve at det er noen som er veldig glade i å ta ordet, og det kan jo drepe interessen hos de andre.

Oppsummert kan en kanskje si at deltakerstrukturene i de ulike klassene som informantene har hatt en tilknytning til har den likhet at det gjerne er et stykke fra alle som deltar i helklassesamtalene, men at det er en variasjon i hvilke elever som deltar når det kommer til faglig nivå. Muntlig deltakelse synes å ha tilknytning til flere trekk ved eleven enn det rent faglige. Samtlige av informantene trekker fram andre trekk ved elevene som avgjørende for deltakelse knyttet til elevens selvtillit og -bevissthet, om eleven er introvert eller ekstrovert, om eleven er interessert i faget eller ikke og så videre.

### **4.3 Talevegring**

Samtalene om talevegring ble innledet med en begrepsavklaring hvor jeg gjorde rede for hvilken definisjon av talevegring som var gjeldende i studien og ga en kort beskrivelse av hvilke elever det kan dreie seg om, altså at det er snakk om de elevene som av ulike årsaker ikke tør å delta og ikke de som ikke gidder å delta. Lærerrapportene kan derfor tenkes å være påvirket av denne begrepsavklaringen, selv om min oppfatning er at den var mer bekreftende for informantene enn styrende, i den forstand at definisjonen bekreftet en allerede eksisterende oppfatning av hvilke elever talevegringsbegrepet omfatter.

I denne delen har jeg også delt materialet opp i tre deler. Sammen utgjør delene det som har ledet fram til oppgavens andre hovedfunn, nemlig at talevegring har en sterk tilknytning til helklassesamtalen. I framstillingen har jeg først systematisert informantenes beskrivelser av elevene med talevegring. Videre presenterer jeg informantenes tanker om hvordan talevegringen eventuelt kan være uheldig for de elevene det gjelder, både i skolen og på sikt, før jeg til slutt har valgt å inkludere lærernes syn på stillhet i dette kapittelet.

### 4.3.1 Beskrivelser av talevegrerne

I intervjuene spurte jeg informantene om hvordan de opplevde elevene med talevegring i sine klasserom. Her er det en viss variasjon i hvor utfyllende informantene svarer på den ene side, og i beskrivelsene på den annen. Informant A beskriver dem som elever som ”synes det er vanskelig å si noe foran mange”, men at hun opplever at de blir mer pratsomme når de bare må forholde seg til henne eller til en mindre gruppe. Terskelen for når de deltar er, i følge informant B, varierende fra elev til elev, men hun mener det er typisk for elevene at de har ”tilstrekkelig kunnskap”, altså at de er faglig sterke nok til å delta i samtalen, men at det er andre faktorer som hindrer dem fra å gjøre nettopp dette. Informant D gir følgende beskrivelser av talevegringen og hvordan han opplever det i klasserommet:

Opplever det på den måten at disse elevene da, aldri da [...] rekker opp hånda eller har et input i en sånn diskusjon [...] uavhengig av hva slags diskusjon. Det er alltid, i en sånn time, så si at det alltid er i hvert fall fem-seks-syv elever som alltid bidrar, og så er det kanskje fem-seks-syv elever som av og til bidrar. Så det er ikke så mange, men i den klassen som var, så er det to-tre [...] som da aldri bidrar, og det er ikke bare sånn liksom fagsam... de rekker ikke opp hånda for å spørre om å gå på do en gang. De er stille.

Videre trekker flere av informantene fram trekk de mener kjennetegner elevene med talevegring. Informant B har flere tanker om hva som kan være årsaken til at elevene forholder seg tause og sier det følgende om hvordan hun opplever og tolker talevegringen:

Det handler jo om selvtillit og det handler om plass i gruppa og jeg tror også det handler veldig mye om erfaring som skoleelev. Hva de har vært vant til å gjøre eller ikke gjøre. Og mange av de elevene som er stille i klassen, de er ganske, i hvert fall hvis de har kunnskapen, så er de ganske flinke skriftlig, så de har liksom en annen måte å formidle kunnskap på.

Informant C trekker også inn ulike trekk ved elevene som påvirkende for talevegringen:

Det er elever som er veldig selvkritiske, og som er stille og som er beskjedne, så det er ulike grunner til det, men det er klart det er mange, og i den klassen du var i nå, så

er det jo noen som jeg vet, altså de kunne sagt mye mer for de har så mye å fare med, men det kommer ingenting.

Beskrivelsene av elevene med talevegring skildrer elever med ulik terskel for når de deltar i samtale i klasserommet. Et inntrykk informantene deler er at de gjerne har mer å bidra med når en lar dem samtale i mindre grupper, men generelt sett er disse elevene opplevd av lærerne som annerledes fordi de sjeldent eller aldri deltar med muntlige innspill høyt i klasserommet. Lærerne har forskjellige forklaringer på årsakene til at elevene forholder seg tause, og selv om noen trekker inn selvtillit og andre trekker inn hva elevene er vant til, er dette inntrykk som lærerne har opparbeidet seg gjennom arbeid med mange ulike elever. Bakgrunnen for de ulike inntrykkene blir ikke videre utdypet.

### **Omfang**

Når det kommer til hvor mange elever lærerne opplever at har talevegring, er det én ting de ufravikelig er enige om: det er alltid noen. I følge Informant A opplever hun hvert år at det er noen ”som synes det er vanskelig å si noe foran mange”. Informant C opplever talevegring ”hele tiden, hver dag” og informant D tror ikke at han noen sinne har opplevd en klasse hvor det ikke er noen som er innenfor det vi definerer som talevegrere.

I observasjonen jeg gjennomførte i de ulike klasserommene var nettopp antall samtaledeltakere noe jeg så på. Nå er det et stykke å gå fra å studere deltakerstrukturer utenfra i et svært begrenset tidsrom i et klasserom til å trekke konklusjoner om hvilke elever som er talevegrere. Likevel kan jeg si at måten taletiden var fordelt mellom elevene, underbygger lærernes påstander om at det er noen elever i alle klasser som ikke sier noen ting. Observasjonene av deltakerstrukturer gjelder helklassesamtalene, og i alle klasserommene var det enkelte av elevene som ikke deltok. I klasserommene til informant B og C har jeg notert hvordan en større andel av elevene deltok i helklassesamtalen, mens enkelte elever ikke deltok i det hele tatt.

### **4.3.2 Uheldige sider ved talevegringen**

I intervjuene med de ulike informantene har jeg spurt spesifikt om hva de tenker er uheldig ved talevegringen for de elevene som opplever dette. Her er det en viss variasjon i hva de ulike lærerne vektlegger. Informant A trekker fram vurderingsaspektet og hvordan

talevegringen vil kunne være et hinder i fag hvor man blir vurdert muntlig, nettopp fordi de ikke av seg selv deltar muntlig i samtalene i klasserommet:

Det er veldig utfordrende for de elevene der det skal settes en karakter muntlig, og jeg tror det er vanskelig for lærerne også. [...] når det er et muntlig fag, så må du få vist kompetansen din på en eller annen måte.

Når informant A i denne sammenhengen trekker fram talevegringen som et hinder for å vise seg faglig gjennom muntlig deltakelse, tolker jeg det dithen at dette blir sagt med tanke på helklassesamtale.

Videre trekker informantene også talevegringen være et hinder når det kommer til å vise seg fram generelt og å skulle etablere seg som en del av klasseoffentligheten. Informantene synes å anse språklig samhandling som en måte å bygge relasjoner på, og informant B trekker her fram talevegring som en utfordring:

Man sitter inne og så må man på en måte bli oppdaget av sine medelever, fordi man ikke viser seg fram. [...] Hvis du opplever at de da er sjenerte eller ikke vil hive seg utpå og sosialisere, så er det et problem.

Dette utsagnet leder over i et poeng som flere av informantene trekker fram i intervjuene. Elever med talevegring har lett for å gjøre seg selv usynlige. De svever under radaren og unngår å bli dratt inn i helklassesamtalen. Denne måten å gjøre seg selv usynlige på vektlegger informantene som potensielt negativ. Informant A sammenfatter dette i det følgende:

Noe annet som kan være problematisk for de elevene tror jeg, er at, altså, de gjør jo seg selv litt usynlige. Noen er kanskje komfortable med det der og da, men jeg mener jo at alle mennesker ønsker å bli sett, og ved å gjøre seg selv usynlig, så blir du ikke sett. Og igjen, det er behagelig der og da, men sånn på lang sikt, så er det ikke sikkert at det er noen sånn god følelse.

Informant D reflekterer også over dette, og sier han tror det at for de elevene som gjemmer seg i klasserommet er det fort gjort å føle seg litt glemt. De gjør seg usynlige i klasserommet,



så usynlige at selv læreren glemmer dem, og da kan man ”fort gå gjennom en skoledag, kanskje at en lærer aldri liksom vil si noe til eleven, eller altså adressere eleven noe særlig fordi du ikke tar noe særlig plass, da.”

Ved siden av problemene nevnt over, trekker lærerne også indirekte inn flere sider ved talevegringsproblematikken som kan utgjøre en utfordring eller være uheldig for de elevene det gjelder når de snakker om muntlighet og viktigheten av det. I og med at alle lærerne i denne studien ser på samtalen som et godt verktøy for læring og samarbeid i klasserommet, kan en også tolke det dithen at talevegring er uheldig når det kommer til å realisere dette læringspotensialet for elevene det gjelder.

### **Talevegring – et problem på sikt?**

En diskusjon som dukket opp i samtaler om talevegringen og hvordan den kan være uheldig for de elevene det gjelder, var hvorvidt lærerne vurderte talevegringen som negativ på lengre sikt. Et slikt spørsmål ber om svar som i aller høyeste grad er spekulative, men svarene lærerne kom med byr på noen interessante tanker om talevegringen som en utfordring.

Informant B trekker et skille mellom det å fungere sosialt og det å fungere som muntlig deltaker i en klasseromssituasjon. På spørsmål om hvorvidt talevegring vil kunne ha en negativ effekt på lengre sikt svarer hun:

Ikke nødvendigvis. Det kan fort bli det, hvis du er det i alle klasserom [...] Hvis du er det i alle klasserom, hvis du er det i alle fag, hvis du også er litt utenfor sosialt. Men... så lenge du liksom viser at du fungerer sosialt, så tenker jeg at det kan du bli ganske god på. Jeg tenker, det er mange som har sittet helt stille i mange klasserom og blitt ganske flinke og utadvendte seinere, så det er ikke noe sånn, ingen automatikk i det der.

Hun tror altså at en som opplever talevegring i videregående skole fint kan delta i muntlig samhandling når det kommer til andre arenaer både nå og i framtiden, selv om en ikke nødvendigvis deltar i samtale i klasserommet. Informant A er av liknende oppfatning og knytter talevegringen til de forventninger som ligger i å være elev i videregående skole:

Jeg tenker det henger sammen med videregående skole. Utrolig mange roller de skal fylle. Masse press. Tredve par øyne som sitter og stirrer på deg hele tida, så jeg tror de aller fleste kommer helt fint ut av det.

Jeg forstår dette som at informant A mener talevegringen har sterk tilknytning til det å være elev i klasserommet, og at talevegringen derfor ikke nødvendigvis vil være et problem verken nå eller på sikt, så snart eleven befinner seg utenfor skolen. Press for å lykkes, ved siden av faren for å mislykkes under overvåkning fra de andre elevene, er med på å skape barrierer for elevene knyttet til å delta med faglige innspill foran ”tredve par øyne” som stirrer. Denne tolkningen styrkes ytterligere i lys av følgende påstand fra samme informant:

Mange elever er helt annerledes når... I det øyeblikket vi skrur av den klasseromssituasjonen, så hører de andre elevene at eleven har en stemme. De kan jo som oftest prate om andre ting.

Lærerne virker altså å anse talevegringen som sterkt tilknyttet til videregående skole. De mener situasjonen i klasserommet er med på å skape stillhet og tror elevene at så lenge elevene finner ut av det utenfor klasserommet, så vil ikke talevegringen være noe som følger ved dem som en egenskap på sikt.

### **4.3.3 Perspektiver på stillheten**

Både i intervjuene og observasjonene har jeg også hatt fokus på stillheten og på hvordan den utarter seg. For å få lærerne til å reflektere over sine tanker om stillheten har jeg spurt dem om det går an å dele stillhet inn i kategoriene *positiv stillhet* og *negativ stillhet* og spurt om hva det er som avgjør om stillheten passer inn i den ene eller den andre kategorien.

Det er jo alltid noen som er stille. Det er jo ikke sånn at alle melder seg på, det tror jeg ikke. Det var én elev som ikke sa noe i den klassen vi var inne i nå, og det er jo sånn, det er det nærmeste man kommer full pott tror jeg.

Utsnittet over er fra intervjuet med informant B. Det hun her karakteriserer som stillhet omfatter det å være stille i hele undervisningsøkten. Klassen hadde flere helklassesamtalesekvenser hvor de diskuterte og snakket om ulike temaer, og det var kun én

elev av 13 som ikke deltok i det hele tatt. Denne eleven deltok heller ikke, så vidt jeg kunne se, i samtale med andre elever i mindre grupper.

I de andre klassene har det vært flere enn én elev som ikke har deltatt i helklassesamtaler. Riktignok er det flere av informantene som også ser et potensiale i denne stillheten. Et viktig premiss for at stillheten skal være positiv er at elevene følger med på det som blir sagt og gjort i undervisningen, både av lærer og av medelever. Informant D har snakket med elever om dette og sier at:

De har i hvert fall sagt da, at de lærer en del av sånne diskusjoner selv om de ikke selv bidrar, for de føler liksom at, ja, det kan være noe læring i det også, selv om de ikke da får vist sin muntlighet like bra.

Liknende innspill er å finne i transkripsjonene fra samtlige av intervjuene. Informant A hevder at læreren faktisk selv må være litt tålmodig og tåle at elevene sitter stille for på den måten å gi dem litt tid til å tenke seg om, noe informant B også reflekterer over i følgende tankerekke:

Ok, sier ikke noe nå, men følger med, tar notater, det er en slags positiv stillhet, og så sjekker jeg seinere om de fikk noe ut av samtalen og at de skal bli trygge på ting.

Noe av det lærerne karakteriserer som positiv stillhet er altså stillhet som kommer som et resultat av det å sitte å følge med på det som blir sagt og gjort i klasserommet. Så lenge elevene er i læremodus, mener informantene at de skal få lov til å være litt stille og sitte litt for seg selv. I tillegg til denne typen stillhet trekker også både informant A og informant C inn stillhet i forbindelse med at elevene sitter og jobber med arbeidsstoff for seg selv. Igjen handler det om å gi elevene litt ro til å ta innover seg lærestoffet, men stillheten her er gjerne forventet fra alle og er et resultat av reglene i klasserommet eller føringene lærerne gir for arbeidet.

Når det kommer til hva som kan defineres som negativ stillhet er det i hovedsak to ulike typer stillhet informantene trekker fram. Informant B og C forteller at de tenker at negativ stillhet typisk er den stillheten som kommer som et resultat av at elevene melder seg helt ut både

verbalt og mentalt og ikke deltar i læringsprosessen men heller tar seg til med andre ting. Informant B beskriver den negative stillheten slik:

[...] følger ikke med, blikket flakker og signaliserer at dette her er veldig kjedelig eller, altså sånn at kroppsspråket signaliserer at dette her ikke er interessant. Det er jo mye mer sånn ødeleggende. Sitte på PCen eller fnise med noen andre eller sånne ting...

Den andre kategorien av negativ stillhet kommer fram gjennom refleksjoner fra informant A og D og dreier seg om en stillhet som oppstår i situasjoner hvor lærerne selv ønsker at elevene skal delta. Informant D forteller at han gjerne vil ha med seg elevene i læringsprosessen og at den største utfordringen for han er helt stille elever, fordi det der er veldig vanskelig å vite hva en skal gjøre. Informant A synes også denne stillheten er vanskelig:

Så jeg tenker sånn stillhet i forbindelse med at vi har en dialog [...] altså der læringen også skal ligge i den dialogen og i den praten vi har. Da synes jeg det er litt vanskelig hvis det er stille. Da er det litt lite å spille på.

Oppsummert kan en kanskje trekke et skille mellom positiv og negativ stillhet i hvorvidt stillheten er konstruktiv i læringssammenheng eller ikke, basert på utsagnene fra disse lærerne. Positiv stillhet er den stillheten som er et resultat av at elevene tar inn og bearbeider kunnskap, mens negativ stillhet er den stillheten hvor elevene melder seg helt ut.

## **4.4 Tilrettelegging**

Tilrettelegging i muntlig ferdighetsopplæring blant elever med talevegring har vært en stor del av fokuset i intervjuamtalene. I denne kategorien finner en det som er studiens tredje hovedfunn og som virker å være et slags prinsipp i tilretteleggingsarbeidet i den muntlige ferdighetsutviklingen til elever med talevegring, nemlig at opplæringen må skje steg for steg. I analysen trekker jeg inn hvilke positive gevinster denne steg-for-steg-utviklingen informantene mener vil ha for elevene. Som en del av kategorien tilrettelegging har jeg også sammenfattet intervju materialet i tre kategorier for tilrettelegging i praksis i arbeidet med utviklingen av de muntlige ferdighetene, nemlig:

- Færre tilhørere og samtalepartnere
- Forberedelse og forutsigbarhet
- Godta stillheten

Aller sist i kapittelet har jeg også sammenfattet hvilke utfordringer lærerne trekker fram når det kommer til selve tilretteleggingsarbeidet.

#### **4.4.1 Steg for steg**

Selv om informantene mener det er viktig å akseptere at noen elever faktisk er ganske stille, er én fellesnevner i datamaterialet at informantene tror at alle elever likevel har godt av å presse seg litt og bevege seg utenfor komfortsonen. De opplever at elevene ønsker å utvikle seg og at de, som informant A sier, ”vil jo gjerne komme videre, for de har ikke nødvendigvis så lyst til å være stille. De har lyst til å bidra litt og bli vurdert”. Informant C er opptatt av at elevene skal utfordre seg selv og sier:

Altså, jeg tror jo at de bør prøve seg litt. Fordi det er jo for oss alle, altså man skal over noen sånne barrierer. Og hvis man aldri utfordrer seg selv, og aldri prøver, så kommer man jo ikke videre. Så man må jo, stort sett da i samfunnet, så må du noen ganger stå fram og gjøre noe. Jeg tror at de fleste vil klare det med en sånn forsiktig utprøving [...] å la stemmen høres i hele klasserommet, at den må tas gradvis.

Informant D ser på det som en viktig del i tilnærmingen å forstå at elevenes vansker med å delta muntlig ikke kan overkommes ved bare å be dem om å delta mer.

Å si til elever at de må bare bli mer aktive i timene, de må bidra mer, være mer aktiv... Det er elever som har hørt det i år etter år, ikke sant. Prøve å unngå å si det sånn, for det jeg tenker på, det nederlaget i anførselstegn da, har de liksom hørt år etter år, ikke sant, og hadde det vært så lett så hadde de jo bare vært mer aktive, ikke sant.

For en som er glad i å prate for seg og diskutere med andre, kan det kanskje virke såpass enkelt mens informant D understreker at det er viktig å huske på at de har andre barrierer for å snakke enn mange andre, og at disse barrierene derfor må tas i betraktning.

Et av de positive utfallene av å tørre å delta muntlig i klasserommet er at en gjør seg selv synlig. Tidligere i analysen viste jeg til hvordan informantene beskriver usynligheten som en uheldig side ved talevegringen, og det å delta litt, å ta et lite steg i retning samtaledeltaker i klasserommet, er en måte å utfordre denne usynligheten på. Informant A reflekterer over dette:

Altså, du blir jo sett. Og du får jo en slags, jeg vet ikke, kanskje en slags anerkjennelse eller altså det å tørre å gjøre deg selv litt synlig. At du, det kan jo gjøre noe med selvfølelsen og selvtilliten din. [...] å få anerkjennelse for det du kan er positivt og det er vanskelig hvis du ikke får vist det.

Et av prinsippene som synes å være viktig for samtlige av informantene er å anerkjenne at den muntlige ferdighetsutviklingen og tryggheten på å ytre seg foran andre er en prosess og at elevene er på forskjellige stadier i denne prosessen. Den muntlige ferdighetsutviklingen innebærer å utfordre seg selv litt og litt, ett steg av gangen, og det å la sin egen stemme høres i hele klasserommet må, i følge informant C, skje gradvis.

Steg for steg-tilnærmingen kan i følge informantene innebære å senke forventningene til det faglige innholdet i elevenes muntlige bidrag, og de kommer med konkrete forslag til hvordan en kan gjøre dette. Informant C, som jobber på en skole hvor det faglige nivået er svært høyt blant elevene, forteller at elevene er veldig opptatt av at det de sier skal være hundre prosent riktig. En måte informantene foreslår å invitere flere elever inn i klasserommet på, er å stille spørsmål hvor det er mange mulige svar. Informantene har flere praktiske eksempler på dette. Eksempelvis kan en stille spørsmål hvor den eneste som egentlig sitter på fasiten er eleven. Informant D forteller blant annet om hvordan han, allerede første skoledag i en ny klasse, forsøker å skape et snakkende klasserom ved å la elevene fortelle noe om seg selv. Denne typen muntlig deltakelse karakteriserer informanten som noen "små drypp" som skal bidra til at det å ytre seg muntlig ikke skal være noen stor bøyg.

Informant A forteller om hvordan hun kan be elevene si én ting de har lært i løpet av dagen eller som de synes har vært interessant, og informant C trekker fram liknende eksempler fra arbeid med tekster:

Av og til, så kan man for eksempel, når man skal jobbe med en tekst, så kan man jo, enten det er i norsk eller engelsk, helt ufarlig, ikke at du skal si din mening om teksten, men trekke ut en setning som du syntes var fin. Enten det kan være dikt, eller en tekst, så leser du den. Du skal ikke begrunne hvorfor, du skal bare lese den. Og så gjør de det, og så ser jeg at noen har valgt den samme, og noen har valgt forskjellig. Jeg tror man må gjøre mange sånne småting, og prøve å liksom lokke dem frampå.

Et poeng informant A understreker knyttet til det å bruke slike metoder for å trekke elevene inn i samtalen, er at det ikke skal foregå noen vurdering. Alle innspill er gode innspill. En fordel som informant A også trekker fram, som også kommer til syne i det forrige sitatet fra informant C, er at en slik gjennomgang gir elevene muligheten til å si noe som andre har sagt, uten at det blir feil eller dårligere enn noe annet.

Lærerne mener altså at det er viktig at elevene med talevegring prøver seg og utvikler seg muntlig. Riktignok mener de at veien mot å ytre seg er en prosess og at denne prosessen kan kreve at en legger til rette for andre måter å ytre seg muntlig på enn de elevene opplever som vanskelige. Den muntlige deltakelsen tror de kan ha positive konsekvenser for elevene i form av at de opplever utvikling på den ene side og at de opplever å bli sett på den annen.

#### **4.4.2 Færre tilhørere og samtalepartnere**

Et av de mest uttalte poengene informantene kommer med når det kommer til tilrettelegging for elever med talevegring er å minke antallet tilhørere og samtalepartnere. Som informant C sier er helklassesamtalene ”skumle greier”, og et tiltak lærerne mener er effektivt og hensiktsmessig, både i undervisning og når det kommer til vurderingssituasjoner, er å la elevene samtale i eller presentere noe for mindre grupper.

Det står ikke noen plass i læreplanen, så vidt jeg vet og har funnet ut, at du må stå foran en stor forsamling, eller at du må si ting foran mange personer. Men du skal kunne gjøre greie for temaer, du skal vise at du har kompetanse. (Informant A)

I utsagnet over understreker informant A at det viktigste er å snakke om fag, ikke hvor mange du gjør nettopp dette med. For elever med talevegring kan det være et problem å gjøre dette foran mange mennesker, og informant A mener da at det er lærerens ansvar å legge til rette så de får muligheten til å vise fram denne kompetansen. Selv har hun et inntrykk av at de fleste kan si noe foran bare henne og også gjerne foran en liten gruppe.

Som nevnt er mange av forslagene til tiltak knyttet til vurdering. I delen om muntlige aktiviteter (se 4.2.2) trekkes både presentasjon og fagsamtale fram som mulige måter å vurdere muntlige ferdigheter på. Knyttet til disse vurderingsformene er informantene inne på måter å tilrettelegge på for elever med talevegring. Informant D forteller blant annet om hvordan han, i fagsamtale, gjerne setter sammen grupper med elever som gjerne går litt godt sammen eller som er på omtrent samme faglige nivå, for å gjøre samtalsituasjonen mindre skummel eller vanskelig. Dette opplever han at fungerer godt. Flere av de andre informantene opplever også at fagsamtalen er både en god og ikke minst inkluderende måte å praktisere muntlig vurdering på. Likevel er det ikke alle som klarer å delta selv om gruppene er mindre. Informant A reflekterer over dette og kommer med et forslag til hvordan en kan tilrettelegge for ferdighetsutvikling:

Men det er også noen som ikke klarer det da. Da ønsker jeg likevel at de skal være til stede, fordi at det ligger mye læring i å høre hvordan andre snakker, i en sånn samtale, for kanskje de rett og slett ikke helt vet hvordan man skal gjøre det, hvordan man skal ta ordet, hva man kan si. Kanskje alle andre sier så mye lurt og, så, men det gjør ikke alle andre. Mange som sier mye dumt også, sant, og det er, det er ingen som reagerer på det. Men da vil jeg de skal være til stede og lære og observere og se hva de andre gjør, så tar vi en prat etterpå, om det samme temaet, sånn at de får det.

Når det gjelder tilrettelegging for presentasjoner, er gjengangeren å la elevene holde presentasjonen i mindre grupper eller bare for lærer. Dette er noe samtlige av informantene forteller at de gjør. Videre kommer det noen andre forslag til tilpasninger og tilrettelegging for å gjøre presentasjonssituasjonen litt mer overkommelig for elevene med talevegring. Informant C forteller blant annet om hvordan hun til vanlig pleier å følge opp presentasjoner med noen oppfølgingsspørsmål til eleven høyt i klassen, men dette er noe hun utelater å gjøre når det er elever som synes dette er veldig ubehagelig. Informant B trekker fram muligheten



for å la elevene snakke om noe som interesserer dem i stedet for å ta noe som er faglig komplisert og kanskje utenfor elevens interessefelt, fordi det gjerne er lettere å snakke om noe som interesserer en. I situasjoner hvor målet er den muntlige aktiviteten og treningen i seg selv, mener hun dette kan være et fint grep for å gjøre situasjonen tryggere.

I undervisningen og læringsaktivitetene er det også mulig å la samtalen gå i mindre grupper i stedet for i helklasseformat. Klasserommet til informant C byr på interessante eksempler i denne sammenhengen, da organiseringen av grupper var veldig synlig. Elevene satt fire og fire, vendt mot hverandre to og to, og underveis i sekvensen var det flere tilfeller hvor informanten ba elevene diskutere faglige temaer seg i mellom. I gruppene, forteller informanten, gjennomfører elevene ulike samtaleaktiviteter som høytlesing, diskusjon, samarbeid om å svare på spørsmål og så videre. At elevene sitter i grupper hevder hun byr på flere fordeler. I punkt 4.2.2 ser vi blant annet at hun mener samtaler i grupper aktiviserer i flere. Videre forklarer hun:

Så for det første får de prøvd seg litt i gruppen, og tørre å liksom ytre seg og si noe, og da er det mindre skummelt å måtte si noe etterpå, fordi da kan de eventuelt plukke opp noe som noen andre har sagt, ikke sant.

Med andre ord får elevene prøvd ut faglige innspill eller henter inspirasjon fra andres i mindre grupper. De får trening i å snakke om fag og får bekreftelser på om det de sier er fornuftig eller ikke, riktig eller ikke og så videre fra de andre elevene. Om gruppesammensetningene forteller informant C at hun hyppig bytter om på hvem som sitter i grupper sammen og at dette alltid er hennes avgjørelse eller at det skjer ved trekning. Dette mener hun har en effekt på den muntlige deltakelsen til elevene:

Jeg tror det er med på å skape trygghet, og det vil jo igjen gå utover muntlig aktivitet, fordi når elever er mer trygge, så tør de å delta. Og hvis det er mange de aldri har snakket med, og noen de bare tror er sånn og sånn, men de vet egentlig ikke, for de har aldri snakket med dem. Men hvis de da opplever å komme på en gruppe så, ja, kanskje er det ikke så farlig.

Informant A mener også at det å la elevene sitte å snakke om fag i mindre grupper, uten at læreren nødvendigvis trenger å være til stede, er en fin måte å aktivisere elevene med

talevegring på. Riktignok tror hun at det er viktig å passe litt på hvem man plasserer dem i grupper sammen med og mener at små grupper i seg selv ikke er noen garanti for at de prater. Her trekker hun fram enkeltelever som potensielt gode tilretteleggere:

Det trur jeg fungerer ganske bra for en del som har talevegring. Da må man passe litt på hvem man setter dem sammen med, for de kan ikke si noe eller samtale med hvem som helst nødvendigvis. Og så er det en del elever som har veldig sånn gode egenskaper i at de klarer å få med, og de ser hvem som synes det er vanskelig å si noe, og klarer å dra med andre i en samtale som da kanskje er talevegrere. Og da prøver jeg i hvert fall å være bevisst på det, så da er det noen som får en dobbeltrolle da. Å holde samtalen litt i gang og prøve å få med de andre.

Lærerne opplever at helklassesamtalen er spesielt krevende for elever med talevegring. For å imøtekomme dette, er informantenes praktiske forslag knyttet til å legge til rette for samtaler i grupper eller muntlig aktivitet med færre tilhørere. Lærerne mener at gruppesamtalene bidrar til trygghet både i selve samhandlingssituasjonen, men også på den måten at elevene blir trygge på fagstoffet de snakker om, fordi de får prøvd seg i mindre grupper. Knyttet til hva som er gode gruppesammensetninger varierer lærernes synspunkter, og mens informant A og D påpeker nødvendigheten av å sette sammen grupper som de tror fungerer, viser informant C til positive opplevelser med å la elevene inngå i grupper med alle de andre elevene i løpet av et skoleår.

#### **4.4.3 Forberedelse og forutsigbarhet**

En gjenganger hos flere av informantene er at de vektlegger forberedelse til og forutsigbarhet i den muntlige aktiviteten. Informant A forteller at hun opplever at elever av og til er litt redde for det uforutsigbare i en spontansamtale og at ”flere trenger litt forutsigbarhet først, før de kan begynne å slippe seg litt løs”. I tråd med dette prinsippet har lærerne ulike forslag til hvordan man kan tilrettelegge for muntlig aktivitet.

Når det kommer til deltakelse i helklassesamtalen, forteller informantene A og D at de gjerne inngår avtaler med elever om at elevene kan forberede seg på spesifikt fagstoff, slik at eleven er trygg på at han eller hun har et relevant svar å komme med dersom læreren stiller et spørsmål i timen.

At vi da gjorde avtaler med at, altså i dag kan jeg stille deg et spørsmål, så kan du rekke opp hånda, fordi du er godt forberedt og sånt, ikke sant. (Informant D)

I tillegg til at en kan gi elevene muligheten til å forberede seg på forhånd, kan en også forberede elevene underveis i undervisningen ved å følge med på og delta i samtale som foregår mellom elevene underveis i arbeidet. Informant C reflekterer over hvordan hun kan legge til rette for at elevene opplever å lykkes med de muntlige bidragene i klasserommet:

Noen sier det er greit ”hvis jeg har forberedt meg, hvis jeg vet hva du kommer til å spørre om”. Noen ganger så vet, for eksempel når de sitter og jobber med ting, [...] og så går jeg rundt og snakker med dem, og så vet jeg at jeg har snakket med «elevnavn» kanskje om det, og når vi da skal ta plenumssamtale, så kan jeg spørre «elevnavn» og da er hun trygg på å si svar, for da vet hun at vi har snakket om det.

Videre kommer også informantene med konkrete forslag til hva disse forberedelsene kan dreie seg om. Informant C trekker fram hvordan det er en utfordring at mange av hennes elever synes det er skummelt å ta ordet fordi de er opptatt av at det de skal si er helt riktig, og i datamaterialet finnes det et par konkrete forslag som kan hjelpe elevene til å ha noe å snakke om. Informant B trekker blant annet fram hvordan hun kan lage spørsmålsark til vanskelige tekster med spørsmål som kan være relevante inngangsporter til samtale om teksten både i gruppe og plenum:

Hvis jeg gir oppgaver til en vanskelig tekst for eksempel [...] så lager jeg noen sånne hjelpear, spørsmål, sånn som man driver med modellering på skriftlige tekster sant, så det er jo i tiden nå med skriving i alle fag og modelltekster og sånt, så går det jo fint an å lage sånn masse spørsmål man kan stille til en tekst, sånn at ikke det blir liksom hele teksten. [...] Man får en innfallsvinkel, ett eller annet å ta tak i. Det pleier å funke.

Informant D forteller hvordan han oftere og oftere gir elevene tid til å lese fagstoff i timen i stedet for å gi lekse. På den måten gir han elevene mulighet til å spørre dersom noe er uklart, og han kan gå rundt og hjelpe elevene til å forstå og dermed kunne bidra i utviklingen av den forståelsen som kan være nødvendig for å tørre å delta i de faglige samtale i klasserommet.

#### 4.4.4 Anerkjennelse individuelle forskjeller

Noe som kommer fram som et viktig poeng hos informantene er viktigheten av å anerkjenne, og ikke minst godta, at elever er forskjellige når det kommer til hvor mye de prater i klasserommet. Informant A er opptatt av at lærerne må respektere disse forskjellene:

Det er ikke alle som sitter og roper høyt i et klasserom, og vi må få lov til å være forskjellige. Jeg mener det veldig sterkt, at vi må, altså, forskjelligheten er også grei. Og vi trenger stille elever i klasserommet, og vi trenger aktive, og vi trenger de som sier noe lurt, og vi trenger de som sier, eeh, ting som ikke er fullt så lurt. Klasserommet skal representere alle sammen, og jeg synes det er viktig som lærer å også anerkjenne de som er stille og si at det faktisk er greit at du er stille i klasserommet.

Med andre ord understreker informanten at stillheten også skal være en akseptert aktivitet i helklassesamtalen eller klasserommet generelt og at eleven ikke skal ”straffes” eller vurderes negativt bare fordi han eller hun er stille. Både informant A og B erfarer at det faktisk kan være ganske ålreit å la elevene få lov til å sitte litt i fred i blant. Da reduserer en kanskje stressnivået og frykten for å bli spurt ut, og informant A opplever at elevene setter pris på dette og at det gir dem ”lyst til å komme seg litt videre”.

Informant B trekker fram den ene eleven som ikke sa noe i løpet av økta jeg observerte og forteller om en presentasjon eleven hadde holdt for klassen noen dager tidligere. Presentasjonen hadde vært av høyeste kvalitet med presis bruk av fagbegreper og gjennomgående høyt nivå i innholdet, og eleven hadde framført med en trygghet som tydelig hadde imponert informanten. At eleven under økta jeg observerte da var helt stille, hadde ikke informanten noen problemer med:

Men i dag var hun helt stille, og så tenker jeg at da vet jeg at hun kan hvis hun vil, og så var det såpass mye aktivitet at jeg hadde liksom ikke noe behov for... de to andre som kom litt sånn seint til timen, de fikk jo en sånn ”nå må dere mene noe”, men hun fikk være litt i fred i dag, for hun hadde en sånn utladning på fredag.

Et annet element i det å anerkjenne og godta de individuelle forskjellene er å gi eleven oppmerksomhet selv om eleven forholder seg stille. Informant D er opptatt av det at elevene ikke skal føle seg oversett, men innrømmer at dette er fort gjort når elevene svever slik under radaren:

Og det er viktig både faglig, men ikke minst også det rent sosiale, ikke sant, at det å bli sett og hørt [...] En ting er denne gruppesamtalen, ikke sant, at du blir liksom ikke aktiv da, men hvis lærere i tillegg går rundt når du jobber, og du blir oversett da og, tenker jeg. Da får du en slags dobbel dose tenker jeg. Du kan hvert fall prøve da og så gå til han og stoppe litt opp og snakke med eleven som da ikke bidrar så mye, bare hvert fall for å merke at du er blitt sett og hørt.

Lærerne er altså opptatt av at det at elevene er forskjellige når det kommer til når og hvor mye de deltar ikke skal spille en rolle når det kommer til vår anerkjennelse av eleven. De mener stillheten skal være et valg i klasserommet som er godtatt på lik linje med muntlig deltakelse og at dette ikke skal ha noe å si for hvilken oppmerksomhet vi gir eleven.

#### **4.4.5 utfordringer i tilretteleggingen**

Når informantene har blitt bedt om å reflektere over hvilke utfordringer de møter i tilretteleggingen rettet mot elever med talevegring, kan svarene deles i to kategorier. Disse er ikke knyttet til selve den praktiske gjennomføringen, for denne synes informantene å mene er ganske grei. Utfordringene informantene forteller om dreier seg på den ene side om å klare å engasjere de resterende elevene i en klasse når de gjennomfører tilretteleggende tiltak som krever å trekke ut av klasserommet. På den annen er tidsaspektet i skolen en utfordring.

Når det gjelder å engasjere de andre elevene, er dette knyttet til de tilfellene hvor læreren for eksempel gjennomfører vurdering med enkeltelever eller mindre grupper utenfor klasserommet. Informant A er opptatt av at elevene skal føle at det som foregår på skolen er konstruktivt og at det skal være en orden i skolearbeidet, men når hun og noen elever er ute er det ingen garanti for at det som foregår i klasserommet er rettet mot det faglige. Informant C tenker det følgende om denne utfordringen:

Men at vi lar dem presentere for en mindre gruppe, og setter de andre til å gjøre noe annet. Da gjør de ikke alltid så veldig mye, men av og til så må man bare lukke øynene og så får det være sånn.

Informant A sier at det er enkelte ting en kan gjøre for å sørge for at elevene i større grad jobber med fag selv om læreren er ute:

Jeg har sett at hvis det de skal jobbe med da er det dem skal snakke om når de kommer inn, så fungerer det veldig bra. Da møter de faktisk godt forberedt, og da gjør dem det bra. Det synes jeg bare er positivt. Hvis det er noe som dem ikke får sånn umiddelbar gevinst av, så jobber dem ikke fullt så bra.

Ved siden av utfordringer med å la klassen sitte og jobbe på egenhånd trekkes tidsaspektet fram som en utfordring. En skoletime er begrenset i tid, og året består av et visst antall skoletimer. Dette mener informantene kan være en utfordring i tilretteleggingsarbeidet. I tillegg har læreren andre arbeidsoppgaver enn dem de gjør i klasserommet, og både informant B og D forteller hvordan arbeidsmengden kan være en faktor som gjør at de glemmer bort tilretteleggingen.

Så det er det, mye sånn relasjonsbygging og oppfølging og gjøre litt sånne samtaler på tomannshånd og gå rundt og sjekke og sånt, og hvis man ikke har tid til det, eller hvis man har for mye å gjøre, for mange rettekunker og for mye undervisning man skal rekke over, så er det noe av det første som ryker. (Informant B)

Videre forteller informantene om hvordan den knappe tiden kan være et hinder på andre måter. En ting er når en skal gjennomføre samtaler med få elever. Da kan en, som nevnt over, la resten av elevene jobbe selv og ”la ting skure og gå mens læreren er og snakker med en eller to” (Informant B). Ellers forteller informant B også at en kan måtte bruke av fritiden sin for å rekke gjennom alt. I en optimal verden mener informant D at en kunne hatt en-til-en-samtaler hele tiden, men at ”det er noe med tidsaspektet, da”. I tillegg forteller informant B at bare det å oppdage at elevene har talevegring, for så å sette i gang med tilretteleggingen, også en tidkrevende prosess:

De som gjør seg usynlige og som ikke blir, som på en måte ikke viser seg fram i klasserommet i det hele tatt, du må jo oppdage dem. Det tar litt tid, og du ser dem ikke med en gang. Og så må man jo snakke med dem, og så må man legge til rette for det, så det kan være ganske tidkrevende.

Utfordringene lærerne opplever i tilretteleggingen, er altså i stor grad knyttet til de elevene som blir sittende igjen i klasserommet i tilfeller hvor mindre grupper eller enkeltelever blir tatt ut. Videre opplever lærerne tidsaspektet som en utfordring, ettersom det ikke er gitt at en rekker å gjøre alt det en skulle ønske en fikk gjort i løpet av undervisningen eller skoleåret generelt. Dette skaper utfordringer i arbeidet med å se de elevene som gjør seg usynlige.

## **4.5 Oppsummering av hovedfunn**

Avslutningsvis i dette kapittelet vil jeg kort oppsummere studiens tre hovedfunn. Hvert av funnene utgjør et helhetlig inntrykk basert på de ulike tematiske delene og deres innholdsmoment innenfor de tre kategoriene *muntlighet*, *talevegring* og *tilrettelegging*.

### **4.5.1 Funns 1: viktigheten av muntlighet og variasjon i muntlig aktivitet**

I intervjuundersøkelsen kommer det fram at samtlige av informantene vektlegger muntlighet som et viktig redskap for læring. For å ivareta dette potensialet og for å engasjere elevene i samtale tilstreber de en dialogisk tilnærming selv i gjennomgangen av fagstoff fra lærer, og de legger til rette for en variasjon i muntlige aktiviteter både i undervisningen og i vurderingen. At deltakerstrukturen i helklassesamtalene er preget av at noen deltar mye mens andre ikke deltar i det hele tatt, blir en illustrasjon på hvordan variasjonen i muntlige aktiviteter blir nødvendig for lærerne for å realisere læringspotensialet i muntlig deltakelse for flere elever.

### **4.5.2 Funns 2: talevegring og sammenhengen med helklassesamtalen**

I samtale om talevegring leder de ulike delkategoriene fram mot hovedfunnet, nemlig at talevegring har en sterk tilknytning til helklassesamtalen. I samtale om hvordan og hvor hyppig vanskene viser seg synes lærerne å ta utgangspunkt i helklassesamtalen når de beskriver vanskene. Flere av tiltakene lærerne foreslår dreier seg også om å gå bort fra helklassesamtalen og heller la elevene samtale i mindre grupper. Med unntak av for noen enkeltelever, er dette tiltak lærerne mener fungerer godt.

### **4.5.3 Funn 3: steg-for-steg-opplæring**

Oppgavens tredje hovedfunn er at informantene vektlegger at opplæringen i muntlige ferdigheter for elever med talevegring må foregå steg for steg. Dette kommer blant annet fram gjennom utsagn om at det ikke nytter å bare be elevene delta mer, nettopp fordi dette ikke er noe elevene greier uten videre. Analysen av samtalene med lærerne har ledet fram i tre ulike tilretteleggingstiltak og -prinsipper som kan bidra til denne steg for steg-opplæringen.



# 5 Diskusjon

Oppgavens problemstilling har vært: *Hvordan kan norsklæreren legge til rette for muntlig ferdighetsutvikling hos elever med talevegring i videregående skole?* I dette kapittelet vil jeg diskutere studiens hovedfunn samt tre tilnæringsmetoder i tilretteleggingsarbeidet, med den hensikt å svare på problemstillingen.

## 5.1 Muntlig aktivitet i klasserommet

Tidligere forskning har vist at muntlighet i norske klasserom er preget av minimal variasjon i aktiviteter for muntlig ferdighetstrening (Hertzberg, 2003; Svenkerud, 2013; Svenkerud et al., 2012) samt en skjevfordeling av taletid blant deltakerne i klasserommet (Aukrust, 2003). Denne undersøkelsens **første hovedfunn**, nemlig at lærerne synes å vektlegge muntlighet som et viktig redskap for læring i tillegg til at de tilstreber variasjon i muntlige aktiviteter, kan by på noen interessante diskusjonspunkter opp mot den tidligere forskningen.

Når det kommer til variasjon i aktiviteter knyttet til muntlig ferdighetstrening, har tidligere studier vist at over 80 prosent av den muntlige ferdighetstreningen har vært knyttet til framføringer av ulik sort (Hertzberg, 2003; Svenkerud et al., 2012). Om en ser til hva skolens styringsdokumenter definerer som muntlige ferdigheter, ser en at disse omfatter elevenes evne til å lytte, tale og samtale i både forberedte og spontane situasjoner (Kunnskapsdepartementet, 2012), noe som betyr at en muntlig ferdighetsopplæring som nærmest ensidig fokuserer på forberedte framføringer ikke er i tråd med den opplæringen skolene er ment å tilby. I denne studiens intervjumateriale forteller lærerne selv at de er opptatt av å aktivisere elevene muntlig gjennom varierte tilnæringsmetoder. Blant annet er samtaler i grupper elevene i mellom en aktivitetstype flere av informantene trekker fram. Videre er informantene opptatt av å inkludere elevene også i den faglige formidlingen. Informant A forteller om hvordan hun gjerne lar elevene selv introdusere nye temaer i undervisningen, og informant C viser til en periode hvor elevene hennes presenterte aktuelle nyheter som skulle være utgangspunkt for en påfølgende diskusjon. I tillegg har elevene, i undervisningsøktene som har utgjort studiens observasjonsmateriale, deltatt i både framføring, helklassesamtaler, diskusjoner i par og grupper og samtaler mellom lærer og enkeltelev. Dette er aktiviteter som, med utgangspunkt i Kunnskapsdepartementets (2012) beskrivelser av muntlige aktiviteter, kan regnes som aktiviteter som går innenfor kategorien

muntlig ferdighetstrening. I Hertzbergs (2003) undersøkelse er det riktignok flere av disse formene for muntlig samhandling som ikke er inkludert som kategorier for muntlig ferdighetstrening, noe som gjør at variasjonen som har vist seg i observasjonen og intervjuene med informantene ikke nødvendigvis indikerer en endring knyttet til hva som faktisk skjer i klasserommet generelt. Riktignok rapporterer flere av informantene selv en endring i sin egen praksis knyttet til muntlig aktivitet i løpet av årene som lærer, noe som kommer til uttrykk blant annet gjennom informant A som har gått bort fra at elevene må holde framføringer foran hel klasse.

Også når det er snakk om deltakermønstre, kan materiale fra analysen ses i sammenheng med tidligere forskning. Både norsk og internasjonal forskning har tidligere dokumentert et lærerdominert samtalemønster i helklassesamtalen (Aukrust, 2003). Selv om lærerne i denne studien ikke sier noe om deres egen taletid i klasserommet, er de alle opptatt av at elevene skal bidra. Informant B er opptatt av at det skal foregå en dialog, også når hun skal lede klassen gjennom nytt stoff, og informant C mener nettopp dette er viktig, fordi det gir læreren et innblikk i hva elevene forstår og hva de ikke forstår: ”vi tror at, ja men det skjønner de jo [...] men det kan de ikke, og det har de ikke skjønt” (punkt 4.2.1). Disse holdningene står ikke i noen direkte kontrast med funnene Aukrust gjør. Lærerne som er observert i hennes studie kan ha akkurat de samme holdningene, og de inkluderer selv elevene i helklassesamtalene med i gjennomsnitt 40 prosent av ytringene (Aukrust, 2003).

Når det kommer til deltakermønstre blant elevene, var rapportene i Aukrusts (2003) studie at 66,9 prosent av elevene i 9. klasse deltok med innspill i helklassesamtalen. Informantene som har deltatt i denne studien gir ikke noe tall på hvor mange elever som ikke deltar muntlig. En årsak til dette kan være at variasjonen på dette område er stor mellom klassene, se for eksempel til informant C som rapporterer at 12 av 13 elever som deltar (92 prosent) er ”så nærme du kommer”, samtidig som lærerne heller ikke har blitt bedt om å sette noe tall på dette. Felles for samtlige av informantene er riktignok at de rapporterer at det alltid er *noen* som er stille. Slike påstander viser at Aukrusts (2003) funn fortsatt kan representere det en ser i dagens klasserom.

Andre studier (Gilje et al., 2016; Klette, 2003) trekker fram lærerstyrte helklasseaktiviteter som den vanligste forment for undervisning. Studiene viser at nær halvparten av aktivitetene som foregår i klasserommet kan knyttes til denne kategorien. Denne studiens datamateriale

dokumenterer lærerstyrt arbeid i alle klasserommene, og sammenfaller således med funnene i undersøkelsene (Gilje et al., 2016; Klette, 2003). Riktignok er helklassesamtalen en undervisningsform lærerne er oppmerksomme på at virker talehemmende for flere elever, noe som blir videre tematisert i neste delkapittel.

Lærernes inntrykk og refleksjoner kan oppsummert verken sies å bekrefte eller avkrefte hva den tidligere forskningen viser. Til dette er datamaterialet for snevert, og også annerledes fokusert. Riktignok kan funnene bidra til å nyansere det bildet den tidligere forskningen gir oss av muntligheten i klasserommene, i tillegg til å lede oss inn i noen interessante tanker rundt hvordan en definerer og måler variasjon i muntlig ferdighetstrening og muntlig deltakelse.

## 5.2 Talevegring

I arbeidet med å utforme det teoretiske grunnlaget for dette prosjektet, framkom talevegring som et relativt lite berørt område i skoleforskningen, spesielt i Norge. På tross av dette, viser intervjumaterialet at lærerne har en oppfatning av problematikken som samsvarer med hvordan den er beskrevet i forskningslitteraturen (Bergh, 1992; Danielsen, 1998; Løkensgard Hoel, 1997; Vikan, 2010). I teoridelen redegjorde jeg for hvordan de ulike forskerne framhever både indre og ytre faktorer som årsaker til talevegringen. Bergh (1992) beskriver talevegringen som svak språklig selvtillit, noe utsagn fra informant B støtter: ”Det handler jo om selvtillit” (punkt 4.3.1). Videre trekker informant B fram at hun opplever at erfaringene elevene har i skolen, altså ”Hva de har vært vant til å gjøre og ikke gjøre” (punkt 4.3.1), er påvirkende for talevegringen. Dette er et inntrykk som kan ses i sammenheng med Løkensgard Hoel (1997) som hevder at rolleoppfatninger eleven har kan være en påvirkende faktor for stillhet i klasserommet, og finne videre støtte i Thompson og Bell (2011) som mener elever ikke opplever at dette er mønstre de står fritt til å bryte med.

I definisjonen av talevegring blir elevenes faglige nivå nevnt. Danielsen (1998) og Vikan (2010) viser til hvordan talevegringen viser seg på tross av at elevene har tilstrekkelig faglig nivå til å delta i samtaler rundt fag. Dette er noe som støttes av analyse materialet gjennom blant annet en påstand fra informant B som hevder at elevene har tilstrekkelig fagkunnskap til å delta, men at de likevel er stille. Videre kommer det til syne gjennom den ene eleven i klasserommet til informant C som ikke sa noe, men som av informant C selv oppleves som

den faglig sterkeste eleven i klassen. Det virker altså å ikke være faglig nivå, men andre sider ved elevene som er avgjørende for om de forholder seg tause i klasserommet eller ikke. Diskusjonen har allerede vært inne på selvtilit og rolleoppfatninger, og informant C trekker også inn selvkritikk og beskjedenhet som årsaker til talevegring.

Et sentralt premiss i den teoretiske redegjørelsen for talevegring som vanskeområdet var at talevegringen må ses som situasjonsbetinget dersom vi skal anse vanskene som pedagogisk håndterlige (Løkensgard Hoel, 1997). Hittil i diskusjonen har flere ulike faktorer framkommet som påvirkende for talevegring, men samlet sett peker datamaterialet i retning av at det spesielt er én type muntlig talesjanger som i større grad synliggjør talevegringen enn andre. Studiens **andre hovedfunn** er nemlig at talevegring i stor grad virker å vise seg i helklassesamtalen. Dette framkommer på den ene side gjennom påstander fra informantene som går direkte på dette. Informant C beskriver helklassesamtalene som ”skumle greier” (punkt 4.4.2) og informant A forteller at talevegrerne ”synes det er vanskelig å si noe foran mange” (punkt 4.3.1). På den annen side er en tendens i informantenes konkrete forslag til tiltak at det kan være hensiktsmessig å gå bort fra helklassesamtalen dersom en ønsker å engasjere talevegrerne muntlig. Som talesjanger er helklassesamtalen preget av stor grad av lærerstyring og en stor andel av elevytringene er fordelt på et fåtall av elevene (Aukrust, 2003). I helklassesamtalen er hele klassen tilhørere, og formatet legger i større grad til rette for samtale *foran* andre enn samtale *med* andre. At helklassesamtalen, i følge informantene i denne undersøkelsen, synes å være en arena hvor talevegringen synliggjøres er et funn som dermed støttes av den omfattende undersøkelsen til Kessler et al. (1998) som nettopp påviser at flere mennesker frykter å snakke foran andre enn å snakke med andre.

I Danielsens (1998) undersøkelse framheves både medelever, lærere og undervisningsform som talehemmende faktorer. Riktignok er det trolig ikke så enkelt som at disse faktorene kan skilles fra hverandre, nettopp fordi de ulike samtaleformene undervisningen kan bestå av i større eller mindre grad inneholder en kombinasjon av ulike faktorer som kan virke truende for elever med talevegring. Helklassesamtalen er et godt eksempel på dette. Her deltar både lærere og medelever; det er mange individer å ”mislykkes” overfor, noe som for elever med talevegring innebærer en større risiko for at frykten som beskrives av flere av forskerne (Bergh, 1992; Løkensgard Hoel, 1993, 1997; Danielsen, 1998; Thompson & Bell, 2011) skal tilta og bidra til at elevene forholder seg tause. Dette kan ses i sammenheng med Informant As refleksjoner rundt gruppesammensetning. Hun hevder at det ikke er sånn at elever med

talevegring kan prate foran alle, og at dette derfor må tas i betraktning når en setter elevene sammen i grupper for muntlig samhandling.

Både Løkensgard Hoel (1993) og Thompson og Bell (2011) har vist hvordan en usikkerhet og følelse av underlegenhet styrker stillheten, og Bergh (1992) hevder at frykten for å tale kan være et resultat av tidligere negative opplevelser med muntlig deltakelse. Elevene frykter mulige negative reaksjoner på egne utsagn, og later til å tro at disse vil være definerende for eleven selv videre i skolegangen (Thompson & Bell, 2011). Helklassesamtalen er en arena hvor det kan virke som om denne frykten er spesielt tilstedeværende, om en ser til analysen og hva lærerne forteller. Således kan den tenkes å være en talesjanger som for noen elever er forbundet med såpass mye usikkerhet knyttet til hva som er forventet og hva som er aksepterte ytringer. I følge Bakhtin (2005) kan mangelen på kjennskap til talesjangerens krav føre til at deltakerne er hjelpeløse, på tross av den generelle språklige utrustningen.

Samtidig er også helklassesamtalen en talesjanger som av flere årsaker kan være en arena hvor det å være stille er et bevisst og ønsket valg fra eleven. Reda (2009) har vist at flere elever forteller at de gjerne bruker stillheten til å lytte til og absorbere andres faglige innspill og refleksjoner. En slik påstand finner støtte i utsagn fra informant D som viser til elever som har sagt ”at de lærer en del av sånne diskusjoner selv om de ikke selv bidrar, for de føler liksom at, ja, det kan være noe læring i det også” (punkt 4.3.3). Slike påstander kan ses i lys av dialogismen og et sosiokulturelt teorisyn, hvor det framheves at læring av ny kunnskap kan foregå når vi lytter til andres ytringer, bearbeider dem og gjør kunnskapen til vår egen (Vygotkij, 2001). Helklassesamtalen åpner nemlig for et bredt spekter av andres tanker og meninger og kan være en arena hvor stillheten også er en måte å lære på. Medelevers innspill kan inngå i dialogiske relasjoner med egne tanker og egen forståelse, og som Igland (2003) poengterer: forståelse er også svarende. Kunnskapen elevene tilegner seg gjennom å lytte til andre og ved å la det faglige innholdet gå i dialog med egen forståelse av verden behøver, i lys av Bakhtin (2005), ikke umiddelbart å framkalle et svar, men vil nyansere elevenes kunnskap og før eller senere finne gjenklang i elevens ytringer.

I tillegg til dette kan helklassesamtalen tenkes å være en arena hvor elevene også i større grad oppfatter det som ”riktig” å forholde seg tause. Både Thompson og Bell (2011) og Reda (2009) viser hvordan elever *kan* ha en forståelse av at stillheten er noe lærerne ønsker. Årsaker til dette kan stamme fra kulturelle og situasjonelle normer knyttet til elevrollen som

eleven har tillært seg (Løkensgard Hoel, 1997; Thompson & Bell, 2011) som de selv ikke oppfatter at de står fritt til å bryte med, noe som kan ses i sammenheng med et utsagn fra informant B som hevder at talevegringen også kan ha en sammenheng med elevenes erfaringer som skoleelev. En viktig oppgave for læreren blir dermed å uttrykke at de ønsker deltakelse, og å kommunisere hvorfor det er viktig, slik informant B uttrykker det: ”kommunisere det til elevene, at det er viktig, og at det gir god undervisning” (punkt 4.2.1).

I definisjonen av talevegring som er brukt i dette forskningsprosjektet, framheves ikke helklassesamtalen og heller ingen andre muntlige talesjangre som betingelser for at talevegringen styrkes eller oppstår. Gjennom utsagn fra informant A kommer det også fram at for enkelte elever kan også andre talesjangre som eksempelvis samtale i mindre grupper være arenaer hvor talevegringen viser seg. Løkensgard Hoels (1997) påstand om at talevegring må ses som situasjonsbetinget gjør seg igjen gjeldende. Helklassesamtalen kan synes å være en type samtalsituasjon som innebærer flere talehemmende faktorer som bygger opp under talevegringen til elevene, og et effektivt grep i tilretteleggingen kan for noen være at en legger mer tid i samtale i mindre grupper. For de elevene hvor talevegringen også viser seg her, vil tilretteleggingen måtte gjøres annerledes, nettopp fordi elevene er usikre innenfor også disse talesjangrene. For å støtte elevene i møtet med talevegringen, må elevenes vansker gripes der de viser seg, og dette vil diskuteres i de kommende avsnittene.

### 5.3 Prinsipp for tilretteleggingen

Studiens **tredje hovedfunn** er at den muntlige opplæringen for elever med talevegring må foregå steg for steg. Dette framkommer gjennom flere utsagn fra informantene som utgjør ulike diskusjonsaspekter opp mot teorier som er presentert tidligere i oppgaven. Først og fremst påpeker informant C at dersom man aldri utfordrer seg selv, kommer man heller ikke videre. Videre hevder informant A at nettopp det å komme seg videre er noe elevene vil. I denne utviklingsfasen spiller læreren en sentral rolle, fordi problemløsning i følge Wood og kolleger (1976) vil kunne være mindre krevende med veiledning og støtte fra en med mer kunnskap om de utfordringene elevene skal overkomme. For å bryte med den vonde sirkelen Løkensgard Hoel (1993) skisserer, hvor elevene på den ene side har et behov for taletrening, men på den annen ikke våger å ta steget inn i denne treningen, må læreren vurdere hva som er et overkommelig neste steg for eleven i dens muntlige ferdighetsutvikling.

Prinsippet om å legge opp til en opplæring steg for steg har en sterk tilknytning til en sosiokulturell forståelse av læring. All opplæring må foregå innenfor elevens nærmeste utviklingssone (Dysthe & Igland, 2001b; Vygotskij, 2001), nettopp fordi det er her det læring skjer. Informant D forteller om hvordan flere av elevene med talevegring gang på gang har blitt fortalt at de bare må delta litt mer, noe som kan betegnes som en urimelig forventning, dersom nettopp det å delta mer muntlig i klasserommet er utenfor elevens nærmeste utviklingssone. Det å ta elevenes nivå i betraktning er, ved siden av å være sentralt en sosiokulturell forståelse av læring, også en rettighet elevene har i kraft av *Opplæringslova* som sier at opplæringen skal tilpasses elevenes evner og forutsetninger (Kunnskapsdepartementet, 1998).

Utsagn i analyse materialet kan også settes i sammenheng med stillasbygging som en måte å støtte eleven i utvikling. En måte å ”bygge stillas” for eleven på, er å redusere vanskelighetsgraden på oppgaven (Woolfolk, 2004), og informantene A, C og D forteller om hvordan de kan inkludere flere elever i helklassesamtalen gjennom å senke de faglige forventningene til innspillene elevene kommer med. Informantene forteller om hvordan de kan stille spørsmål hvor det finnes mange godkjente svar, og at det også skal være lov å svare det samme som andre medelever. På denne måten kan elevene få prøvd å høre sin egen stemme høyt i klasserommet, og dersom elevene etter hvert opplever en trygghet i dette, kan ”stillaset” gradvis fjernes når elevene er i stand til å løse problemet, altså å delta i helklassesamtalen, på egenhånd (Woolfolk, 2004).

## 5.4 Hvordan tilrettelegge

Oppgavens tre hovedfunn kan sammenfattes i det følgende: lærerne ser på muntlig aktivitet og dialog som viktig for eleven og som en god vei til læring. Riktignok er det ikke alle elever som like frimodig deltar i muntlig aktivitet, og særlig viser helklassesamtalen seg som en talesjanger hvor ytringer fra elever med talevegring gjerne forblir uuttalte. Ettersom muntlig aktivitet er viktig også for disse elevene, må en derfor se til hvordan en kan imøtekomme vanskene for så å legge til rette for en utvikling som starter innenfor elevens nærmeste utviklingssone og som foregår steg for steg.

I analysen har data fra intervjuene blitt kategorisert inn i tre mulige innfallsvinkler i tilretteleggingsarbeidet. Disse vil diskuteres i det følgende, både i lys av diskusjonen som er

ført så langt og i lys av relevante teoretiske perspektiver, med mål om å kaste lys over *om* og *hvordan* disse innfallsvinklene kan være relevante i tilretteleggingen for en muntlig ferdighetsutvikling hos elever med talevegring.

#### **5.4.1 Å minke antallet tilhørere og samtalepartnere**

Så langt i diskusjonen har vi sett at helklassesamtalen framstår som en talesjanger hvor elever med talevegring gjerne forholder seg tause, men at dette ikke nødvendigvis behøver å bety at det ikke foregår læring. Riktignok er muntlig deltakelse vektlagt som viktig både gjennom teori og gjennom datamaterialet, fordi det er sentralt for elevenes faglige utvikling. Videre vektlegges muntlig aktivitet i ulike former av Kunnskapsdepartementet (2012, 2013) som en viktig del i arbeidet med å gjøre elevene rustet til kritisk deltakelse i arbeids- og samfunnsliv. Det læreplanen riktignok ikke stiller noe krav til, er at elevene skal måtte stå overfor et minimumsantall av tilhørere når de uttrykker seg muntlig, noe informant A også forteller: ”Det står ikke noen plass i læreplanen [...] at du må si ting foran mange personer. Men du skal kunne gjøre greie for temaer, du skal vise at du har kompetanse.” (punkt 4.4.2).

Informantene forteller at de opplever at flere elever kommer i prat når de må forholde seg til en mindre gruppe eller bare til læreren. I tråd med prinsippet om å gi elevene en steg for steg-opplæring med utgangspunkt i elevenes nærmeste utviklingszone, kan samtaler i grupper være en måte å imøtekomme vanskene elevene med talevegring opplever. I Danielsens undersøkelse (1998) framkommer både elever, lærere og undervisningsform som faktorer som kan styrke talevegringen. Mens helklassesamtalen består av både lærer og mange medelever, er gruppesamtaler en talesjanger hvor antallet elever er mindre og hvor læreren ikke nødvendigvis er til stede. I følge informant A trenger heller ikke læreren nødvendigvis å være til stede for at det skal kunne foregå faglige samtaler.

Videre er gruppesamtalen en talesjanger med flere likhetstrekk med den dagligdagse samtalen som de fleste har en nær kjennskap til. At gruppesamtalen derfor kan være en form for muntlig aktivitet hvor flere våger å delta, finner dermed støtte i Woolfolk (2004) som hevder at kunnskapen vi tilegner oss har en nær tilknytning til det som skjer innenfor den kulturen vi lever og vokser opp. Fra tidlig alder deltar barn i samtaler hvor de i ulik grad forhandler om mening, og Heath (1988) har antydnet at erfaringer med samtaleformer som har likheter med de vi eksponeres for i skolen også gjør at vi i større grad lykkes med disse



samtaleformene. Informant C hevder at en trygghet i de muntlige samhandlingssituasjonene gjør at elevene tør å delta, noe som kan finne støtte i Bakhtin (2005) som hevder at kunnskap om ytringer som er aksepterte innenfor en gitt talesjanger er avgjørende for å lykkes i dialogen.

I sine refleksjoner om samtaler i mindre grupper har informantene ulike perspektiver på gruppesammensetning. Informant A opplever at elevene med talevegring ”ikke kan si noe eller samtale med hvem som helst nødvendigvis” (punkt 4.4.2). Dette støttes av Danielsen (1998) og Thompson og Bell (2011) som framhever frykten for å mislykkes overfor medelever som en påvirkende faktor for talevegring. Informant A foreslår derfor at en kan sette disse elevene i gruppe med elever som er flinke til å trekke andre med. Denne påstanden kan ses i sammenheng med den nærmeste utviklingssonen (Vygotskij, 2001) og stillasbygging (Wood et al., 1976), fordi elevene informant A beskriver kan betegnes som mer kompetente andre som kan være et støttende stillas for elevene med talevegring.

Andre perspektiver på gruppesammensetninger kommer fram av refleksjonene til informant B og D. Informant B veksler jevnlig i gruppesammensetninger med et mål om at samtlige av elevene skal ha sittet sammen i løpet av et skoleår. Dette gjør hun fordi hun mener det skaper trygghet, noe som dermed finner støttende argumenter i Danielsen (1998) og Thompson og Bell (2011), fordi en trygghet på medelever kan minke frykten for negative reaksjoner. Videre får tanken om å skape trygghet elevene i mellom ytterligere styrke, ved at det kan være med på å bryte med de ulike rolleoppfatningene Løkensgard Hoel (1999) forteller at dominerer i klasserommet.

Utsagn fra Informant D kan også ses i sammenheng med argumentet om trygghet når han forteller at han av og til setter sammen grupper for fagsamtale med elever som går godt sammen sosialt. Ved at elevene kjenner hverandre, imøtekommer en kanskje frykten for de negative reaksjonene Danielsen (1998) og Thomson og Bell (2011) beskriver. Videre forteller informant D at han gjerne også lar elever samtale med elever på omtrent samme faglige nivå. Dette sammenfaller med teorien om den nærmeste utviklingssonen, nettopp fordi opplæringen må foregå innenfor avstanden mellom det eleven behersker selv og det eleven kan beherske i samspill med mer kompetente andre (Dysthe & Igland, 2001b; Vygotskij, 2001).

En styrke ved gruppesamtalen er, i følge informant C, at flere elever kommer i tale. Dysthe (1995) framhever læringspotensialet som ligger i flerstemmigheten, og med et dialogisk syn på læring og meningsutvikling foreligger det en tanke om at flere stemmer, altså ytringer fra flere avsendere, skaper et større potensiale for utvikling. Teoretisk sett, kunne en derfor tenkt at helklassesamtalen har et større potensiale for nyanser i meningsutviklingen dersom alle elevene deltar, men både tidligere forskning (Aukrust 2003) og informantene i denne undersøkelsen forteller at dette ikke er tilfellet i klasserommet. I klasserommet til informant C sitter alltid elevene organisert i grupper, og hun beskriver at en styrke i dette er at flere kommer i tale: ”Når det er plenumssamtale kan én snakke av gangen, mens når jeg sier diskuter i grupper, så får jo alle prøvd seg.” (punkt 4.2.2). At flere elever får deltatt muntlig er en styrke som får ytterligere kraft i lys av de dialogiske teoriprinsippene. I følge Bakhtin (2005) får våre ytringer mening i lys av andre ytringer, og forståelsen vi bygger opp i klasserommet skapes i samspillet hvor elevene snakker og lytter til hverandre (Dysthe, 1995).

Videre åpner gruppesamtalene for å kunne utløse det dialogiske potensialet ytterligere, fordi elevene tar med seg det de har snakket om i gruppen ut i helklassesamtalen. Informant C forteller om hvordan elevene med talevegring kan oppleve det som mindre skummelt å si noe etter gruppesamtaler, ”fordi da kan de eventuelt plukke opp noe som noen andre har sagt”. Innspillene som kommer ut av gruppesamtalene vil, i lys av Bakhtin (2005), kunne være fulle av gjenklang fra ytringer fra alle gruppens deltakere, og dermed være et mer nyansert innspill i meningskonstruksjonen i klasserommet enn hva ytringer fra de enkelte elevene kunne vært isolert.

#### **5.4.2 Forberedelse og forutsigbarhet**

Slik vi ser over, kan det at elevene får prøve sine utsagn i mindre grupper lede til at de tør å ta steget inn i deltakelse i mer truende talesjangre. Å mestre å engasjere seg i dialog forutsetter at en kjenner til de mønstrene som er førende for ulike dialogiske sjangre (Bakhtin, 2005). Så langt i oppgaven framkommer det at kjennskap og trygghet knyttet til de ulike sjangrene ikke er en selvfølge for elever med talevegring. Som et ledd i steg for steg-tilnærmingen ble stillasbygging trukket fram som en mulig innfallsvinkel, altså det å bygge et støttende stillas for eleven i opplæringen av ferdigheter og kunnskap (Wood et al., 1976; Woolfolk, 2004). En måte å realisere stillasbygging på er å modellere problemløsning (Wood et al., 1976), noe som kan ses i sammenheng med informant As forslag om å la elever med talevegring observere

andre elever i samtale. Her gir en eleven mulighet til å tilegne seg kunnskap om hvordan en kan delta i gruppesamtalen som eleven senere kan prøve ut med støtte fra lærer eller medelever og gjøre ferdighetene til sine egne (Woolfolk, 2004).

I den teoretiske gjennomgangen av talevegring, blir elevene beskrevet som elever med svak språklig selvtillit (Bergh, 1992), og frykt for negative reaksjoner fra lærere og medelever er med på å styrke talevegringen (Bergh, 1992; Løkensgard Hoel, 1993, 1997; Thompson & Bell, 2011). En annen måte å støtte elevene inn i muntlig deltakelse i samtale på, er å gi dem tid til å forberede seg på deltakelsen på forhånd, noe både informant A og D trekker fram i intervjuene. Læreren kan gi eleven støtte i forberedelser av ytringer som er relevante og aksepterte innenfor en gitt talesjanger ved å be dem forberede seg på spesifikt fagstoff. Kjennskap til aksepterte ytringstyper innenfor de ulike talesjangrene framheves av Bakhtin (2005) som avgjørende for å lykkes som deltaker i dialog. Ved å gi elevene denne støtten, legger en til rette for at elevene føler en trygghet i å kunne lykkes med de muntlige bidragene, og dermed øker også sannsynligheten for en positiv opplevelse som kan føre til språklig framgang (Bergh, 1992).

En tredje måte å støtte elevene inn i samtale på, kommer fram i intervjuet med informant B. Hun forteller om hvordan hun gjerne gir elevene spørsmålsark til vanskelige tekster, slik at de skal kunne bruke disse som forberedelse til en samtale når de er ferdige med teksten. Dette har også en tilknytning til stillasbygging, nettopp fordi læreren gir elevene nødvendige hjelpemidler for å lykkes (Woolfolk, 2004). Både denne metoden og den jeg diskuterte i forrige avsnitt kan ses i sammenheng med den utvidede forståelsen av dialog jeg diskuterte i teorikapittelet. Slik Dysthe (1995) i sin studie studerer hvordan elevene kan arbeide dialogisk både skriftlig, muntlig og på tvers av uttrykksform, er disse metodene en måte å lede elevene inn i dialogisk aktivitet med relevant fagstoff. På den måten får elevene ny forståelse, som de igjen kan ta med seg inn i klasserommet og prøve i dialog med andre elevers ytringer.

En utfordring når en tilrettelegger er naturligvis å treffe eleven innenfor dens nærmeste utviklingssone. Læreren må bistå eleven innenfor den rekkevidden som er oppnåelig med støtte, for utover dette nivået vil ikke støtten tjene noen hensikt (Vygotskij, 2001). Igjen er vi tilbake til *Opplæringslovas* §1-3 og en opplæring med utgangspunkt i elevens evner og forutsetninger. Dette krever kjennskap til eleven som en ikke kan oppnå gjennom en

diskusjon av talevegring i en masteroppgave, men som må tilegnes gjennom arbeidet og samhandlingen som foregår i klasserommet.

### 5.4.3 Godta stillheten

Som vist i innledningen, er det lovfestet i *Opplæringslova* at elevene har rett på en opplæring som er tilpasset deres evner og forutsetninger (Kunnskapsdepartementet, 1998). Et av de sentrale funnene i denne oppgaven er at informantene er opptatt av at vi skal anerkjenne og godta at noen elever rett og slett er litt stille av og til. De mener at lærerne i gjennomføringen av opplæringen skal ta stillheten i betraktning. I det følgende skal jeg diskutere hvordan det å godta stillheten *ikke* dreier seg om å la elevene sitte stille for seg selv hele tiden, men at det dreier seg om å anerkjenne at disse elevene ikke er av de som informant A beskriver, nemlig de som ”sitter og roper høyt i et klasserom” og at de likevel har et stort utviklingspotensial.

Tidligere forskning viser at lærere har lavere forventninger og forhåpninger når det kommer til de stille elevene (Coplan et al., 2011). Dette er en konklusjon som møter motargumenter i min intervjuundersøkelse, hvor to av informantene faktisk forteller at de faglig aller sterkeste elevene gjerne ikke automatisk deltar i samtalen i klasserommet. Riktignok forteller informant D om et annet inntrykk av det faglige nivået til de stille elevene. Dette antyder noe viktig i skolesammenheng, nemlig det at de stille elevene er like forskjellige som alle andre, og at vi ikke kan skyve alle inn i en bås og si at dette funker og dette funker ikke, eller sånn er de og sånn blir de, og finner støtte i Løkensgard Hoels (1997) anmodning om å se talevegringen som situasjonsbetinget og ikke som personlighetsbetinget.

I følge Reda (2009) forteller flere elever i hennes undersøkelse at stillheten gir dem muligheten til å lytte og absorbere fagstoff. Dette kan underbygges av Bakhtins (2005) utvidete dialogbegrep og Vygotskijs (2001) beskrivelser av sammenhengen mellom tanken og språket. I møtet med påstander, verbale eller skriftlige, går vi automatisk aktivt i dialog med stoffet inne i hodet vårt. Det endrer eller bekrefter vårt verdensbilde og finner før eller siden gjenklang i våre egne ytringer (Bakhtin, 2005). Videre kan denne tanken også finne støtte i intervjumaterialet. Informant D forteller at elevene selv har fortalt at de mener de lærer av å sitte og lytte, og de andre informantene kommer med liknende refleksjoner. En premiss for at stillheten skal være konstruktiv er riktignok, som i flere av de andre diskusjonene i denne oppgaven, at stoffet elevene lytter til er innenfor elevens nærmeste

utviklingszone (Vygotskij, 2001), og igjen er det lærerens kjennskap til eleven som er avgjørende for om stillheten kan være en arena for læring.

Å godta stillheten er viktig, men å forvente den er noe annet, og dette blir et viktig poeng i anerkjennelsen av de stille elevene. Informant B mener det er viktig å ”kommunisere til elevene at det er en forventning om at dere er muntlige [...] kommunisere det til elevene, at det er viktig, og at det gir god læring”, noe som styrkes av læringspotensialet som ligger i dialog og samhandling (Dysthe, 1995; Vygotskij, 2001; Bakhtin, 2005). Språket er viktig for læring. Likevel, ved å vise elevene at det også er greit at de er stille, tror informant A at dette gir dem lyst til å prøve å komme seg litt videre og ta del i denne kunnskapsutviklingen som foregår gjennom språket og dialogen.

## 6 Avsluttende kapittel

Som et første ledd i å avslutte denne masteroppgaven, vil jeg gå tilbake til innledningen og utgangspunktet for studien. Med bakgrunn i en faglig og personlig nysgjerrighet rundt talevegringsproblematikk, utformet jeg en problemstilling som søkte innsikt i hvordan norsklæreren kan legge til rette for muntlig ferdighetsutvikling for elever med talevegring i videregående skole. Gjennom oppgaven har jeg redegjort for det som har vært studiens teoretiske og forskningsmessige perspektiver og videre skissert oppgavens metodiske rammeverk, før jeg gjennom en analyse av intervju- og observasjonsmateriale fra lærere i fire videregående skoler har summert det som er studiens tre hovedfunn. I diskusjonen satte jeg studiens funn i sammenheng med de ulike teori- og forskningsaspektene med mål om å lede fram mot et svar på problemstillingen.

I det følgende vil jeg først oppsummere studiens hovedfunn med henblikk i studiens forskningsspørsmål. Videre vil jeg trekke fram hvilke teoretiske og didaktiske implikasjoner jeg mener foreligger som en følge av diskusjonen jeg har ført. Sist deler jeg av noen egne tanker rundt hvordan studiens funn kan bidra med perspektiver som kan utgjøre utgangspunkt for ny forskning.

### 6.1 Hovedfunn og konklusjon

Gjennom studiens forskningsspørsmål etterspurte jeg lærernes holdninger til muntlighet, lærernes opplevelser av talevegring og lærernes tanker om hva som er god tilrettelegging for elever som opplever talevegringen. Målet var å tilføre et lite berørt forskningsfelt ny informasjon, for på den måten å bidra til en bredere forståelse av hvilken rolle talevegringen spiller for hvordan lærerne legger opp til muntlig ferdighetstrening. Gjennom analysekapittelet framkommer tre hovedfunn som hver for seg kan knyttes til de tre forskningsspørsmålene.

Først viser analysen en felles oppfatning blant lærerne om at muntlig aktivitet er viktig for kunnskapstilegnelsen som foregår i klasserommet. For å skape muntlig aktivitet er de opptatt av å legge til rette for at elevene skal inngå i ulike muntlige aktivitetsformer, slik at elevene på den ene side eksponeres for samtaleformer hvor mening og forståelse utvikles og på den annen side tilegner seg kunnskaper om trekk ved de ulike samtaleformene.

Videre framkommer talevegringsproblematikken som en kjent utfordring i klasserommene. Lærerne deler av ulike erfaringer med elever med en varierende terskel for når de deltar muntlig og når de forholder seg tause. Samlet sett peker likevel beskrivelsene av elevene med talevegringen, samt de konkrete forslagene for hvordan lærerne mener en kan tilrettelegging, i retning av at talevegring spesielt viser seg i helklassesamtalen.

Sist indikerer analysen at et viktig prinsipp i tilrettelegging for elever med talevegring i arbeidet med å inkludere disse og lede dem inn i muntlig aktivitet er at opplæringen må foregå steg for steg. Det framkommer som lite hensiktsmessig og effektivt å bare be elevene om å delta, nettopp fordi det ikke er noen selvfølge at de vil kunne overkomme kravene denne deltakelsen stiller. Ved å ta vanskene i betraktning og gi elevene nødvendig tilrettelegging og ulike former for støtte, mener lærerne at dette gir elevene hjelpen som er nødvendig for å engasjere dem i muntlig aktivitet.

Sammenfattet leder denne studien inn i følgende resonnering: lærerne oppfatter muntlig aktivitet som viktig for læring og ser videre på talevegring som en utfordring for elevenes deltakelse i muntlig aktivitet, spesielt i helklassesamtalen. Dersom vi ønsker å inkludere elever med talevegring i muntlig samhandling, slik at disse elevene kan få nytte av de positive sidene en slik samhandling innebærer, betyr dette at vi må legge til rette for en steg for steg-opplæring som gjennom ulike tilnæringer imøtekommer elevenes barrierer og hjelper dem i deres utvikling av muntlige ferdigheter.

## **6.2 Teoretiske implikasjoner**

Tidlig i denne masteroppgaven pekte jeg på hvordan talevegringsproblematikken har en liten plass innen norsk skoleforskning. På tross av dette har informantene vist at talevegringen ikke er et ukjent vanskeområde i klasserommet. Informantenes tanker om talevegring kommer fram gjennom studiens andre hovedfunn, som leder fram mot en forståelse av at talevegring i særlig grad viser seg innenfor sjangeren helklassesamtale. Som et overordnet prinsipp ble det å se talevegringen som situasjonsbetinget tidlig i oppgaven framhevet som helt nødvendig i arbeidet med tilrettelegging for disse elevene, og det at helklassesamtalen spesielt viser seg å være en type situasjon som styrker talevegring forsterker dette premisset. Derfor må vi, ved siden av å forstå at det er ulike faktorer som i ulik grad og gjerne i samspill

er påvirkende for talevegring, legge til grunn i vår forståelse av vanskene at tilretteleggingen må starte i å imøtekomme situasjonene som viser seg vanskelige for elevene som opplever disse vanskene.

En annen nyansering som framkommer av studiens hovedfunn og diskusjon, er at det kan være hensiktsmessig at vi vurderer hva det er vi definerer som muntlig ferdighetstrening. I gjennomgangen av tidligere forskning ser vi at enkelte former for muntlig samhandling er inkludert mens andre, og kanskje mindre strukturerte, samtalsituasjoner ikke er det i de ulike studiene. Jeg mener at de ferdighetene vi tilegner oss gjennom spontane samtaler, også i skolen, er viktige ledd i vår utvikling av de muntlige ferdighetene som kreves for å inngå i ulike samhandlingssituasjoner. Denne forståelsen bygger på de sosiokulturelle prinsippene, som ser kulturen vi inngår i som avgjørende for kunnskapen vi tilegner oss. Naturligvis vil det oppstå åpenbare utfordringer i arbeid med kategorisering av ulike former for muntlig ferdighetstrening, dersom alle samtaleformer elevene inngår i skal inkluderes og settes inn i kategorier. Likevel mener jeg dette er nyanser som er avgjørende for hvordan vi forstår hva muntlig ferdighetstrening innebærer som bør inngå i vår forståelse av opplæring i og utvikling av muntlige ferdigheter.

### **6.3 Didaktiske implikasjoner**

I siste ledd av analysen kategoriseres materiale fra intervjuet i tre ulike innfallsvinkler i arbeidet med tilrettelegging for muntlig ferdighetsutvikling for elever med talevegring. Sammen med studiens tre hovedfunn, leder disse inn i implikasjoner for hvordan vi på en hensiktsmessig måte kan gjennomføre tilretteleggingen.

Studien bygger på en forståelse av talevegringen som situasjonsbetinget, og prinsippet får styrke i at analysen tilsier at en steg for steg-tilnærming i undervisningen er hensiktsmessig. For lærere som jobber med elever med talevegring, noe både studien og tidligere forskning indikerer at trolig gjelder alle lærere, forutsetter en slik tilnærming at lærerne ser til hvilke faktorer det er ved de ulike samtalsituasjonene som skaper og/eller styrker talevegringen. Når helklassesamtalen trekkes fram som en undervisningsform hvor talevegringen i særlig grad kommer til syne, kan dette være en form for muntlig aktivitet en bør vurdere verdien av. Med dette mener jeg ikke at en ikke skal bruke helklassesamtalen som en arbeidsmåte i undervisningen. Gjennom analysen framkommer det at elever kan lære mye av å lytte, noe



helklassesamtalen innbyr til. Likevel bør en også vurdere om andre samtaleformer kan by på et større potensiale for læring, og analysen indikerer at samtaler i grupper er en arena hvor elever med talevegring i større grad får muligheten til å prøve sin kunnskap opp mot andres og utvikle den i møtet mellom deres egne og andres ytringer.

De perspektivene og de konkrete forslagene som framkommer i analysekapittelet *kan* være et sted å begynne i tilretteleggingsarbeidet. Likevel kan vi ikke utelukke at elevenes vansker skaper et behov for å tilrettelegge på andre måter. En metode for tilrettelegging kan fungere på én eller mange elever, men læreren må alltid være oppmerksom på at tilretteleggingen kan kreve andre og nye innfallsvinkler. Tilretteleggingen krever derfor innsikt i årsaker til talevegring hos den enkelte elev, og det er først når vi får denne innsikten at vi kan imøtekomme elevenes rett på en opplæring som bygger på og starter i deres evner og forutsetninger. Denne innsikten må vi opparbeide oss i klasserommet.

## 6.4 Forslag til videre forskning

Gjennom oppgavens fokus og metodiske tilnærming har studien gitt et innblikk i fire videregående læreres perspektiver på talevegringsproblematikken og hva de mener er god tilrettelegging. Dette er et lite steg i retning av å bedre forstå et vanskeområde vi daglig står overfor i skolen. For videre å utvikle kunnskap om vanskene kan nye metodiske og tematiske innfallsvinkler være en vei å gå.

I denne studien har videregående skole vært i fokus. Med tanke på at klasseromsforskning har vist at færre elever deltar i helklassesamtalen utover i utdanningsløpet, gir dette en mulighet for å se om problematikken viser seg annerledes i tidligere alder, både i barneskole og ungdomsskole. Det at talevegring også beskrives som vansker som viser seg til ulike tider og beror på hvem det er som er tilhørere tilfører denne vinklingen ytterligere interesse.

Videre vil det kunne være interessant å se på hvilke følger talevegringen kan ha i et langtidsperspektiv. Følger talevegringen elever videre i studie- og arbeidsliv? Da beveger en seg kanskje utenfor skoleforskningen, men ettersom informantene i studien har uttrykt tanker om at talevegringen i stor grad henger sammen med det å være elev og ikke nødvendigvis følger elevene videre, utgjør dette en hypotese som kan være interessant å prøve i forskningssammenheng.

Et siste forslag har utgangspunkt i at tidligere forskning har vist at det foregår lite systematisk opplæring i muntlige ferdigheter, og i den grad det foregår, er det svært ofte knyttet til framføringer. Gjennom dette prosjektet framkommer det blant annet at forberedelse og forutsigbarhet kan være avgjørende for elever med talevegring, og i diskusjonen av ulike innfallsvinkler for tilrettelegging gjør scaffolding-begrepet seg gjeldende. Knyttet til utviklingen av *skriftlige* ferdigheter har flere studier sett på hvordan elever kan bruke modelltekster i arbeidet med å utvikle seg som skrivere, og en interessant innfallsvinkel i videre forskning kan være å se på hvordan en kan bruke eksempelvis observasjon av andres muntlighet i arbeidet med utvikling av egne muntlige ferdigheter.

# Litteraturliste

- Aukrust, V. G. (2003). Samtaledeltakelse i norske klasserom - en studie av deltakerstrukturer og samtalebevegelser. I K. Klette (Red.), *Klasserommets praksisformer etter Reform 97*. Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt.
- Bakhtin, M. (2005). *Spørsmålet om talegenrane*. Oslo: Pensumtjeneste.
- Bergh, I. (1992). *Talevegring*. Vallset: Oplandske bokforlag.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research methods in education* (7. utg.). London: Routledge.
- Coplan, R. J., Hughes, K., Bosacki, S., & Rose-Krasnor, L.. (2011). Is Silence Golden? Elementary School Teachers' Strategies and Beliefs Regarding Hypothetical Shy/Quiet and Exuberant/Talkative Children. *Journal of Education Psychology*, 103 (4), 939-951.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design : qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4. utg.). Los Angeles, Calif: SAGE.
- Danielsen, M. (1998). *Norskfaget og de tause elevene : en studie av muntlig aktivitet ved en videregående skole* (nr. 5, sept. 1998). Trondheim: PLU Trondheim.
- Dysthe, O., & Igland, M. A. (2001a). Mikhail Bakhtin og sosiokulturell teori. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel og læring* (s. 107-128). Oslo: Abstrakt forlag.
- Dysthe, O., & Igland, M. A. (2001b). Vygotskij og sosiokulturell teori. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel og læring* (s. 73-90). Oslo: Abstrakt forlag.
- Dysthe, O. (1995). *Det flerstemmige klasserommet: skriving og samtale for å lære*. Oslo: Ad Notam Gyldendal : I samarbeid med NAVFs program for utdanningsforskning.
- Dysthe, Olga. (2001). Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag as.

- Gilje, Ø., Ingulfsen, L., Dolonen, J. A., Furberg, A., Rasmussen, I., Kluge, A., Knain, E., Mørch, A., Naalsund, M. & Skarpaas, Kaja G.. (2016). Med ARK&APP. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Heath, S. B. (1988). What No Bedtime Story Means. Narrative Skills At Home And School. I N. Mercer (Red.), *Language and Literacy from an Educational Perspective 2* (s. 22-41). Milton Keynes: Open University Press.
- Hertzberg, F. (2003). Arbeid med muntlige ferdigheter. I K. Klette (Red.), *Klasserommets praksisformer etter Reform 97*. Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt.
- Hertzberg, F. (2012). Grunnleggende ferdigheter - hva vet vi om skolens praksis?. I S. Matre & G. Melby (Red.) *Å skrive seg inn i læreryrket* (s. 33-47). Trondheim: Akademika.
- Hjardemaal, F. (2011). Vitenskapsteori. I T. A. Kleven (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode* (Vol. 2, s. 179-216). Oslo: Unipub.
- Hundeide, K. (2001). Det intersubjektive rommet. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel og læring* (s. 151-172). Oslo: Abstrakt forlag.
- Iglund, M. A. (2003). Skrivning i sosiokulturelt perspektiv. I I. Austad (Red.), *Mening i tekst*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Jacobsen, D. I. (2005). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? : innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (2. utg.). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Kessler, R. C., Stein, M. B., & Berglund, P. (1998). Social phobia subtypes in the National Comorbidity Survey. *Am J Psychiatry*, 155(5), 613-619.
- Klette, K. (2003). Lærernes klasseromsarbeid; Interaksjos- og arbeidsformer i norske klasserom etter Reform 97. I K. Klette (Red.), *Klasserommets praksisformer etter Reform 97* (s. 39-76). Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt.
- Kleven, T. A., Tveit, K., & Hjardemaal, F. (2011). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode : en hjelp til kritisk tolking og vurdering*. Oslo: Unipub.
- Kunnskapsdepartementet. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*.

- Kunnskapsdepartementet. (2012). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*.
- Kunnskapsdepartementet. (2013). *Læreplan i norsk*.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Løkensgard Hoel, T. (1993). Språk som livsinstrument eller: Tale og samtale i klasserommet. *Norsklæraren. Tidsskrift for språk og litteratur*, 2, 16-23.
- Løkensgard Hoel, T. (1997). "Dei første 20 gongene er verst." Elevtale i klasserommet - problem eller moegelegheiter. *Norsklæraren*, 5, 31-40.
- Løkensgard Hoel, T. (1999). "Den første gang, den første gang...". I F. Hertzberg & A. Roe (Red.), *Muntlig norsk*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative research design : an interactive approach* (3. utg.). Los Angeles: Sage.
- Møller, J., Ottesen, E., & Hertzberg, F. (2010). Møtet mellom skolens profesjonsforståelse og Kunnskapsløftet som styringsreform. *Acta didactica Norge [elektronisk ressurs]*.
- Reda, M. M. (2009). *Between Speaking and Silence : A Study of Quiet Students*. New York: State University of New York Press.
- Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet : fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Smidt, J. (2003). "Om ljod bed eg alle...". Elevytringer i klasserommet og den store dialogen. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel og læring* (s. 289-308). Oslo: Abstrakt forlag.
- Svenkerud, S. (2013). «Ikke stå som en slapp potet» ; elevsynspunkter på opplæring i muntlige ferdigheter. *Acta didactica Norge [elektronisk ressurs]*.
- Svenkerud, S., Klette, K., & Hertzberg, F. (2012). Opplæring i muntlige ferdigheter. *Teaching oral skills*, 32 (1), 35-49.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitativ metode* (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

- Thompson, G., & Bell, J. (2011). Mired in the shadows: quiet students in secondary schools. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 32 (3), 399-413.
- Tveit, K. (2011). Historisk forskningsmetode. I T. A. Kleven (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode* (Vol. 2, s. 139-178). Oslo: Unipub.
- Vikan, H. K. (2010). Talevegring : selv og selvoppfatning : en studie av ungdomskoleelever med talevegring og deres møte med muntlig deltakelse i skolen.
- Vygotskij, L. S. (2001). *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The Role of Tutoring in Problem Solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17 (2), 89-100.
- Woolfolk, Anita E. (2004). *Pedagogisk psykologi* (Tove Pettersson, Karlsdóttir Ragnheiður & Mari Nygård, Overs.). Trondheim: Tapir akademisk forl.

# Vedlegg

<b>Vedlegg A:</b> Informasjonsskriv og invitasjon til deltakelse i studien.....	94
<b>Vedlegg B:</b> Intervjuguide/temaliste.....	95
<b>Vedlegg C:</b> Godkjenning NSD.....	96

# Vedlegg A: Informasjonsskriv og invitasjon til deltakelse i studien

**Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet ”Talevegring og helklassesamtale i norskfaget i videregående skole”**

## **Formål med studien**

Formålet med denne studien er å få innsikt i hvordan lærere tilrettelegger opplæringen i muntlige ferdigheter rettet mot elever som opplever talevegringsproblematikk, for å inkludere disse i helklassesamtaler. Målet er å undersøke hvordan tilrettelegging, slik det er fastsatt i Opplæringsloven, kan gjøres på en måte som er gjennomførbar og som både lærerne og elevene opplever som god. Når det kommer til talevegring, er fokus rettet mot de elevene som stort sett forholder seg tause i undervisningen som et resultat av ubehag knyttet til det å ytre seg. Datainnsamlinga gjennomføres som en del av et masterprosjekt ved Universitetet i Oslo. Det er foretatt et strategisk utvalg på bakgrunn av personlige bekjentskap, samt anbefalinger fra andre innenfor lærermiljøet. Det har vært ønskelig med intervjupersoner fra ulike skoler, med delvis ulik elevmasse.

## **Hva innebærer deltakelse i studien?**

Deltakelse i studien innebærer å stille som intervjuobjekt i et intervju med varighet på omtrent tretti minutter, med rom for at samtalen vil kunne bli både kortere og lengre, avhengig av gangen i intervjuet. Spørsmålene som stilles vil dreie seg om lærernes subjektive opplevelse av talevegring i klasserommet, lærernes subjektive opplevelse av posisjonen muntlighet har i deres klasserom, samt lærernes tanker om hva som er effektiv og god tilrettelegging basert på egne opplevelser og tilbakemelding fra elever. Intervjuet vil tas opp på bånd, og transkriberes på datamaskin.

Videre innebærer deltakelsen at forskeren får observere et par timer i undervisningen til informant. Da det er slik at ikke alle timer egner seg like godt til observasjon, avtales tid for dette mellom forskeren og informanten. Dokumentasjon fra observasjonen vil være feltnotater forskeren gjør seg underveis i undervisningen, og all data vil være anonymisert, slik at det ikke vil kunne spores tilbake til lærer eller elever.

## **Hva skjer med informasjonen om deg?**

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det vil være forskeren, altså Preben Skadsheim, samt veileder Kari Anne Rødnes som vil ha tilgang til intervjuene underveis i forskningsprosjektet. I oppgaven, som etter planen skal avsluttes og leveres 1. juni 2016, vil informantene bli anonymisert. Opptak, transkripsjoner, og andre dokumenter og datamateriale vil bli slettet eller makulert ved prosjektets slutt, og bevart på passordbeskyttet datamaskin mens prosjektet foregår.

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

## **Deltakelse er frivillig**

Det er frivillig å delta i studien, hvilket betyr at du når som helst kan trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn til dette. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli slettet.

Dersom du ønsker å delta i studien, eller har spørsmål du ønsker svar på: ta kontakt med meg, Preben Skadsheim, på telefon 984 83 443, eller veileder Kari Anne Rødnes på telefon 228 54 834.

## **Samtykke til deltakelse i studien**

Jeg har fått informasjon om studien, og melder meg villig til å delta

---

Sted, dato, informantens signatur



# Vedlegg B: Intervjuguide/temaliste

## Intervjuguide/temaliste for prosjektet "Talevegring og dialog i norskfaget i videregående skole"

---

### Innledende samtale

Hvem er du, og hva er din erfaring med læreryrket?

---

### Spørsmålsguide

Hva kjennetegner den muntlige aktiviteten i dine klasserom? Altså, hvilken plass har muntlighet, og hvilken plass mener du den burde ha? Hvem er aktive og hvem er passive?

På hvilke måter opplever du stillhet i klasserommet?

Hva tenker du, dersom jeg sier at det finnes både positiv og negativ stillhet? Når er stillhet positiv, og når er den negativ?

---

### Begrepsavklaring

Talevegring

---

På hvilke måter opplever du talevegring i klasserommet?

Hvordan opplever du talevegring som en utfordring i det pedagogiske arbeidet?/de analytiske og diskuterende samtalene?/klasseromsdialogen?

På hvilke måter mener du talevegring kan være uheldig for de elevene det gjelder?

Hvordan mener du at du på en god måte kan legge til rette for muntlig utvikling hos de elevene som opplever talevegring? Har du noen konkrete metoder du mener har fungert?  
- resultat, tid til rådighet, tilbakemeldinger fra elevene?

Hvilke utfordringer møter du i tilretteleggingen?

Hvilke tanker har du om deltakelse? Er det viktig? Hva vinner en på det?

Hva bruker du helklassesamtalene til?

Har du noe å tilføye?

---

### Temaer å diskutere

Norskfaget som danningsfag (forberedende for deltakelse i samfunn og demokrati)

Språk som redskap for læring

Stillhet – positivt eller negativt? Hva er ditt syn på stillhet, og hva mener du er et fruktbart syn på stillhet?

# Vedlegg C: Godkjenning NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Havstadvillegaten gate 27  
N-0407 Bergen  
Norge  
Tel: +47 55 58 21 17  
Fax: +47 55 58 96 50  
nsd@nsd.uib.no  
www.nsd.uib.no  
Org nr: 985 221 884

Kari Anne Rødnes  
Institutt for lærerutdanning og skoleforskning Universitetet i Oslo  
Postboks 1099 Blindern  
0317 OSLO

Vår dato: 19.10.2015

Vår ref: 44729 / 3 / MRM

Deres dato:

Deres ref:

## TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 17.09.2015. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 19.10.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

44729	<i>Talevegring og muntlighet i norskfaget i videregående skole</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Kari Anne Rødnes</i>
Student	<i>Preben Skadsheim</i>

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

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i melde skjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

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

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.06.2016, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Marianne Høgetveit Myhren

Kontaktperson: Marianne Høgetveit Myhren tlf: 55 58 25 29

Vedlegg: Prosjektvurdering

*Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.*

*Ambulansesenter / Distrikt Office*

OSLO HND, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47 22 95 52 11. [nsd@nsd.uib.no](mailto:nsd@nsd.uib.no)  
BERGEN HND, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 2001 Tromsøen. Tel: +47 23 59 19 07. [nsd@ntnu.no](mailto:nsd@ntnu.no)  
TRONHEIM HND, SVT, Universitetet i Tromsø, 9017 Tromsø. Tel: +47 27 64 43 36. [nsd@uht.no](mailto:nsd@uht.no)



Utvalget består av lærere som informeres skriftlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet.

Data vil registreres i form av lydopptak av intervju. I tillegg vil studenten ta observasjonsnotater i klasserommet. Vi legger til grunn at disse ikke inneholder personopplysninger om elevene.

Vi minner om at lærerne har taushetsplikt. De kan ikke gi identifiserende opplysninger om enkeltelever, med mindre det først innhentes samtykke fra den enkelte til dette. Hvis lærerintervjuene skal omhandle konkrete elever, må elevene/foresatte få informasjon om at lærerne intervjues om dem (og få se intervjuguiden til lærerne) og det må innhentes samtykke fra foresatte/elever til dette. Alternativt kan lærerne intervjues generelt om sin erfaring, og det må da ikke fremkomme opplysninger om enkeltelever.

Personvernombudet legger til grunn at student og veileder etterfølger Universitetet i Oslo sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på pc/mobile enheter, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

Forventet prosjektslutt er 01.06.2016. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)