



UiT Norges arktiske universitet

Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning

«Du må rekke opp hånda mer!»

En kvalitativ intervjustudie om å ha en innagerende atferd i et skolesystem som stiller krav til muntlig aktivitet

Vilde Sellevoll og Anniken Mørtberg

Masteroppgave i norskdidaktikk, LER-3901, oktober 2022

Forord

Denne masteroppgaven markerer slutten på studietiden ved UiT Norges arktiske universitet og grunnskolelærerutdanningen 5-10. Trinn. En tid som har vært uforglemmelig, med mange fine minner og gode vennskap. Gjennom disse årene har vi hatt en stor personlig vekst, og tar med oss mange erfaringer på veien videre.

Det siste året har vært en lang og tung prosess, men nå er vi endelig ved veis ende. Temaet vi har valgt på denne oppgaven står oss nært, og det har vært spennende å tilegne seg ny kunnskap innenfor feltet. Vi håper denne oppgaven kan være til inspirasjon for andre.

Vi har mange å takke, som har bidratt både stort og smått. Spesielt er vi takknemlige for støtten vi fikk da vi tok valget om å utsette levering. Det var et vanskelig valg å ta, men til det rette for oss begge.

Først ønsker vi å takke Morten. Vi setter pris på all din tålmodighet, støtte og gode ord.

Videre vil vi takke informantene, som har gjort dette prosjektet mulig. Deres tanker og refleksjoner har inspirert oss, og vi er sikre på at dere kommer til å gjøre en forskjell i skolen.

Takk til våre fantastiske medstudenter som har fylt denne tiden med glede, latter og omsorg. Hos dere har det vært rom for å vise hele spekteret av følelser. Ikke minst takk til langbordet, Prelaten kro & scene og vv34.

Takk til familie og venner som støtter oss i alle valg vi tar.

Mest av alt vil vi takke hverandre. Vi kunne ikke sett for oss å gå igjennom denne prosessen med noen andre. Gjennom glede og tårer har vi knyttet et sterkt bånd. Det er vemodig å være ferdig, og trist med dette kapittelet som avslutter en nydelig epoke i livene våre. Likevel er vi takknemlige, og gleder oss til alt vi har i vente. Mange av vennskapene vi har fått blir å vare livet ut.

Tromsø, oktober 2022

Vilde Elvine Sellevoll & Anniken Marie Mørtberg

Sammendrag

Temaet for denne oppgaven er lærerstudenter med innagerende atferd, og deres opplevelser og erfaringer. Muntlig aktivitet er en stor del av skolehverdagen, og norskfaget har et særskilt ansvar for muntlige ferdigheter (Utdanningsdirektoratet, 2020). Det blir knyttet forventinger til at man blant annet skal delta i fremføringer og samtaler, og norsk muntlig er et eget vurderingsfelt hvor man får en egen karakter. For noen elever vil disse forventningene om muntlig aktivitet være en belastning i hverdagen, og skape stress og skolevegring. Vi mener at denne type stress er et tema som er viktig å belyse, da det kan være en utfordring for både eleven det gjelder og lærerne som prøver å få dem i tale. Innagerende atferd har et bredt utvalg av definisjoner, og oppgaven forholder seg hovedsakelig til Ingrid Lunds definisjon av begrepet.

Masteroppgaven tar utgangspunkt i følgende problemstilling: *Hvordan vil lærerstudenter som er mindre muntlig aktiv utøve lærerrollen, og hvilken forståelse har de av elever med en innagerende atferd?* For å besvare problemstillingen utførte vi en kvalitativ studie, hvor vi intervjuet fem lærerstudenter. Ved bruk av intervju ønsket vi å få et dypere innblikk i informantenes opplevelser rundt sin fremtidige rolle som lærere, spesielt når det gjelder muntlig aktivitet.

Vi fant ut at lærerstudentene var opptatt av å variere undervisningsmetoder. Dette for å skape engasjement for flest mulig elever. I tillegg vil det gi dem flere situasjoner som kan danne vurderingsgrunnlag for norsk muntlig. De fleste undervisningsmetodene vil kunne gjennomføres av alle med tilrettelegging. Lærerstudentene uttrykte også viktigheten av å skape et godt læringsmiljø for å gi elevene forutsigbarhet og trygghet. Dette vil være nyttig fordi trygghet er av stor betydning hos elever med en innagerende atferd. Å ha en god forståelse av elever med innagerende atferd, vil løfte lærerens kompetanse og håndteringsevner.

Nøkkelord: muntlige ferdigheter, innagerende atferd, sosial kompetanse, stille, mestring, trygghet, læringsmiljø

Innholdsfortegnelse

1	INNLEDNING	1
1.1	BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA OG RELEVANS.....	1
1.1.1	<i>Tanker i starten av prosjektet</i>	1
1.2	PROBLEMSTILLING OG FORSKNINGSSPØRSMÅL	3
1.3	OPPGAVENS STRUKTUR.....	4
1.4	TIDLIGERE STUDIER.....	5
2	TEORETISK PERSPEKTIV	7
2.1	OPPGAVENS TEMATIKK.....	7
2.1.1	<i>Atferdsproblemer</i>	8
2.1.2	<i>Innagerende atferd</i>	9
2.1.3	<i>Innagerende elever i en skolekultur som forventer muntlig aktivitet</i>	10
2.1.4	<i>Konsekvenser av innagerende atferd</i>	11
2.1.5	<i>Læreren i møte med innagerende atferd</i>	12
2.1.6	<i>Bakenforliggende årsaker til innagerende atferd</i>	14
2.2	LÆREPLAN	16
2.2.1	<i>Den generelle delen av læreplanen</i>	16
2.2.2	<i>Læreplan i norsk</i>	17
2.2.3	<i>Muntlige ferdigheter</i>	17
2.3	SOSIAL LÆRINGSTEORI.....	18
2.3.1	<i>Sosiokulturell læringsteori</i>	19
2.4	BETYDNINGEN AV RELASJONER.....	20
2.5	HORISONTAL OG VERTIKAL RELASJON.....	22
2.6	MUNTLIG NORSK.....	23
2.7	DRAMA I UNDERVISNING	25
3	METODE	27
3.1	FORSKERENS POSISJONALITET.....	27
3.2	STUDIENS VITENSKAPSTEORETISKE TILNÆRMING.....	27
3.2.1	<i>Fenomenologi</i>	27
3.2.2	<i>Hermeneutikk</i>	28
3.3	VALG AV DESIGN: KVALITATIV METODE	28
3.3.1	<i>Datainnsamling</i>	29
3.4	KVALITETSSIKRING.....	33
3.4.1	<i>Reliabilitet</i>	33
3.4.2	<i>Validitet</i>	33
3.4.3	<i>Etiske betraktninger</i>	34
4	PRESENTASJON AV FUNN OG ANALYSE AV DATAMATERIALET	34

4.1	VIKTIGHETEN MED MUNTlighet.....	34
4.1.1	<i>Hva regnes som muntlighet?.....</i>	34
4.1.2	<i>Hvilke metoder foretrakk informantene i egen skolegang?.....</i>	35
4.1.3	<i>Hvordan vil informantene legge opp undervisningen?.....</i>	36
4.1.4	<i>Andre undervisningsforslag.....</i>	37
4.1.5	<i>Verdifull kunnskap som går til spille.....</i>	39
4.1.6	<i>Muntlighet er viktig, men hvordan vurderer vi den?.....</i>	40
4.2	VURDERING AV MUNTlig AKTIVITET.....	40
4.2.1	<i>Læreplanen i forhold til elevene med innagerende atferd.....</i>	40
4.2.2	<i>Forholdet til norsk muntlig som et vurderingsfelt.....</i>	41
4.3	ATFERD VS. INTERESSE.....	42
4.3.1	<i>Hvorfor lærerutdanningen?.....</i>	42
4.3.2	<i>Hvilken forståelse har du av begrepet stille elev?.....</i>	42
4.3.3	<i>Rolleforståelse.....</i>	43
4.3.4	<i>Muntlig deltakelse i undervisning og på fritiden.....</i>	44
4.3.5	<i>Grunner til å ikke delta muntlig.....</i>	45
4.3.6	<i>Et atferdsproblem?.....</i>	46
5	DRØFTING.....	48
5.1	TRYGGHET I KLASSEROMMET.....	48
5.2	FORSTÅELSE AV MUNTlige FERDIGHETER.....	51
5.2.1	<i>Forståelsen av elever med innagerende atferd.....</i>	51
5.2.2	<i>Mulige utfall ved en innagerende atferd.....</i>	53
5.3	VARIERT UNDERVISNING OG TILRETTELEGGING.....	55
5.3.1	<i>Tilrettelegging.....</i>	55
5.3.2	<i>Fremlegg og håndopprekning.....</i>	56
5.3.3	<i>Undervisningsmetoder.....</i>	57
5.3.4	<i>Ressurser.....</i>	60
5.3.5	<i>Muntlig karakter og ensformig vurdering.....</i>	60
6	AVSLUTNING.....	62
6.1	OPPSUMMERING.....	62
6.2	VIDERE FORSKNING.....	64
7	REFERANSELISTE.....	66
8	VEDLEGG 1: MELDESKJEMA NSD.....	69
9	VEDLEGG 2: INFORMASJONSSKRIV.....	71
10	VEDLEGG 3: INTERVJUGUIDE.....	73

1 Innledning

I overordnet del av Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 blir det presisert at grunnleggende ferdigheter har stor betydning for utviklingen av elevens identitet og sosiale relasjoner. Skolen skal gjøre elevene klar for å delta i utdanning, arbeid og samfunnsliv (Utdanningsdirektoratet, 2017). I dagens samfunn forventes det en aktiv deltakelse, og skolen er med å forme elevene til å bli gode medborgere gjennom å gi de erfaringer med nytteverdi og mestringfølelse. Å delta i samfunnet innebærer det at man lærer og praktiserer demokratiske verdier, slik som gjensidig respekt, toleranse, ytringsfrihet og ta frie valg. Gjennom de grunnleggende ferdighetene vil fagfornyelsen sørge for at elevene når målene i den overordnede delen. Muntlige ferdigheter er en av de fem grunnleggende ferdighetene, og er fokuset i vår oppgave.

Muntlige ferdigheter inngår i alle fag, men norskfaget har fått et særskilt ansvar for dette. De starter med å bli utviklet gjennom samhandling i lek og aktiviteter, til å senere måtte anvende det muntlige språket mer presist og nyansert i norskfaglige samtaler og presentasjoner. Elevene skal kunne uttrykke seg hensiktsmessig, både spontant og planlagt (Utdanningsdirektoratet, 2020).

1.1 Bakgrunn for valg av tema og relevans

I tidligere skolegang har vi vært de elevene som har sittet stille og vegret oss for å ta ordet i undervisningssituasjoner. Muntlighet er ikke noe vi føler vi har mestret tidligere, men likevel har vi alltid hatt en interesse for det. Ingen av oss har tvilt på valget om å bli lærere, til tross for at vi utdanner oss til et yrke hvor det forventes at vi har ansvaret for den muntlige aktiviteten. Susan Cain minner på viktigheten av å se de elevene som trekker seg tilbake i undervisning og som ikke er like aktive som de utadvendte elevene (Ogden, 2015, s. 169). Vi ser at muntlige ferdigheter har stor nytteverdi for elevenes videre liv, men vi stiller likevel spørsmål om fagfornyelsen har for høye krav til den enkelte eleven om muntlig deltakelse i skolen. Ikke alle elevene er like, og har like forutsetninger.

1.1.1 Tanker i starten av prosjektet

I startfasen av prosjektet ønsket vi å bruke introspeksjon som en del av studiet. Dette fordi vi selv var elever med en innagerende atferd. Ved senere anledning så vi at å forske på denne måten ble for omfattende, men vi føler likevel at observasjonene vi gjorde er av betydning. Observasjonene fikk i gang tankesettet, og vi ble påminnet om hvordan det er å være elev. Vi deltok i en undervisningstime med studenter som gikk to år under oss i utdanningen, hvor

fokuset vårt var å notere ned hvilke tanker og følelser som oppsto underveis. I forkant av undervisningstimen satt vi hver for oss og skrev ned forventningene vi hadde til oss selv. Ingen av oss føler at vi har en innagerende atferd som hemmer oss i andre sosiale settinger, men i undervisningssituasjonen har den begrenset oss.

Før undervisningen var Anniken opptatt av metoder som kunne hjelpe henne med å være muntlig aktiv, og reflekterte over metoder som har funket for henne tidligere. Noteringene besto av for eksempel: Desto tidligere hun er muntlig, desto lettere er det å snakke resten av timen. Følelsen i forkant av undervisningen var nervøsitet fordi hun følte på forventningspress om å være deltakende, noe som gjorde at hun allerede før timen hadde begynt å grue seg. Vilde derimot hadde lave forventninger til den muntlige deltakelsen, og trodde ikke hun ble å snakke i løpet av undervisningen. Hun noterte at hun ikke følte seg særlig intelligent når hun snakket, noe vi i ettertid ser går på selvfølelsen og forventninger til mestring. Hun var også spent på hvor mange, og hvem som gikk i klassen.

I undervisningen kunne vi kjenne igjen flere av følelsene vi hadde hatt i skoleløpet. Anniken noterte seg mange punkter som alle kan rettes mot selvfølelsen og frykten for hva andre tenker. Hun følte at alle andre var smartere enn henne, og kunne diskutere bedre med bruk av fagspråk. I tillegg var det en frykt for å svare feil, og hun var usikker på om det var akseptabelt. Et interessant funn var at hun bruker all sin energi på å bekymre seg og være nervøs for å snakke, slik at alt det faglige fokuset forsvant. Så når lærer spurte om man hadde spørsmål, visste hun ikke hva hun lurte på. Videre hadde hun gjort seg opp noen tanker om hvordan hun ville likt å komme i tale, slik som bruk av IGP eller at læreren spør direkte ved bruk av navn. Vilde, som hadde bekymret seg i forkant, var mer avslappet i undervisningen. Hun tror at siden hun opprinnelig ikke skulle vært med i undervisningstimen, gjør at det stilles lite krav og forventninger til henne. Videre føler hun det blir vanskeligere å kaste seg inn i diskusjoner jo lengre tid som går uten å ha vært muntlig aktiv. Selv om hun føler seg komfortabel i klassen, har hun tanker om at hun forklarer ting dårligere enn de andre. Hun har ikke tro på at hun vet svaret på eventuelle spørsmål læreren kan stille henne.

Disse tankene motiverte oss til å finne ut hvorfor vi har opplevd disse følelsene i undervisningssituasjoner, samtidig som det ikke oppstår i like stor grad i andre sosiale settinger. På bakgrunn av disse tankene, ser vi et skille mellom personlig egenskap og en atferd vi trer inn i. Siden den innagerende atferden ikke er konstant, noe en personlig egenskap vil være, ser vi på det som situasjonsbasert. Det å være stille i undervisning, som vi

kategoriserer som innagerende atferd, er noe vi ser på som et veldig relevant tema, og mener kan gjelde for en stor elevgruppe.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Stadig hører vi at temaet muntlighet fremmes i stor grad både av samfunnet og skolen, og om hvor viktig det er å ha en aktiv deltakelse. Elevene oppfordres til å være muntlig aktiv, og får vurderinger ut ifra deres deltakelse. Det stilles høye forventninger fra samfunnet generelt, og dersom man skal være en aktiv samfunnsborger bør man mestre denne ferdigheten godt, noe som gjenspeiles i læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2020). Skolen er en viktig arena hvor det forventes at man skal utvikle denne ferdigheten, så hvis eleven er stille kan dette påvirke både læringen, mestringsfølelsen og posisjonen i et sosialt rom negativt. Dersom en elev føler på manglende mestringsfølelse, vil det kunne påvirke barnets fremtid, kunnskap og ferdigheter (Jordet, 2020, s. 19).

Med tanke på at vi som lærere har et stort ansvar for nettopp muntlighet, ønsker vi å se nærmere på hva lærerstudenter som selv har vært stille elever, tenker om utfordringene med å ha en innagerende atferd. På bakgrunn av dette utformet vi denne problemstillingen;

Hvordan vil lærerstudenter som er mindre muntlig aktiv utøve lærerrollen, og hvilken forståelse har de av elever med en innagerende atferd?

Vi har begge vist innagerende atferd i vår skolegang, og synes derfor det er interessant å gå i dybden på forståelsen av atferden. Selv om vi begge har vist en innagerende atferd i klasserommet, identifiserer vi oss likevel ikke som stille eller introvert ellers. Dette er noe vi ønsker å skille i vår oppgave, at det er en forskjell på å tre inn i en rolle med en atferd kontra personlighetstrekk og hvordan man er som person. For å hjelpe oss å besvare problemstillingen og avgrense oppgaven, har vi valgt oss ut tre forskningsspørsmål som vi skal se nærmere på. Vi skal drøfte funnene våre med utgangspunkt i disse spørsmålene. Våre forskningsspørsmål vil dermed formuleres slik:

1. *Hva tenker lærerstudentene om læringsmiljøet i klasserommet?*
2. *Hvordan har studentens tidligere og nåværende skolegang påvirket deres tanker om muntlig aktivitet?*
3. *Hvordan skape engasjement rundt muntlig aktivitet?*

For å besvare tematikken vår, har vi benyttet oss av en kvalitativ intervjustudie, hvor vi intervjuer fem lærerstudenter som skal undervise i norskfaget. For å avgrense oppgaven vår har vi valgt å basere oss på begrepet innagerende atferd slik som Ingrid Lund definerer det.

1.3 Oppgavens struktur

Denne masteravhandlingen har vi valgt å dele opp i seks forskjellige kapitler. I første kapittel, *innledning*, presenterte vi problemstillingen og forskningsspørsmålene våre. I tillegg har vi sett på bakgrunn av valg for tema. Som en forberedelse til forskningen har vi vekket tanker om egne følelser i undervisning, ved et forsøk på introspeksjon. Videre har vi sett på tidligere studier som har relevans for vår forskning.

I kapittel to *teoretisk perspektiv*, ser vi på det teoretiske perspektivet, og presenterer relevant teori knyttet til atferdsproblemer og den innagerende atferden. I tillegg ser vi på læreren i møte med stille elever, og konsekvenser med en slik atferd. Vi har tatt med styringsdokumenter lærere må forholde seg til, og sett på hvordan muntlighet kommer til uttrykk. Det finnes ulike læringsperspektiv, og vi har valgt å legge vekt på sosial læringsteori med hovedfokus på Vygotskij.

I kapittel tre *metode* skal vi gjøre rede for hvordan vi har gått frem under forskningen for å skape en åpenhet rundt prosjektet vårt. På denne måten kan lesere evaluere og skape seg en oppfatning av studiens kredibilitet. I dette kapittelet starter vi med å se på vår posisjonaltet som forskere slik at leseren vet at vi har påvirket studiet. Vi har derfor tatt med fenomenologi og hermeneutikk for å vise vår vitenskapsteoretiske tilnærming. Videre forklarer vi vår kvantitative forskningsprosess, og stegene vi gjorde underveis.

Neste kapittel *presentasjon av funn og analyse av datamaterialet* trekker vi ut våre viktigste funn, og har analysert de i tre forskjellige kategorier. Kategoriene vi har delt inn i er: viktigheten med muntlighet, vurdering av muntlighet og atferd vs. interesse. Vi følte disse dekket det vi så på som viktige funn fra intervjuene.

Videre i kapittel fem *drøfting*, har vi tatt ut ulike aspekter som vi drøfter opp mot forskningsspørsmålene og problemstillingen. Her knytter vi funnene og det teoretiske perspektivet sammen for å kunne se på styrker og svakheter ved temaet.

I siste kapittel *avslutning* ser vi først på de viktigste hovedpunktene i oppgaven og oppsummerer. Til sist trekker vi frem videre forskning som vi tenker er relevant.

1.4 Tidligere studier

I dette delkapittelet skal vi presentere synspunkter fra fem studier knyttet til temaet i oppgaven. De tre første baserer seg på den muntlige ferdigheten generelt, mens den siste retter seg mer mot vårt tema, innagerende atferd.

Svenkerud, Klette & Hertzberg (2012) publiserte artikkelen “Opplæring i muntlige ferdigheter” for å undersøke lærerens tilrettelegging i undervisning, når elevene skulle øve på muntlige ferdigheter. Som utgangspunkt så de på en PISA+ klasseromstudie fra 2005, som hadde sett at trening med muntlige ferdigheter i undervisning lå på ca. 20 %. Fremføringer utgjorde ca. 84 % av dette, mens 16 % var annen undervisning slik som metaundervisning og diskusjoner. I artikkelen kommer de frem til at det er lite variasjon i fremføringene, og elevene får ikke mye respons av verken lærere eller medelever. Fremleggene fremstår som lite skapende, og medelever var synlig uengasjert. Det ble satt mer fokus på muntlige ferdigheter etter det i LK06 ble et eget fokusområde. Likevel mener Svenkerud et al. (2012) at endringen i eksamensformen har hatt større betydning for muntlighet, enn endringen i satsningsområdet i læreplanen.

Dette kan underbygges ved evalueringen av Kunnskapsløftet, kalt FIRE-undersøkelsen (Aasen, Møller, Rye, Ottesen, Prøitz & Hertzberg, 2012, s. 300). Her viste det seg at fokuset i stor grad lå på leselyst, og at muntlighet og de andre ferdighetene ble overlatt til lærerne. Den nye formen for muntlig eksamen, hvor elevene skal holde et forberedt innlegg, la føringer for hvordan lærerne jobbet med muntlige ferdigheter.

I tillegg gjorde Svenkerud en kvalitativ studie av muntlige ferdigheter som var presentert i en artikkel publisert i 2013. Her så hun på hvordan lærerne veileder og støtter elevene underveis i en arbeidsprosess, samt så hun på elevens meninger og erfaringer av utviklingen av muntlige ferdigheter. Svenkerud (2013) intervjuet tolv elever fra 9. trinn. Fra disse intervjuene finner hun ut at elevene føler de får lite veiledning i prosessen av et arbeid, og at de må arbeide selvstendig og de blir pålagt mye ansvar. Mye av den muntlige ferdigheten øves på med bruk av elevfremføringer, og det er denne arbeidsmetoden elevene definerer som muntlige ferdigheter. Med andre ord har elevene lite innsikt i hva som inngår i denne ferdigheten (Svenkerud, 2013).

Tidligere har det ikke vært særlig fokus på innagerende atferd, og det er derav ikke gjort så mye forskning på det før i senere tid. Coplan, Hughes, Bosacki og Rose-krasnor (2011 i Sæteren, 2019) gjennomførte en studie hvor 275 grunnskolelærere svarte på et spørreskjema som omhandlet elever med stille atferd. Ut fra funnene fra studien kan man antyde at lærere ser på

elever med stille atferd som mindre kunnskapsrik enn gjennomsnittet. Også lærere som identifiserer seg med en stillere atferd forventer mindre av de stille elevene. De har ikke like lave forventninger som det kollegaene har, men fremdeles lavere forventninger til dem enn det de har til andre elever i klassen (Sæteren, 2019, 33).

Selv om det kan se ut som at elever med stille atferd ikke vil ta del i muntlig aktivitet i klasserommet, har forskning gjort av Ingrid Lund (2008 i Sæteren, 2019, s. 13) vist at mange av disse elevene gjerne vil delta, men trenger hjelp og støtte fra læreren til å gjøre det. I studien uttrykte elevene at de følte seg usynlig for lærerne og medelevene. De hadde et ønske om å delta i den muntlige aktiviteten, men fikk ikke til på egenhånd. Medelever og lærerne kan være behjelpelig, men spesielt lærerne kan være avgjørende for å få elevene til å delta mer aktivt (Sæteren, 2019, 34). I Lunds (2008) studie hadde elevene ulik oppfatning av hvem som hadde ansvar for å få dem til å delta mer aktivt. Noen mente det i hovedsak var læreren som kunne legge til rette for dem, andre mente at de selv var ansvarlig for å være mer muntlig.

2 Teoretisk perspektiv

Vi avsluttet forrige kapittel med å se på synspunkter fra fem studier som omhandlet både muntlig aktivitet og en stille atferd. Videre tar vi kort for oss begrepet atferdsproblem, før vi ser nærmere på hva en innagerende atferd defineres som. Noe vi også synes er relevant å ta med i oppgaven, er å se på styringsdokumenter og hvordan den sosiale kompetansen og muntlig aktivitet kommer til uttrykk. I tillegg støtter vi oss til den sosiale læringsteorien når vi senere skal drøfte lærerens rolle i elevens utvikling og læring. Deretter knytter vi også temaet og en innagerende atferd opp mot skolesammenheng, og ser på hva ulike former for relasjoner kan ha å si for lærerutøvelsen i møte med elever med innagerende atferd. Et viktig punkt for denne oppgaven vil være hvilken betydning norsk muntlig har for elevens ferdigheter. Til slutt skriver vi om dramaundervisning, da vi så at dette ble relevant for oppgaven i etterkant av intervjuene.

2.1 Oppgavens tematikk

I det første delkapittelet ønsker vi å ta for oss studiens tematikk, som er det innagerende atferdsproblemet. Vi skal først se nærmere på hva atferdsproblemer egentlig er, før vi avgrensner oss mot vårt tema og beskriver begrepet innagerende. Videre vil vi presentere teori knyttet til det å være en elev med innagerende atferd. I tillegg skal vi se på ulike årsaker til hvorfor det er slik, konsekvenser ved denne atferden, og hvordan læreren kan møte disse elevene.

Noe vi har sett i løpet av innhenting av teori, er at det kan være svært utfordrende å definere atferdsproblematikken. Spekteret er veldig omfattende, og beskriver så utrolig mange ulike grupper. Etersom barnet skal igjennom en lang utviklings- og læringsprosess, vil det være helt naturlig at barnet i løpet av denne perioden utviser en atferd som kan regnes som problematisk i forskjellige faser (Nordahl, Sørli, Manger & Tveit, 2005, s. 31). Ofte vil det som kan oppfattes som problematisk atferd faktisk være en normalatferd, og atferden kan være varierende i perioder for mange av elevene. Det vil være varierende i hvilken grad barnet kjenner på atferder og hvordan de uttrykker de, men felles for alle atferder er at det er viktig at lærere ser etter "faresignaler". Dette for å hindre at den etter hvert kan være hemmende for barnets vekst og utvikling over tid (Nordahl et al., 2005, s. 31). Som lærer vil det være viktig å ikke være rask med å sette merkelapp på hvorvidt et barn har uønsket atferd, fordi det i det lengre løp kan føre til at atferden utvikles og forsterkes mer (Befring & Duesund, 2012). Slik vi ser det, kan atferd tolkes og vurderes på forskjellige måter, noe vi nå skal se nærmere på videre i oppgaven.

2.1.1 Atferdsproblemer

Til tross for at vi ikke ønsker å se på innagerende atferd som et problem, vil vi likevel kort definere hva atferdsproblem er. Opp igjennom årene er det blitt forsket på, men som regel sett fra et psykologisk perspektiv (Sæteren, 2019, s. 32). Gjennom mange forskjellige situasjoner i livet deltar vi i sosiale settinger hvor det forventes en deltakelse. Ofte vil det være rammer eller betingelser for hvordan man skal oppføre seg (Nordahl, Sørli, Manger & Tveit, 2005, s. 10), slik som at man ofte har en rolle med familie og en annen i vennegjengen – alt ettersom hva som forventes av vedkommende. Mange vil også endre atferden sin gitt at man føler seg trygg og akseptert, og hvorvidt det er mange mennesker som er rundt en. Systemet man befinner seg i kan også påvirke, så dersom foreldre har et negativt syn til skolen, vil kanskje barnet også bli påvirket. Noe som kan resultere i at atferden og handlingene som vises på skolen går i negativ retning enten det er utagerende eller innagerende (Nordahl et al., 2005, s. 11). Med andre ord er altså atferdsproblemer kontekststøtthengige og individuelle (Nordahl et al., 2005, s. 31). I noen tilfeller vil ofte erfaringer og opplevelser som har vært negativt for barnet, gjøre at man prøver å unngå å havne i ett slik nederlag på nytt igjen. Da vil en handling som er hensiktsmessig for barnet, være det man velger å gjøre for å komme ut av situasjonen. Dersom en prøver å komme seg ut og slippe situasjonen, er det ofte der problematferden oppstår (Nordahl et al., 2005, s. 17).

Terje Ogden (2015, s. 12) mener at atferdsproblemer uttrykkes på flere forskjellige måter. Det har vært vanlig å dele problematferd inn i eksternaliserte og internaliserte atferdsproblemer, også kalt for utagerende og innagerende atferd (Nordahl et al., 2005, s. 35). Det har for øvrig vist seg at begrepene kan være lite dekkende, for barn kan ha perioder hvor de utviser flere atferder. Nordahl et al. (2005, s. 35) skriver om fire begreper som er tatt i bruk, som også er blitt brukt i flere andre studier. I den studien har de valgt å dele atferdsproblemer inn i lærings- og undervisningshemmende adferd, utagerende atferd, sosial isolasjon og antisosial atferd (Nordahl et al., 2005, s. 36). Gjentakende for alle disse atferdene er at barna bryter ut av de mønstrene og forventningene som er i situasjonen og som er forventet i forhold til alderstrinn (Ogden, 2015, s. 13).

Ut fra disse to hovedatferdsproblemene er det de elevene som utagerer som får mest oppmerksomhet av lærerne, til tross for at det er like stor forekomst av elever med en stille atferd (Kunnskapsdepartementet, 2011 i Sæteren, Moen og Rismark, 2017, s. 59). Dette underbygges av Sæteren (2019, s. 19) som mener årsaken til dette er at utagerende atferd er mer

synlig og i fokus i klasserommet. Ofte vil den eksternaliserte atferden være til forstyrrelser for omgivelsene, og læreren er oftest nødt til å ta tak i dette først (Sæteren, 2019, s. 19). Elever med en innagerende atferd er å finne i de fleste klasserom, og hvertfall ett barn i hver klasse kan defineres som stille. Fokuset på denne type atferd har økt, men lærere ser ut til å ikke føle at de har nok kunnskap om hvordan man skal håndtere en innagerende atferd (Nordahl, Maset & Kostøl, 2009 i Sæteren et al., 2017, s. 59).

2.1.2 Innagerende atferd

I dette delkapitte ønsker vi å se nærmere på ulike definisjoner av den innagerende atferden. Det finnes flere forskjellige innfallsvinkler og perspektiver på hva innagerende atferd er (Nordahl et al., 2005, s. 35). Den første definisjonen vi leste var av Ingrid Lund. Hun definerte innagerende atferd på følgende måte:

Innagerende atferd er en benevnelse på en atferd der følelser, opplevelser og tanker holdes og vendes innover mot en selv. Uttrykk kan kommuniseres, kan være sårbar, avvisende, deprimert, tilbaketrukket, angst og usikkerhet (Lund, 2014, s. 27).

Hun ser på innagerende atferd som et paraplybegrep til begreper vi ofte møter i dagligtalen, slik som tilbaketrukket, stille elever, introvert eller innagerende (Lund, 2014, s. 22 – 23). I en travel skolehverdag stilles det krav til deltakelse i muntlig aktivitet. Lund sier at elever med en innagerende atferd kan oppfattes som passive, og forsvinne i mengden. Med det samfunnet vi lever i, forventes det sosial aktivitet og å ta initiativ til samhandling med andre. Hun beskriver videre at denne atferden først blir et problem når den er med på å hindre samarbeid med omgivelsene, og står i veien for åpen kommunikasjon. For eleven blir det selv et problem når det hindrer læring og utvikling av den muntlige ferdigheten, som videre vil gi konsekvenser. Skolens møte med denne atferden har mye å si for vekst og utvikling (Lund, 2014, s. 22 – 23).

Et annet syn på denne type atferd, presenteres av Sæteren et al. (2017, s. 60 – 61). Her beskrives innagerende atferd som et underordnet begrep av stille atferd. I motsetning til Lund bruker de stille atferd som et paraplybegrep. De uttrykker at begrepene stille og tilbaketrukket er bedre egnet for atferden. Dette fordi at 90 % av menneskelig kommunikasjon skjer gjennom kroppsspråk, og at man dermed ikke kun kan definere begrepet med å si at kommunikasjonen vendes innover og ikke kommuniserer utover.

Ogden (2015, s. 191 - 192) bruker begrepet internalisert problematferd som betegnelse på denne atferden. Videre mener han at det er en atferd som er preget av depresjon, tilbaketrekking og

sosial angst, og at vedkommende lett viser redsel og er stresset. Omgivelsene rundt vil ikke bli særlig berørt, men det kan være utfordrende for eleven selv, og påvirke elevens læring og utvikling i negativ retning. Videre sier han at dersom elevene ikke føler at de oppfyller skolens og samfunnets krav, vil det gå utover selvsikkerhet, selvtillit og kvaliteten på arbeidet man gjør påvirkes. Han deler atferden inn i fire underkategorier: depresjon, angst, psykosomatiske problemer og sosial tilbaketrekking. Sosial tilbaketrekking er den som er tilnærmet det synet vi ønsker å vinkle denne oppgaven mot. Sosial tilbaketrekking beskrives som å være passiv og tilbakeholden i kontakten med lærere og andre elever (Bru, 2011 i Ogden, 2015, s. 169-170).

I litteraturen kan man se at det brukes mange ulike begreper for å beskrive denne typen atferd. Tilbaketrukket, stille og introvert er bare noen av begrepene som brukes om hverandre (Lund, 2004, s. 19). Det er med andre ord et ganske komplekst begrep, og det kan ses gjennom de mange definisjonene som finnes i ulik litteratur. Menneskers atferd er ulik, og kan variere fra ulike situasjoner. Man kan bruke innagerende atferd hos alt fra barn som er normalt reservert, til barn som har alvorlige emosjonelle vansker. Innagerende atferd kan vises gjennom de som er rolige, tilbaketrukket, eller de som ofte ender opp med å leke alene og danne få relasjoner til andre jevnaldrende. Definisjonen på innagerende er vid, som vil bety at mange kan gå under kategorien. Derfor må vi ha i tankene at det er en sammensatt gruppe som vil ha ulike behov, tanker og opplevelser knyttet til atferden (Lund, 2004, s. 19). I likhet med Ingrid Lund (2014, s. 25) velger vi bevisst å ikke si det slik at en elev er innagerende, men heller at den viser en innagerende atferd i noen gitte situasjoner, som vi avgrenser til situasjoner som skjer i klasserommet. Vi mener at eleven ikke nødvendigvis trenger å ha personlighetstrekk som rettes mot et atferdsproblem, men heller at følelsene en kjenner på i klasseromskonteksten gjør at de utviser en innagerende atferd. På bakgrunn av definisjonene vi har presentert, velger vi å ta utgangspunkt i Lunds (2014, s. 23) definisjon da vi føler denne tilnærmer seg hva vi ønsker å fokusere på i avhandlingen vår.

2.1.3 Innagerende elever i en skolekultur som forventer muntlig aktivitet

I fagfornyelsen (Utdanningsdirektoratet, 2017) er det lagt mer vekt på elevaktiv læring. Det økte fokuset på muntlighet gjør at elevene stadig forventes å være mer muntlig aktiv og snakke i undervisningen (Ogden, 2015, s. 169). For noen vil det kunne være en motpol til hvordan de er som mennesker, da de foretrekker å ikke bli sett eller hørt. Spesielt på barneskole vil utadvendte barn gjøre det bedre, med dette er noe som ifølge Ogden (2015, s. 169) vil endres på ungdomskolenivå og universitet. Fordi elever med innagerende atferd mest sannsynlig har

en større utholdenhet, noe som kreves da forventningene til arbeidskapasiteten øker jo eldre de blir i skoleløpet (Ogden, 2015, s. 169).

Susan Cain (2013 i Ogden, 2015, s. 167- 169) ønsker å minne på å legge merke til de elevene som er sjenerte, forsiktige og stille, like mye som de aktive og utadvendte elevene i klasserommet. Hun mener at man ikke skal arbeide for å endre dem, men heller anerkjenne hvem de faktisk er og hvordan de opptrer. Noen elever som viser til en innagerende atferd, vil kanskje kunne trenge sosial ferdighetstrening på lik linje som at noen elever trenger ekstra undervisning i matematikk eller språklæring. Våre tanker om at en innagerende atferd ikke nødvendigvis alltid er et atferdsproblem, kan underbygges med Cain sitt syn på de mer stille elevene. De som heller mot å være mer innagerende vil kunne lære på andre måter enn de utagerende. De bør ikke presses til å være mer aktive, selv om de kan oppmuntres og motiveres til det. De vil kunne foretrekke forelesninger og egne prosjekter, og kan stille seg like sterkt faglig som utadvendte (Ogden, 2015, s. 169).

2.1.4 Konsekvenser av innagerende atferd

Noen av konsekvensene av å ha en innagerende atferd kan spille en stor rolle ved senere tidspunkt. Dersom du har vært stille tidlig i skoleløpet, er det trolig at du fortsetter å være stille senere også. Studier viser nemlig at innagerende atferd øker med alderen (Sæteren et al., 2017, s. 63). En elev som har innagerende atferd vil også få færre mestringsopplevelser i sosiale settinger, noe som kan føre til at man får dårligere sosial kompetanse. Om man ikke oppsøker sosiale situasjoner og tar del i dem, vil man kunne se en sammenheng med å utvikle negativ selvoppfatning, tilbaketrukket atferd, ensomhet og dårligere livskvalitet (Sæteren et al., 2017, s. 63). Da en elev med innagerende atferd retter seg mot det indre og egne tanker, vil en sjeldent oppleve at dette er et problem for andre bortsett fra en selv. Elever med denne type atferden har ifølge Ogden (2015, s. 166) tendens til å ofte føle seg angstfull og redd i skolesituasjonen.

Sæteren et al. (2017, s. 63-64) ramser opp en rekke konsekvenser som kan komme av en innagerende atferd, og de konsekvensene har en negativ valør i forhold til selvoppfatningen. En av konsekvensene vi ønsker å trekke frem er evnen til å skape vennskap og relasjoner til andre, både til voksne og barn. Studiene som er gjort, viser til at flere med innagerende atferd sliter med å bli ekskludert og utestengt fra sosiale sammenkomster, og har en tendens til å bli satt i offerposisjon (Sæteren et al., 2017, s. 63). Det å være venner med jevnaldrende er essensielt for å føle tilknytning og tilhørighet, og det er derfor viktig å skape gode relasjoner med medelever. Dette kan være utfordrende for elever med innagerende atferd nettopp fordi de er antatt å ha

dårligere sosial kompetanse. Videre viser studier at dersom de ikke føler tilhørighet eller har gode venner rundt seg, er det større sannsynlighet for at de misliker skolen (Sæteren et al., 2017, s. 63).

2.1.5 Læreren i møte med innagerende atferd

For at elevene skal få utvikling av kunnskap og ferdigheter, er det viktig at en lærer skaper gode læringsbetingelser for alle elevene. Ifølge Lyngsnes & Rismark (2017b, s. 19) er det to hovedområder som gjelder for å skape et godt miljø: relasjonsbygging mellom lærer og elev og lærerens kompetanse i å lede elevers arbeid. Lærere har uttrykt i tidligere studier at de ikke føler de har nok kunnskap i hvordan man skal håndtere elevene med en innagerende atferd. Som tidligere nevnt har fokuset på temaet likevel økt de siste årene (Sæteren et al., s. 59). Resultatet av et godt læringsmiljø er god faglige kunnskap og sosial læring, og læreren vil fungere som et forbilde for sosial samhandling i klasserommet. Ved at elevene ser hvordan læreren handler, vil det kunne overføres til hvordan samhandlingen mellom elevene er (Lyngsnes & Rismark, 2017a, s. 139).

Ofte er den som utagerer også et større og mer synlig problem for læreren, da det forstyrrer både elevens- og medelevers læring og utvikling. Dette gjør at læreren ofte retter fokuset mot utagerende elever, og gjør at elever med innagerende atferd føler seg glemt og usynlig. En lærer kan ofte trekke seg bort fra elever som er stille, fordi de føler de ikke får noe tilbake, og dersom en slik relasjon tar lengere tid å bygge opp er det ikke alltid lærerne føler tiden strekker til med alle andre arbeidsoppgaver man har (Sæteren et.al, 2017, s. 63 -68). Skolesystemet har lettere for å glemme denne atferden fordi den ikke rammer omgivelsene rundt. Lærere ønsker å rette oppmerksomhet mot de barna som har en innagerende atferd, men de er usikre på hvordan de kan møte dem og hva som skal til for å skape en god relasjon. De elevene med innagerende atferd kan være mindre krevende, fordi de ikke gjør så mye ut av seg i undervisningen og dermed ikke er like synlig som de som utagerer eller tar mer plass (Sæteren et al., 2017, s. 63 - 64). Dette er også noe som underbygges av Ogden (2015, s. 20 - 21), som mener at det kan være utfordrende for læreren å skape en relasjon dersom eleven er redd og engstelig for å åpen seg og snakke med læreren.

I Sæteren et.al. (2017, s. 65 – 69) kommer de med tre forskjellige aspekter med hvordan man som lærer kan hjelpe en elev som viser en innagerende atferd. Det første aspektet er å se barnet med stille atferd og være interaksjonssensitiv, noe som vil si at barnet skal føle at det blir anerkjent for hvordan det er. For barnets utvikling er det både godt og avgjørende å vite at man

blir satt pris på, og i dette tilfellet er det læreren som skal ta hovedansvaret. I tillegg til å ha øyekontakt, handler det også om å vise at man vil barnet vel og bryr seg. For å etablere en god relasjon skal læreren akseptere det enkelte barnet, og ikke forsøke å endre atferd. Man kan motivere til personlig utvikling og gi utfordringer som passer til atferden, men aldri prøve å presse barnet ut av komfortsonen. Lærerens oppgave er å se alle elever, og også anerkjenne deres svakheter slik som en innagerende atferd. Å være interaksjonssensitiv vil si at læreren handler til det beste for eleven gjennom å være oppmerksom, reflektert og handlende. Oppmerksom vil si å se elevens behov i tillegg til helheten i klasserommet. Reflektert er å se på hvordan man fremstår og arbeider i møte med elevene. Sist er handlende som viser til hvordan læreren handler i situasjonene (Sæteren et al., 2017, s. 65 - 66).

Neste aspekt er å møte barna med innagerende atferd med langsomhet. For å få flere til å være aktive i undervisning, har studier vist at det kan hjelpe å roe ned tempoet man underviser i. Flere elever vil da være deltakende, og det er i tillegg bra for lærer-elev relasjonen. Ved å senke tempoet, viser læreren til elevene at den ser alle og har mulighet til å gi alle oppmerksomhet. For å kunne senke tempoet kan læreren gi elevene mer tenketid, gjenta spørsmål og legge til rette for ro i undervisningen (Sæteren et al., 2017, s. 67 - 68). Siste aspekt som blir nevnt er å utfordre og støtte barn som viser denne atferden. I forskningsstudiet fra Ingrid Lund (2008 i Sæteren et al., 2017, s. 68) fant de ut at elever med en innagerende atferd ønsker å delta i undervisning, i tillegg til å bli utfordret for å kunne være muntlig aktiv. For at en lærer skal kunne utfordre eleven, er det viktig å ha gode forutsetninger slik som en anerkjennelse og en god relasjon mellom lærer og elev. I tillegg bør læreren ha kjennskap til reageringsmønstre hos eleven. De utfordringene som gis av læreren, må være mulig å mestre for eleven med hjelp. Likevel skal utfordringene være utenfor det eleven selv mestrer på egenhånd (Sæteren et al., 2017, s. 67). Lund (2008 i Sæteren et al., 2017, s. 68) viser også til at lærere ofte lar de stille elevene være i fred, noe som kan gi eleven følelsen av at læreren ikke bryr seg og har gitt en opp. Det er viktig at læreren forventer at eleven skal mestre. Det vil smitte over på elevens motivasjon og tro på seg selv, dersom man føler at læreren støtter opp (Sæteren et al., 2017, s. 67 – 68).

Studier viser at mange elever som har en innagerende atferd, ofte føler seg avhengig av læreren sin (Sæteren, 2019, s. 35) Dersom det er slik at eleven kun knytter seg til læreren og ikke til medelever, kan vi gå tilbake til en av de største konsekvensene. Nemlig det at man ikke føler en tilhørighet og tilknytning til jevnaldrende, noe som var svært viktig for barnets utvikling (Sæteren et al., 2017, s. 63). Ofte kan de elevene med denne type atferd stå utenfor i sosiale

samhandlinger, og det er dermed viktig at skolen fokuserer på å ta de på alvor, og støtte de med tanke på selvsikkerhet rundt både kompetanse og ferdigheter (Ogden, 2015, s. 20 – 21).

2.1.6 Bakenforliggende årsaker til innagerende atferd

Dersom vi ser nærmere på grunner til at noen elever er stille i klasserommet, kan det være mange forskjellige. Noen elever trives best med å være stille, og har det fint i den situasjonen de befinner seg i. Noen kan være påvirket av omgivelsene, mens andre kan ha opplevd ulike situasjoner som har gjort at de er slik de er. Som lærer er det derfor sentralt å arbeide med å finne ut hvorfor elever utviser en innagerende atferd (Sæteren et al., 2017, s. 61 - 62). I følge Sæteren et al. (2017, s. 61) deler de inn i fem begreper for å bedre kunne finne mulige årsaker. Omsorgsvikt, traumer, personlighetstrekk, oppdragerstil og klasseromskonteksten er begrepene de utdyper. Når vi skal gå nærmere på begrepene, har vi valgt å dele de inn i tre kategorier.

2.1.6.1 Omsorgsvikt og traumer

De to første punktene vil være opplevelser som eleven kunne unngått. Dersom et barn opplever omsorgsvikt, eller hvor behovene ikke blir tilstrekkelig dekt vil det kunne gå utover barnets læring og utvikling i en negativ retning, og dermed defineres som omsorgsvikt. Til eksempel om barnet blir psykisk eller fysisk skadd, eller generelt opplever en potensiell traumatisk hendelse/hendelser i sine tidlige leveår, kan barnet utvikle lidelser som angst og depresjon. Dette kan føre til at barnet blir innesluttet, isolerer seg, blir stille i undervisninger og på fritiden. Dette kan komme frem ved inaktivitet og ett stille atferdsuttrykk. Dette er noe som kunne vært unngått dersom det ikke hadde vært utsatt for verken omsorgsvikt eller traumer (Sæteren et al., 2017, s. 61).

2.1.6.2 Personlighetstrekk og oppdragerstil

Noen andre begrep som kan forklare et stille atferdsuttrykk er hvordan man er som person, altså trekkene man har, og hvordan man er blitt oppdratt. Ofte kan det være dominerende trekk som sjenanse og tilbaketrukket atferd barnet opplever i som regel alle situasjoner det utsettes for. Ifølge Sæteren et al. (2017, s. 62) vil slike trekk over tid kunne utvikle seg til angst, depresjon og lav selvoppfatning.

Barn blir i stor grad påvirket av foreldres atferd, og dersom foreldrene ofte er engstelige kan det påvirke barnet slik at det også blir engstelig. Når man er engstelig kan man vise en stille og tilbaketrukket atferd, og det vil kunne vises i undervisningssammenhenger. En annen forklaring enkelte forskere bruker på innagerende atferd er om foreldrene er overbeskyttende ovenfor

barna sine, og på denne måten hindrer barnet i å oppleve ulike erfaringer. For at elevene skal kjenne på mestringserfaringer, er det viktig å prøve og feile. Dersom foreldrene står i veien og rydder opp etter barnet og barnet ikke får utvikle tro på en selv og ens selvstendighet, kan det utvikle seg til en negativ spiral hvor man ikke tør å trå i utfordringer som man støter på (Sæteren et al., 2017, s. 62).

2.1.6.3 Klasseromskonteksten

Den siste kategorien er klasseromskonteksten. Dette er den konteksten vi ønsker å fokusere på i vår masteravhandling. Dette fordi vi kjenner oss mest igjen i denne, og det var dette utgangspunktet vi ønsket å fokusere på. Sæteren (2019, s. 26) skriver om de samme bakenforliggende årsakene, og denne underkategorien har hun valgt å kalle læringsmiljø.

Noen elever velger å vise en innagerende atferd i klasserommet på grunn av miljøet de befinner seg i. Atferden blir det man kaller situasjonsbasert, og kommer frem i gitte situasjoner som elevene havner i. Hvilken erfaring og følelse eleven sitter med i klasserommet er veldig varierende fra elev til elev, og vil være bestemt på grunn av tankene eleven sitter med i den gitte situasjonen. Noen føler seg trygg og sett, mens andre igjen kan føle seg utilpass og mindre akseptert. Når en elev føler seg oversett og avvist, kan opplevelsen og uttrykket av atferden gå mot en innagerende type. Sannsynligheten for å føle nederlag knyttet til en selv kan være ganske stor dersom utfordringene de møter på ikke samsvarer med egne forutsetninger, relasjonen til læreren er dårlig, de føler seg utrygg og tenker at alle rundt har gitt en opp. På bakgrunn av dette kan noen elever velge å være stille, og rett og slett trekke seg tilbake i klasserommet selv om de ikke nødvendigvis sliter sosialt utenom. Ofte i de situasjonene, er det basert på en lav selvoppfatning, og man trekker seg ofte unna situasjonen fordi man er redd og engstelig for hvordan andre ser på en. I klasserommet kan elever føle på at andre tar mer plass, og derfor velge å trekke seg tilbake. Noen kjenner ikke på behovet for å bli sett og hørt av andre, som også kan være en grunn til den innagerende atferden (Sæteren et al., 2017, s. 62).

Når det er sagt, så er det ikke nødvendigvis omgivelsene rundt oss som bestemmer atferden vi viser, selv om de har stor innvirkning. Det er opp til individet selv å bestemme hvordan en vil utnytte handlingsrommet. Hvis vi skal forstå våre handlinger ut ifra et aktørperspektiv, er det viktig å ta vår virkelighetsoppfatning og våre mål i betraktning. Virkelighetsoppfatningen er individuell, og vil variere fra person til person. Handlingene og meningene våre vil være basert på bildet vi har av situasjonen. I tillegg vil våre mål og ønsket oppnåelse av situasjonen være av betydning. I noen tilfeller vil atferden påvirkes av hva vi ønsker å sitte igjen med, for

eksempel materielle goder eller vennskap, men også sosiale normer og verdier som man ser opp til og ønsker å oppnå (Nordahl et al., 2005, s. 15).

2.2 Læreplan

2.2.1 Den generelle delen av læreplanen

I den overordnede delen av læreplanverket blir verdigrunnlaget i opplæringslovens formålsparagraf og de overordnede prinsippene for grunnopplæringen utdypet (Utdanningsdirektoratet, 2017). Muntlig kompetanse kan ses i alle delene av den overordnede delen, og man kommer ikke foruten det. Opplæringens verdigrunnlag sier blant annet at elevene skal bli trygge språkbrukere, og at de skal ha mulighet til å utvikle sin språklige identitet. De skal kunne bruke språk til å tenke, skape mening, kommunisere og knytte bånd til andre (Utdanningsdirektoratet, 2017).

Under prinsipper for læring, utvikling og danning kommer det tydelig frem at muntlig kompetanse og sosial læring er viktig i skolen, og for det videre livet til elevene. Dialog er sentralt for sosial læring, og man kommer ikke unna sosial læring og dialog når det snakkes om muntlig kompetanse. Sosial læring inngår i undervisningen og all annen aktivitet som foregår i skolen. Faglig læring og sosial læring henger derfor sammen. Det er en nyttig egenskap å kunne sette seg inn i hva andre tenker og føler, og det er viktig for å skape vennskap mellom elevene. Lærerne skal fremme viktigheten med dialog, og da inkludert den lyttende. God kommunikasjon og samarbeid er viktig for at elevene skal føle seg trygge til å ytre egne meninger. De skal lære å samarbeide og håndtere uenigheter og konflikter, og da er det spesielt viktig å kunne ytre meninger på en respektfull måte og være gode lyttere (Utdanningsdirektoratet, 2017). Grunnleggende ferdigheter inngår også under prinsipper for læring, utvikling og danning. De anses å være nødvendige for den faglige kompetansen, og viktige verktøy for læring og faglig forståelse. De grunnleggende ferdighetene inngår i alle fag, men det vil være forskjell på hvor stort ansvar hvert fag har for de ulike ferdighetene (Utdanningsdirektoratet, 2017).

I prinsipper for praksis legges det vekt på blant annet læringsmiljø. Et trygt læringsmiljø er viktig for å fremme læring og utvikling. Lærerne alene har ikke ansvar for læring og trivsel. Ansvarer faller også på de øvrige ansatte på skolen, foreldre, foresatte og elevene. Sammen skal de forebygge mobbing og krenkelse, og skape et inkluderende læringsmiljø der mangfold

brukes som en ressurs (Utdanningsdirektoratet, 2017). Det er mye læring i prøving og feiling, og med et godt læringsmiljø kan det være enklere å ta en sjanse.

2.2.2 Læreplan i norsk

En av norskfagets sentrale verdier er at elevene skal lære å bruke språket for å tenke, kommunisere og lære. De skal nå kravene som stilles i arbeidslivet knyttet til lesing, skriving og muntlig kommunikasjon. Det er mye som inngår i norskfaget, men her blir vi i hovedsak å ta for oss det som omhandler muntlig kommunikasjon. Noe av det første man finner i læreplanen er at elevene skal kunne presentere, fortelle og diskutere spontant og planlagt. Under folkehelse og livsmestring står det at elevene skal utvikles til å kunne uttrykke seg skriftlig og muntlig, slik at de har et grunnlag for å beskrive følelser, tanker og erfaringer. Det vil gjøre det enklere for dem å forme relasjoner og delta i sosialt fellesskap. Innenfor demokrati og medborgerskap skal elevenes muntlige og skriftlige retoriske ferdigheter styrkes, slik at de kan delta med egne meninger i samfunnslivet og demokratiske prosesser (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Det står beskrevet hva som skal inngå i de ulike grunnleggende ferdighetene, og det er eksplisitt skrevet at norsk har et særs ansvar for utviklingen av muntlige ferdigheter hos elevene. Under de muntlige ferdighetene er det mye av det som er skrevet i den innledende delen av læreplanen som går igjen. De muntlige ferdighetene skal utvikles gradvis, og starter i form av lek og faglige aktiviteter, før de går over til å bruke språket på en hensiktsmessig måte i norskfaglige samtaler og presentasjoner (Utdanningsdirektoratet, 2020).

2.2.3 Muntlige ferdigheter

Når det kommer til muntlige ferdigheter, så skal man kunne skape mening gjennom å lytte, tale og samtale, og være bevisst på mottakeren. Man skal kunne mestre et mangfold av språklige handlinger, i tillegg til å kunne lytte og gi respons. Muntlige ferdigheter er viktig for å lære, og det kan utveksles mye kunnskap gjennom utforskende samtaler. Aktiv deltakelse på en kritisk og reflektert måte i arbeids- og samfunnslivet forutsetter gode muntlige ferdigheter. Muntlige ferdigheter skal ifølge Utdanningsdirektoratet gi elevene muligheten til å tre inn i ulike roller gjennom å veksle mellom faglig og dagligdags kommunikasjon (Utdanningsdirektoratet, 2012). Utviklingen av de muntlige ferdighetene starter før elevene har begynt på skolen, så skolen må dermed bygge videre på og videreutvikle dem. De muntlige ferdighetene utvikles gjennom aktiv deltakelse. Hos de yngre elevene er målene å kunne uttrykke egne meninger, fremføre muntlige tekster, lytte og kunne gi respons til andre, vente på tur når de vil ta ordet og fortelle

sammenhengende om hendelser. De eldre elevene skal kunne drøfte faglige spørsmål, se og forstå hvordan ulike uttrykksmåter påvirker budskapet og ytre begrunnede synspunkter (Utdanningsdirektoratet, 2012).

2.3 Sosial læringsteori

Vi ønsker å se på sosial læringsteori fordi vi mener det er relevant for hvordan informantene i fremtiden blir å utøve lærerrollen. Sosial læringsteori ble utviklet med utgangspunkt i den atferdsteoretiske tenkningen. Videre med Bandura i front, ble den sosiale læringsteorien videreutviklet og gitt navnet sosial-kognitiv teori. Atferdsteorien var lite dekkende fordi den kun fokuserte på de ytre forholdene av læringsprosessen, når det også må fokuseres på de indre faktorene. Forventninger og intensjoner vil påvirke læring. I tillegg vil ytre hendelser, elevenes tanker om seg selv, personlige forhold og atferd være i et samspill. Vårt tanke- og handlingsmønster påvirkes av de rundt oss. Læring kan sies å skje i gjensidig påvirkning mellom personer, situasjoner og atferd (Lyngsnes & Rismark, 2016, s. 56).

Ifølge sosial-kognitiv teori så lærer vi ikke bare av egne erfaringer, men også gjennom å observere andre. Vi kan for eksempel observere atferden til andre, og se om atferden fikk en positiv eller negativ respons. Hvis vi ser at andre opptre hensiktsmessig og får positiv respons, kan den måten bli en modell for hvordan vi selv vil opptre. Denne typen læring har fått navnet modellæring. Det legges også vekt på at individets tanker om egne ferdigheter har mye å si for læring. Elevenes forventninger til mestring har mye å si for motivasjonen deres. De som vurderer sjansene for å mestre noe som høy, vil ha større sannsynlighet for å gjøre det bedre enn de som har lave forventninger. En elev med lave forventninger til mestring vil ikke bare ha større sjanse for å mislykkes, men også større sjanse for å prøve å komme seg unna oppgaver de tror de ikke blir å klare. Følelsene kan også være med på å påvirke interessen elevene har til skolen og skolearbeid (Lyngsnes & Rismark, 2016, s. 57).

Man kan peke ut fire faktorer som har innvirkning på forventningene til mestring. Den første er tilbakemeldinger og oppmuntring fra andre. Den andre er tidligere prestasjoner. Ikke bare vil egne prestasjoner ha innvirkning, men også andre sine prestasjoner vil spille en rolle i tankene om mestring. Den siste faktoren er gruppearbeid, elevene har høyere forventninger til mestring når de jobber sammen med noen andre, kontra hvis de skal utføre en oppgave alene (Lyngsnes & Rismark, 2016, s. 57-58).

2.3.1 Sosiokulturell læringsteori

I sosiokulturell læringsteori er sosial samhandling med språklig aktivitet sett på som svært viktig i forbindelse med læring. Vygotskij er en svært sentral figur innenfor den sosiokulturelle læringsteorien, og er spesielt kjent for den proksimale utviklingssonen. Elevenes læring vil kunne påvirkes mye av menneskene de omringer seg med, det er sammen med dem at elevene utvikler ideer, holdninger, verdier etc. Vygotskij la også stor vekt på språket, for det er gjennom språket elevene kan presentere ideer, stille spørsmål og skape begreper og kategorier for tenkning (Lyngsnes & Rismark, 2016, s. 67).

2.3.1.1 Den proksimale utviklingssonen

Vygotskij kalte det elevene har av kunnskap om emner fra før for det aktuelle utviklingsnivået. Alt som elevene kan gjennomføre uten hjelp inngår i denne kategorien. Hvis elevene gjør noe kjent og noe de mestrer godt, så trenger de ikke å strekke seg, noe som dermed ikke vil gi dem rom for å lære seg noe nytt. Det er derimot i den proksimale utviklingssonen det meste av læring vil forekomme. I denne sonen vil ikke elevene fullt ut klare en oppgave på egenhånd, men vil klare det med hjelp og veiledning fra andre som er mer kompetente. Individet med mer kompetanse kan bidra med å stille spørsmål som kan sette i gang tankeprosesser hos elevene, lage struktur, peke ut kritiske faktorer og hjelpe med å holde motivasjonen oppe. Ettersom elevene tilegner seg ny kunnskap fra den proksimale utviklingssonen, vil deres aktuelle utviklingsnivå utvides, og de vil kontinuerlig kunne mestre flere og mer krevende oppgaver på egenhånd (Lyngsnes & Rismark, 2016, s. 68).

2.3.1.2 Stillas

Vygotskij mente at læring skjer i samspill med andre, og at det derfor blir lite hensiktsmessig å overlate elevene til å lære på egen hånd. Lærerne kan bidra med å gi hint og stille spørsmål, for å drive elevene fremover. Lærerne må være påpasselig med å ikke gi bort løsningene, men heller støtte elevene når de forsøker å løse oppgaver. Et begrep som er mye brukt for denne teknikken er stillas. Dette fordi en skal hjelpe de å nå lengre i arbeidet, akkurat som et stillas på en byggeplass skal hjelpe arbeiderne med å nå opp til oppgaver som er utenfor rekkevidde. Elevene vil ha behov for stillas i den proksimale utviklingssonen, som vil gjøre det mulig for dem å løse oppgaver utenfor deres aktuelle utviklingsnivå. Et godt stillas vil støtte opp under målene til elevene, fungere som et redskap og utvide området for handlinger (Lyngsnes & Rismark, 2016, s. 70-71).

Læring skjer i samhandling med andre, og språket blir et verktøy for å utvikle kunnskap. Med utgangspunkt i Vygotskijs tanker om læring, vil det være nærliggende å tenke at undervisning der elevene samarbeider vil ha god læringseffekt. Læreren kan bygge stillaser til gruppene, og elevene kan fungere som stillaser for hverandre. Når læreren skal bygge stillas er det ekstremt viktig at læreren har kunnskap om hvilket nivå de ulike elevene er på, slik at en holder seg innenfor elevenes proksimale utviklingszone. Stillaset må føles trygt for elevene, slik at de ikke føler at de risikerer å bli latterliggjort av lærere eller medelever (Lyngsnes & Rismark, 2016, s. 68-75)

2.4 Betydningen av relasjoner

Det er ifølge Hwang & Nilsson (2015, s. 27) viktig at læreren setter tydelige krav og forventninger til elevene sine, samt holder ro og orden i klasserommet. Det må også gis støtte og tilbakemeldinger til både skoleprestasjoner og personlig utvikling. På skolen møter elevene utallige situasjoner som vil gi de sosiale erfaringer. Samspillet blir mer komplekst. Utviklingen innenfor de sosiale ferdighetene og de språklige ferdighetene åpner dører for samarbeid og diskusjon. Medelevene blir viktige for utviklingen, og vil ha betydning for hva som oppfattes som sosiale normer, og fungerer som informasjonskilder. De vil ha stor påvirkning på hverandres holdninger og handlingsmønstre. De vil også være en kilde for støtte som kommer utenom familien (Hwang & Nilsson, 2015, s. 28).

Samhandling med andre vil ha stor betydning for utviklingen. Hvor lett en elev kan forme følelsesmessige intime relasjoner henger sammen med hva den har med seg fra egen familie. Elever som har vokst opp i familier hvor tillitt og trygghet har stått sterkt, vil ha enklere for å gå inn i nære relasjoner, kontra elever som har vokst opp med turbulente og uforutsigbare relasjoner. Relasjonen som formes mellom barn og foreldre vil ha innvirkning på hvordan de inngår i relasjoner senere i livet (Hwang & Nilsson, 2015, s. 28).

Venner kan gi bekreftelse og styrke selvbildet, og gi en følelse av fellesskap og forutsigbarhet. I vennskap inngår tillit, lojalitet, likeverd og nærhet. Vennskap spiller en viktig rolle i den psykologiske utviklingen. Elever som har nære venner, vil være mer positivt innstilt og engst seg mindre. I tillegg vil de ofte ha bedre selvtilitt enn de elevene uten nære venner. Forholdet vil trene elevene på å dele følelser, erfaringer og forventninger, og på denne måten vil de bli bedre på å forstå både andre og seg selv. I løpet av ungdomstiden skal man begynne å bryte mer fra familien og bli selvstendig, og venner kan være med å lette denne prosessen. Samhandling med jevnaldrende er en viktig arena for utviklingen av egen identitet og sosiale

ferdigheter. Derfor vil medelever ha stor påvirkningskraft på holdninger og atferdsmønstre som dannes.

Vi har alle opplevd å gå inn i en ny gruppe. Man kommer inn med forskjellige behov, erfaringer og forventninger. Derfor kan det oppstå uklarheter eller uenigheter om hvordan gruppen skal fungere. Det kan i tillegg være ulike oppfatninger av gruppens struktur. Det kan være uenigheter om hvem som skal være med i gruppen, hvordan relasjonene i gruppen vil utarte seg, hvilke regler som gjelder og hvordan miljøet blir. Hvert menneske er unikt, vi kan derfor ikke vite helt sikkert hvordan et annet menneske kommer til å oppføre seg i ulike gruppesituasjoner. Vi kan alltid gjøre oss antakelser basert på tidligere erfaringer, men vil aldri vite med sikkerhet (Hwang & Nilsson, 2015, s. 47). Det er gjennom individenes atferd og samspill, man kan si noe om plasseringen til gruppen. Hva som skjer inne i individene vil derfor være av en stor betydning. Våre handlinger styres av blant annet av holdninger, behov, mål og tolkninger. Det går an å observere samspillet, men selve tankene, hensiktene og holdningene må tolkes. Det er de indre faktorene, eksempelvis motiver, hensikter og tolkninger, som styrer hvordan medlemmene i gruppen handler (Hwang & Nilsson, 2015, s. 51).

Hwang & Nilsson (2015, s. 52) skiller mellom ulike grupper, de deler dem inn i formelle og uformelle grupper, primære og sekundære grupper og referansegrupper. Formelle grupper er ofte store, og har en tydelig struktur hvor blant annet lederne har en viss makt. De er ofte knyttet til mål og oppgaver. Gruppene er ofte skapt av en organisasjon, og har som hensikt å nå et mål. Skoleklasser og arbeidsgrupper vil gå under denne formen for gruppesammensetning. Uformelle grupper blir dannet spontant, som regel ut ifra samhørighet og felles interesser. Rollene i gruppen bestemmes av uuttalte normer, og ikke av forskrifter eller regler. Denne typen gruppe er mer preget av relasjonsbehov og individuelle mål, og vennegrupper lander under denne kategorien. Primærgrupper kan sies å være nesten det samme som uformelle grupper. I denne gruppen er det tilhørighet og nært samvær som er kjennetegn. Gruppen er et "vi", og gir en "hjemmefølelse". Sekundærgrupper kan minne om formelle grupper. De er som regel større, og har et formål. Det er ikke nødvendig med stort samspill mellom medlemmene, og det er ikke helt tydelig hvem de andre i gruppen er. Den siste kategorien er referansegruppe. Dette er en gruppe man tilhører, eller ønsker å tilhøre. Det er en gruppe man ser opp til, og gjerne vil identifisere seg med. Referansegruppen man tilhører kan si noe om hvilken sosial gruppe man befinner seg i, og derfor kan denne gruppen ha stor påvirkning.

En rolle kan defineres som summen av forventningene til en person som har en viss posisjon i en gruppe. Det forventes regelmessighet til atferden og hensiktene til medlemmene i gruppen. Det dannes forutsigbarhet til hendelser i grupper ved å gi medlemmene roller. Man har dermed forventninger til hvordan medlemmene skal oppføre seg i ulike situasjoner. Det er knyttet forventninger til hva som passer og hører til de ulike rollene. Rollene vil kunne fungere som merkelapper, og kan brukes til å forklare handlinger. Ved å gi mennesker roller kan man si noe om hvorfor noe har skjedd eller hvorfor noe vil skje, og deres handlinger vil gi mening. I grupper vil rollene henge sammen, og danne et system. Rollene innad i grupper komplimenterer hverandre, og passer som regel sammen. Hvis noen er mer pratsom, passer det godt å ha med medlemmer som ikke er så pratsomme. Hvis man har en rolle i en gruppe, vil den rollen som regel følge deg i andre grupper. Da kan rollen ofte bli sett i sammenheng med personligheten (Hwang & Nilsson, 2015, s. 60).

2.5 Horisontal og vertikal relasjon

Horisontale og vertikale relasjoner er to begreper vi ønsker å se nærmere på. Ifølge William Hartup (1992 i Tetzchner, 2012, s. 587 - 588) deles relasjonsbegrepet inn i disse to underkategoriene. En relasjon mellom barn og voksne vil være en vertikal relasjon, noe som betyr at den ene parten vil kunne ha mer kunnskap og sosial makt. Her vil den voksne ha kontrollen, mens barnet søker etter kunnskap og hjelp. I denne typen relasjon gir voksne barna beskyttelse og trygghet. Horisontale relasjoner er det som oppstår mellom mennesker med relativt lik sosial makt, noe som kan beskrive vennskap mellom barn. Her vil partene basere seg på at man har likeverdighet, selv om man kan ha ulike roller. Til tross for at den ene lager bilbane og den andre kjører lekebilen, vil samspillet mellom dem være formet av omtrent like mye kunnskap (Tetzchner, 2012, s. 587).

Horisontale og vertikale relasjoner har altså to forskjellige kvaliteter ved seg. I horisontale relasjoner vil barn sammenligne seg selv med jevnaldrende, som gir lærdom om likheter og forskjeller mellom dem selv og andre. Ved å sammenligne, vil det ha betydning for hvordan barn prøver å mestre og oppsøke, i tillegg til hvordan de oppfatter utfordringer. Horisontale relasjoner kan innebære å gjøre aktiviteter med konkurranse, komplementaritet og samarbeid. Ut ifra disse vil man utvikle relasjonene man har til jevnaldrende, og kunne utvikle vennskap. Vennskapet vil kunne være begynnelsen på å forme samfunnsmennesket og få en selvstendig deltakelse i en sosial kultur med moraldanning, resonnering og regelbruk (Tetzchner, 2012, s. 587-588).

2.6 Muntlig norsk

Vi ønsker å se på hvilken betydning muntlig norsk har for elevenes sosiale kompetanse og muntlige ferdigheter. Mange elever opplever ubehag ved å skulle presentere foran et publikum. Spesielt hvis det er uten manus, og man bare har egen kropp og hukommelsen å stole på. Ifølge Aksnes (1999, s. 13) kan lite trening i å ta ordet ha innvirkning på hvorvidt man gruer seg til å presentere. Videre skriver Aksnes (1999, s. 13) at skolen burde være en viktig arena for å trene systematisk på muntlige ferdigheter. Ved å gjøre elevene vant til å ta ordet i klasserommet, vil kanskje stigmaet rundt det å snakke høyt avta. Det vil alltid kunne foreligge nervøsitet, men med litt trening kan man unngå en hemmende nervøsitet.

Muntlig norsk er kompleks, og det er ikke bare offentlig tale som inngår i muntlig norsk. Talespråket kan utspille seg på ulike måter, blant annet som samtale, tale, foredrag, forklaring, fortelling, opplesing og gjenfortelling (Aksnes, 1999, s. 13). Det er ikke tvil om at muntlig norsk er et bredt begrep, og omfavner mye. Å ha taleevne er viktig, og har betydning for oss i alle livets sammenhenger. Vi vil ha nytte av å kunne begrunne og redegjøre for meningene og handlingene våre, både i hjemmet, med venner og i offentligheten (Aksnes, 1999, s.16). Muntlighet er ganske komplekst, og skiller seg ut fra skriving og lesing. Lesing og skriving har egne nasjonale sentre, og er typiske ferdigheter som er enklere å måle. Det er mye som spiller inn og har betydning for hvordan den muntlige kommunikasjonen former seg. Man må blant annet ta stemmebruk, mimikk og gester med i forståelsen av hvordan budskapet blir forstått. Det kan også føre til at det er vanskeligere å skulle trå inn i rampelyset og ytre en mening, og det kan oppleves som mer personlig. Man blir eksponert på en helt annen måte, og det åpnes opp for å motta kritikk direkte på en selv (Aksnes, 2017, s.16-17).

Språkutviklingen hos barn starter tidlig, og i starten er det mest hjemmet som har innflytelse på utviklingen. Menneskene som barna omringer seg med fra hjemmet er de som vil påvirke, og det skjer gjerne ubevisst og kan virke tilfeldig. Det vil bety at elevene starter på skolen med ulike utgangspunkt. Vaner, erfaringer, språk og følelser som barn tilegner seg gjennom sine nære relasjoner er kalt primærdiskurs. Elevenes primærdiskurser vil variere med tanke på at de har ulik oppvekst. Når de begynner på skolen vil de møte andre måter å bruke språket på, som kan vike fra deres primærdiskurs. Den nye språkbruken i skolen vil bli kalt for sekundærdiskurs. I hvor stor grad elevenes primærdiskurser skiller seg fra sekundærdiskursene de møter i skolen vil variere. Noen elever vil ha primærdiskurser som ligger tettere opp mot sekundærdiskursene enn andre, det kommer an på de som inngår i elevenes nære relasjoner. Disse elevene vil stille

med et bedre utgangspunkt, men å bruke språket er noe man kan lære seg, og videre med øving kan man utvikle det. Det kreves en metaspråklig forståelse av språk for å se at det kreves ulike sosiale språk til ulike situasjoner (Blikstad-Balas, 2016, s. 37 - 41).

Man kommer ikke foruten muntlig aktivitet, og vi møter på det i de aller fleste sammenhenger. Selv om vi praktiserer det muntlige hver dag, i alle sammenhenger, er det ikke en enkel ferdighet å skulle mestre fullt. Som tidligere nevnt er muntlig norsk og muntlig kommunikasjon komplekst, og det er mye som må tas i betraktning. Ved at man må være situasjonsbevisste og nærværende, kan det virke mer skremmende og komplisert å skulle ytre seg. Det kroppslige og sanselige vil også bli tatt med i betraktningen og lagt vekt på. De kan derfor oppleve det som mer direkte, kontra å skulle presentere noe skriftlig. Vi presenterer plutselig noe med hele kroppen, og det kan være skremmende. Spesielt hvis man ikke har mye erfaring (Aksnes, 1999, s. 17).

Vi er avhengige av muntlighet, da vi daglig har bruk for det i de fleste situasjoner. Det kan kanskje derfor bli sett som noe naturgitt, og det å skulle drive skolering i det vil føles unaturlig. Ifølge Aksnes (1999, s. 18) vil det være det situasjonsbestemte og det subjektive ved talespråket som gir oss en følelse av at talesjangere er mindre lærbare enn skriftspråket. Det subjektive og det personlige er noe som verdsettes hos talere. Det vil likevel være noen gitte sammenhenger hvor man kan gi føringer og mønstre på hvordan man taler (Aksnes, 1999, s. 20).

Når det kommer til kunsten å tale, vil det være relevant å tenke på retorikk. Det er viktig å fremstille retorikken på en slik måte at elevene kan se nytten i den. Man kan ikke bare kopiere retoriske mønstre og modeller, men heller tenke over hva disse strategiene gjør for det språklige samspillet. Hvordan man taler avhenger blant annet av hva man vil oppnå, hvordan situasjonen er, og hvilke holdninger og verdier som ligger bak. Når vi strever med å ytre oss, eller sliter med å argumentere, kan man bruke retorikken. Retorikk er avhengig av situasjon og kontekst, og det vil være like viktig å lytte som å tale (Aksnes, 1999, s. 22).

Opp igjennom oppveksten vil kommunikasjonsformer og uttryksmåter forandre seg, men formålet vil endre seg mye. Det er viktig å utvikle gode muntlige ferdigheter, slik at man får best mulig utbytte av muntligheten. Ved å kunne formulere seg godt og strategisk, vil man enklere kunne overbevise andre. Gjennom å lytte og kunne være en del av en dialog, og vise med blick og mimikk kan vi vise at vi er interessert i å være en del av et lærende fellesskap (Aksnes, 2017, s.15).

Danningsperspektivet i norskfaget burde ikke avgrenses til å handle om lesing og litteraturredidaktikk. Dette fordi muntlig kompetanse vil handle om sosialiseringen og tilpasningen som er nødvendig i alle klasserom. Det skal være rom for samtale og utprøving. Det er viktig å ikke bare tenke på skolen som en forberedelse til voksenlivet, men også ha i tankene at skolen er en stor del av livet til elevene der og da. Siden elevene bruker mye av tiden på skolen, betyr det i større omfang at lærerne må bidra til vekst og dannelse gjennom en god klasseromskultur og gi rom for muntlige deltakelser. En skoleklasse vil kunne ses på som en modell av det samfunnet som forventes at elevene skal bli en del av (Hamre, 2017, s. 37).

2.7 Drama i undervisning

Dramaundervisning er kanskje ikke den mest utbredte undervisningsmetoden, men det finnes mange positive sider med den. Dramaundervisning kan engasjere elevene til å ta del i en skapende og elevaktiv læringsprosess, som enkelt kan gjennomføres i alle fag (Sæbø, 2016, s. 17). Gjennom drama vil elevene tilnærme seg lærestoffet på en skapende og utforskende måte, og elevene vil dermed ha mer medvirkning på undervisningen (Sæbø, 2016, s. 88). Elevene kan utvikle sine evner til kritisk vurdering, kreativitet og problemløsning gjennom drama. En utforskende læringsform stimulerer elevenes nysgjerrighet, som er nødvendig for å utvikle utforskertrangen. Når en skal utforske og skape sammen med andre, er det viktig at det er toleranse og positive holdninger i læringsmiljøet (Sæbø, 2016, s. 47-48).

Gjennom styringsdokumentene skolen må forholde seg til, har det over lang tid vært uttrykt at skolen har et ansvar for utviklingen av elevenes sosiale ferdigheter og deres evner til å samarbeide. I senere tid har elevenes emosjonelle kompetanse blitt inkludert når det kommer til å utviklingen innen sin sosiale kompetanse. Den sosiale og emosjonelle kompetansen regnes som holdninger, oppførsel, relasjoner og sosiale ferdigheter (Sæbø, 2016, s. 72-73). Dramaundervisningen gir gode muligheter til å utvikle elevenes sosiale kompetanse, ved at de kan deles inn i grupper hvor de sammen må uttrykke, utvikle og skape en forståelse av lærestoffet (Sæbø, 2016, s. 80).

Dramaundervisningen er enkel å tilpasse elevene. Elevene kan selv, og med veiledning fra læreren, ta på seg roller og oppgaver de føler at de mestrer. Ved at elever i større grad føler på mestring, vil motivasjonen og engasjementet deres være høyere. I etterarbeidet kan elevene få et metaperspektiv på læringsforløpet. Dramaundervisning er en læringsform der samarbeid står veldig sentralt, og det vil derfor stilles krav til elevenes sosiale kompetanse. Elevene må ta hensyn til at de innad i gruppen kan ha ulike meninger om hvordan oppgaver skal gjøres, og ta

hensyn til fellesskapet. De må kunne ytre egne meninger på en respektfull måte, samtidig som de skal lytte til andres synspunkt (Sæbø, 2016, s. 82-83).

3 Metode

Vårt forskningsprosjekt vil være av kvalitativ karakter. I dette kapittelet skal vi presentere hvordan vi har gått frem i forskningsprosessen. Det å beskrive denne kvalitative forskningsprosessen kan være med på å styrke kvaliteten på studien. Ved å gjøre dette kan leseren få innblikk i prosessen, og vurdere styrkene og svakhetene. Kapittelet starter med begrunnelse av metodevalg, deretter blir vi å presentere forskningsdesignet, og prosessen rundt transkriberingen og analysen. Vi vil også se på studiens etiske aspekter, i tillegg til å gjøre rede for oppgavens kvalitetssikring.

3.1 Forskerens posisjonaltet

Det er mye som påvirker forskerrollen, en del kan være ganske åpenbart, samtidig er det flere faktorer som kan være mer skjult. Påvirkning i valg man tar under forskningsprosessen vil være ganske enkelt å se. På den andre siden vil forskerens kjønn, klasse og erfaringer være vanskeligere å være klar over. Posisjonalitet er ståstedet forskeren ser verden fra. Posisjonalitet kan prege forskningen i stor grad, som for eksempel hvilke sosiale miljøer forskeren får tilgang til og hvilke spørsmål som virker interessante. Det vil ikke bare sette spor i startfasen, men gjennom hele forskningsprosessen (Gleiss & Sæther, 2021, s. 49). Forskningen vår bærer preg av en viss subjektivitet fra oss som forskere. Det vil være vanskelig å ha en helt objektiv stilling til oppgaven, spesielt siden vi har en forforståelse av temaet. Forforståelsen vår baserer seg på hvordan vi opp gjennom skoleløpet har kjent på en innagerende atferd selv. Noe som kan være med på å påvirke utformingen av både problemstillingen og intervjuguiden.

3.2 Studiens vitenskapsteoretiske tilnærming

En naturlig del av en forskningsprosess vil være at den er farget av forskerne og deltakerne. Som forskere kommer vi inn i studien med en forforståelse, som vil prege forståelsen av datamaterialet gjennom hele forskningsløpet. På grunn av denne forforståelsen vil vi ikke kunne tolke og analysere uten å ha tillagt hendelsene en mening (Thagaard, 2011, s. 35). Det vil derfor være naturlig å tilnærme oss studien med et fenomenologisk vitenskapssyn, hvor vi kan beskrive informantenes unike opplevelser. Vi skal fortolke deres opplevelser og forsøke å gi de et dypere meningsinnhold, som knyttes til hermeneutikk (Thagaard, 2011, s. 38 - 39).

3.2.1 Fenomenologi

Fenomenologi er læren om det som viser seg (Kvarv, 2014, s. 87). En fenomenologisk tilnærming fokuserer på fenomener slik de oppfattes av den enkelte. I fenomenologi er man

opptatt av å utforske og beskrive meningen i de enkeltes erfaringer og opplevelser. Menneskers perspektiv på omverden må tas i betraktning når en skal gå dypere i deres erfaringer. Dette fordi alle mennesker vil ha ulike interesser og bakgrunns erfaringer, noe som gjør at verden vil oppleves individuelt av alle (Thagaard, 2011, s. 38). I det fenomenologiske perspektivet vil fenomenene være forklart slik vi erfarer de direkte og umiddelbart, og vi er interesserte i å beskrive det i et første erfaringsperspektiv. For å kunne gjøre dette, må vi ta i betraktning at det kan være preget av forbehold og fordommer, da det er nærmest umulig å gå inn i noe der forforståelsen ikke vil sette preg (Kvarv, 2014, s. 87). Ved å bruke den fenomenologiske tilnærmingen håper vi at vi kan se studentenes erfaringer fra deres ståsted. Vi er ute etter å få et innblikk i den enkeltes opplevelser, erfaringer og behov, og med fenomenologiens fokus på individenes opplevelser og erfaringer, vil vitenskapssynet være hensiktsmessig for vår datainnsamling.

3.2.2 Hermeneutikk

I datamaterialet er vi interessert i å finne en dypere meningen med informantenes erfaringer og tanker. Hermeneutikken legger vekt på at man ikke kan gå inn i en tolkningsprosess uten en form for forforståelse. En vil alltid ha en forforståelse over materialet sitt, og man kan dermed ubevisst gjøre seg opp egne antakelser (Kvarv, 2014, s. 73). Som nevnt ovenfor, har vi valgt å ta utgangspunkt i fenomenologi i datainnsamlingen, for å prøve å forstå fenomenene fra informantenes ståsted. Vi vil alle ha en forforståelse av fenomener, og det er viktig å være bevisste på denne forforståelsen, som gjør det naturlig for oss å tilnærme oss datamaterialet fra et hermeneutisk perspektiv. En kjent hermeneutiker, Hans-Georg Gadamer, var med på å videreutvikle klassiske hermeneutiske teorier. Han var opptatt av at en ikke kan gå foruten tradisjon og historie når en skal forstå, for den vil være en del av vår forforståelse. Mennesker vil alltid møte situasjoner med holdninger og forventinger til det som skal forstås. Det vil ikke være mulig å forholde seg til omverden, og heller ikke ønskelig i hermeneutikken. Gadamer mente vi måtte se fordommene som en ressurs, og en produktiv fordom som kan muliggjøre forståelse (Kvarv, 2014, s. 79 - 81).¹

3.3 Valg av design: kvalitativ metode

I denne oppgaven prøver vi å forstå hvordan lærerstudenter opplevde egen skolegang med en innagerende atferd. Kvalitativ forskning fokuserer på å forstå utvalgte personer og sosiale

¹ Hentet fra egen eksamensbesvarelse i LER-3500

prosesser, og sentrerer rundt menneskers tanker, læring, følelser, handlinger og utvikling (Tanggaard & Brinkmann, 2012, s. 11 - 12). På bakgrunn av dette vil det derfor være hensiktsmessig for oss å velge en kvalitativ forskningsmetode. Kvalitativ forskningsmetode kjennetegnes ved at man interesserer seg for hvordan noe gjøres, hva som sies, hvordan noe oppleves, fremstår eller utvikles. Menneskelig erfaring står sentralt, og man forsøker å forstå, beskrive, fortolke og dekonstruere dem (Tanggaard & Brinkmann, 2012, s. 11 - 12). Ifølge Gleiss & Sæther (2012, s. 30 – 31) er viktige styrker ved en kvalitativ tilnærming fleksibilitet og åpenhet. Dette vil gi informantene en mulighet til å i større grad påvirke studiet. I vår forskning skal vi utforske og prøve å få en forståelse av et sosialt fenomen, som i denne oppgaven vil være den innagerende atferden.

3.3.1 Datainnsamling

3.3.1.1 Intervju

Intervju er en metode som de aller fleste har kjennskap til, enten om de har sett et intervju, hatt et intervju eller blitt intervjuet selv. Det finnes utallige måter å gjennomføre intervju på. Politiske organisasjoner, offentlige institusjoner og næringsvirksomheter er flinke til å bruke intervju når noe skal undersøkes. Det florerer av intervju på TV, og en rekke andre medier (Tanggaard & Brinkmann, 2012, s. 18). De ulike intervjuene har forskjellige formål, slik som at journalister vil registrere og rapportere viktige hendelser, terapeuter fokuserer på å forbedre menneskers livssituasjon, og forskningsintervju vil produsere kunnskap. Det kan være vanskelig å sette en tydelig linje mellom de ulike intervjuene, da de kan flyte litt inn i hverandre (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 22).

Siden mange har blitt svært eksponert for intervju, og siden intervju er en så utbredt forskningsmetode, kan man tenke seg at mange tror det er en enkel metode som krever lite forarbeid. Men til tross for dette er det ikke så enkelt å bare ta opp en samtale, eller intervju de første man møter på. Ved å gjennomføre et intervju kreves det at man vet nøyaktig hvorfor man velger de informantene man gjør, i tillegg til å måtte gjøre et grundig forarbeid på spørsmålene. På denne måten vil man opparbeide seg interessant og god data som senere kan analyseres. Det er liten sannsynlighet for at de spontane intervjuene fører til informasjon av verdi, og resultatene vil ofte være ordinære oppfatninger og fordommer (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 34). Det er lite forhåndsstrukturerte prosedyrer på hvordan et intervju skal utspille seg, og det vil derfor være mange beslutninger som må tas spontant underveis i intervjuet. Siden

beslutninger må fattes fortløpende, stiller det høye krav til intervjuerens ferdigheter og forkunnskaper (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 35).

Intervju er en metode som er mye brukt i kvalitativ forskning. Det er ikke uten grunn at denne metoden er mye brukt, da den kan gi oss innblikk i menneskers opplevelser, holdninger og tanker. Intervju er en utveksling av synspunkter mellom personer som snakker om tema som interesserer dem. De har som regel en form for struktur og hensikt, og har som mening å bidra til kunnskap. I intervju er vi interessert i å finne svar gjennom tolkninger av beskrivelsene til de som intervjues (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 23). Hovedempirien vår kommer fra intervju vi har gjort med fem ulike lærerstudenter. Gjennom intervjuene ville vi få et innblikk i studentenes tanker rundt egen skolegang med en innagerende atferd. Vi var også interessert i deres holdninger til muntlig aktivitet.

Vi valgte å bruke semi-strukturerte intervju, slik at vi hadde mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål hvis det skulle oppstå nye undringer under intervjuet. Det var også fint å kunne gå mer i dybden hvis studentene sa noe interessant. I tillegg til å gi studentene en mulighet til å forme intervjuet. Vi ville ha noen faste spørsmål å forholde oss til under intervjuene, for å ha noen strukturelle rammer, slik at intervjuene holdt seg innenfor noenlunde samme temaer. Samtidig ville vi ikke ha den strenge fastbundne strukturen til strukturerte intervju. Ved å gå for semistrukturerte intervju, får vi muligheten til å beholde litt rammer, men samtidig la samtalen utvikle seg. I semistrukturerte intervju vil vi ha muligheten til å stokke om på spørsmålene hvis det plutselig blir naturlig å ta de i en annen rekkefølge. Vi kan stille oppfølgingsspørsmål, og på denne måten kan vi underveis i intervjuet vurdere hva som blir best og etterspørre det som er interessant.

3.3.1.2 Utvalg og tilgjengelighet

Vi valgte å gjennomføre individuelle intervju, med tanke på hvem vi skulle intervju. En fellesnevner for alle informantene våre er at de vanligvis ikke tar ordet med det første i forsamlinger, derfor var det nærliggende å tro at vi ble å få flere svar ved å intervju de hver for seg. Vi var ute etter informanter med en innagerende atferd i undervisningssituasjoner, som tar lærerutdanning. Vi forhørte oss med en av våre tidligere forelesere om hun visste av noen som kunne være aktuelle kandidater. Hun foreslå at vi kunne komme og observere en undervisningstime hun skulle ha med en klasse hvor flere av studentene viste innagerende atferd. I løpet av undervisningstimen vi observerte, la vi merke til flere gode kandidater til prosjektet vårt. Vi tok kontakt med de gjeldende studentene og ga de informasjonsskriv om

prosjektet, slik at de kunne få tid til å vurdere om det var noe som var aktuelt for dem å delta på.

3.3.1.3 Utforming av intervjuguide

Intervjuene tok utgangspunkt i en intervjuguide (Se vedlegg 3). En intervjurunde består av flere generelle spørsmål som vi skal snakke om med informantene. Spørsmålene har sammenheng med problemstillingen, og tar gjerne for seg et spesifikt tema. Spørsmålene kan besvares kort og enkelt, men det er ønskelig for datainnsamlingen at informantene kommer med mer utdypende svar (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2015, s. 149). I forkant av intervjuene utarbeidet vi en intervjuguide bestående av spørsmål knyttet til oppgavens tematikk. For å få et ryddigere intervju delte vi spørsmålene inn i tre overordnede kategorier; egne tanker rundt muntlig deltakelse, egen skolegang og lærerrollen. Omfanget på intervjuet var på seksten spørsmål, og vi regnet med en tidsbruk på rundt 30 – 60 minutter ved gjennomførelsen av selve intervjuet.

3.3.1.4 Gjennomføring av intervju

I forkant av intervjuet gjennomførte vi et pilotintervju. Dette er viktig for å få testet ut om intervjuguiden kunne få i gang tanker og refleksjoner hos intervjuobjektet (Kvale, 2006, s. 92), og for å prøve båndopptakeren. Opptakeren ønsket vi å bruke for å være mer til stede i intervjuet, men allikevel forsikre oss om at vi får med all informasjon for å senere transkribere. Ifølge Johannessen et al. (2015, s. 155) er det umulig å huske alt som blir sagt under et intervju. Før selve intervjuet hadde informantene allerede fått tilsendt et informasjonsskriv i tillegg til intervjuguiden. Dette gjorde vi fordi vi ønsket at de kunne forberede seg og sette i gang tankeprosessen, og for at de skulle ha en viss forutsigbarhet. Vi leide grupperom på universitetet, slik at vi kunne sitte i rolige omgivelser uten å bli avbrutt. Ved å gjennomføre intervjuene på universitetet, befant intervjuobjektene seg i kjente omgivelser.

Ved starten av intervjuet presenterte vi oss og informerte de om hvordan selve intervjuet skulle foregå, og opplyste de igjen om at intervjuet kom til å bli tatt opp med båndopptaker. Før intervjuet startet skrev de under på samtykkeskjema, og vi opplyste de igjen om hva deres deltakelse i prosjektet kom til å brukes til. I tillegg gjorde vi det klart at de kunne trekke seg når som helst i prosessen, og fikk våre kontaktopplysninger dersom de hadde ytterligere spørsmål eller ville trekke seg. Under selve intervjuet var vi bevisst på å stille spørsmålene på en slik måte som inviterte informantene til å svare grundig. Ifølge Thagaard (2011, s. 91 – 92) vil oppmuntrende tilbakemeldinger, slik som nikk, kort respons eller oppfølgingsspørsmål, være

et signal om at intervjueren er interessert i hva som blir sagt og at man ønsker mer informasjon om temaet. Dette var vi som intervjuere svært bevisste på da vi gjennomførte intervjuene.

3.3.1.5 Transkribering

Etter intervjuet startet vi med transkriberingen hvor vi lyttet til lydopptakene av intervjuene. Dette er en prosess som kan være krevende, da det talte er svært ulikt det skrevne. I tale vil setningene være mer levende, og det vil ikke være like enkelt å skille hvor en setning slutter og en ny setning starter. Det er ikke uvanlig at det vil være en del ufullstendige setninger, noe som vi oppdaget at vi hadde mye av i våre intervju. Det vil være naturlig at når man går fra muntlig tale til skriftlig tekst, at utsagnene kan endres på og fortolkes. Ved å høre lydklipp fra intervjuene, vil vi gå glipp av kroppsspråk, stemmeleier og språklige fenomener (Tanggaard & Brinkmann, 2012, s. 34). Under transkriberingen var det viktig at vi fikk poengene tydelig frem, slik at vi ikke mistolket datamaterialet i ettertid. Vi delte på å transkribere mellom oss, hvor den ene fikk to og den andre fikk tre. Det ene intervjuet var betydelig lengre enn de andre, så den som fikk dette hadde nok med å transkribere to intervju.

3.3.1.6 Analyseprosessen

Den fremgangsmåten vi valgte i analysen tar utgangspunkt i å kategorisere materialet i analytiske enheter, og dele enhetene inn i kategori. Ved å dele det inn i kategorier, blir det enklere å utføre personsentrert og temasentrerte analyser (Thagaard, 2011, s. 148). Før intervjuene hadde vi et ønske om å sammenligne svarene til informantene, så etter transkriberingen kategoriserte vi spørsmålene i intervjuguiden inn i et felles dokument. Vi tar utgangspunkt i Thagaard (2011, s. 150 – 151) sitt syn på kategorisering, og så bort fra begrepet koding. Hun mener koding er et uegnet begrep i kvalitativ analyse da det kan gi assosiasjoner til kvantitative studier der man bearbeider en annen type datamateriale som er vanligere i disse studiene. Kategorisering av materialet innebærer at vi tar i betraktning hvordan vi vil gruppere det, og hvilken benevnelse kategoriene får. Etter intervjuene så vi at det pekte seg ut tre kategorier som ga et helhetlig bilde av datamaterialet vårt. Disse tre kategoriene er: viktigheten med muntlighet, vurdering av muntlighet og atferd vs. interesse. Vi sorterte spørsmålene med kodene våre inn i de tre ulike kategoriene, hvor vi senere gikk dypere inn i hver kategori. Ved å sortere spørsmålene inn i kategorier gjorde vi først en dekontekstualisering, da vi stykket opp teksten og atskilte den fra sin opprinnelige sammenheng. Deretter gjorde vi en rekontekstualisering, ved å kategorisere dataen gjennom tolkning (Thagaard, 2011, s. 159). Sammen med vår forforståelse og faglige forankring, og tendensene i datamaterialet tilegner vi

oss som forskere ny kunnskap om vår studie. På bakgrunn av de tre kategoriene trakk vi ut interessante perspektiver som vi drøftet opp mot problemstillingen og forskningsspørsmålene.

3.4 Kvalitetssikring

3.4.1 Reliabilitet

Reliabiliteten handler om at forskningen er utført på en pålitelig måte, og at man kan gjøre en kritisk vurdering på forskningens troverdighet. Vi knytter dette begrepet til troverdighet fordi det skal være slik at en annen forsker skal kunne gjøre likt prosjekt, og få de samme resultatene (Thagaard, 2011, s. 198). I kvalitative studier er det ofte enklere å avgjøre hvilken grad reliabilitet ligger på. Dette er fordi de gjerne har resultater som lett kan etterprøves. I kvalitative forskninger er det dessuten mer usannsynlig at man kan gjennomføre et relativt likt prosjekt og få de samme svarene og resultatene. Til tross for dette er ikke reliabilitet mindre relevant for kvalitativ forskning (Cohen, Manion & Morrison, 2018, s. 268)². I kvalitative studier er det derfor viktig at forskeren klarer å argumentere for reliabiliteten, og på denne måten klare å overbevise leseren om kvaliteten på forskningen. Dette gjennom å redegjøre for datainnsamling og hvordan datamaterialet er blitt utviklet (Thagaard, 2011, s. 198). Fordi mennesker og situasjoner er unike, kan to forskere observere og tolke forskjellig på et relativt likt studie. At ikke resultatene samsvarer vil nødvendigvis ikke være negativt, det kan tvert imot være en styrke (Cohen et al., 2018, s. 270). For å vise reliabiliteten i studien vår, har vi i dette kapitlet gitt en grundig forklaring og beskrivelse av valg og tolkninger som er gjort under prosessen. Ved å gjøre dette, gir vi leseren mulighet til å vurdere reliabiliteten av oppgaven vår.

3.4.2 Validitet

Validitet handler om studiens gyldighet. Det vil være relevant i kvalitative studier å se på forskernes og deltakernes motiver, og om metodene som er valgt for datainnsamlingen er fordelaktig. (Cohen et al., 2018, s. 250-252)³. Det snakkes gjerne om to former for validitet, og det er indre- og ytre validitet. Indre validitet handler om resultatene, og om de korrekte og gyldige (Cohen et al., 2018, s. 250-252). For å vise denne typen validitet i oppgaven, har vi kommet med tykke beskrivelser av vår forskningsprosess. Ytre validitet handler om muligheten til å generalisere innholdet i prosjektet (Cohen et al., 2018, s. 254). Datamaterialet vil mest

² Hentet fra egen eksamensbesvarelse i LER-3500

³ Hentet fra egen eksamensbesvarelse i LER-3500

sannsynlig fordre seg som kjent for leserne, og dermed vise en generaliserende kvalitet. Vi tror ikke alle leserne blir å personlig kjenne seg igjen, men de har mest sannsynlig observert eller møtt mennesker som har vist en innagerende atferd som de kan koble det til.

3.4.3 Etske betraktninger

I all forskning kreves det at forskeren forholder seg til etiske prinsipper i henhold til regler i forskningsmiljøet og omgivelsene (Thagaard, 2011, s. 23). Vi har tatt flere etiske hensyn, for å sikre at informantenes anonymitet blir ivaretatt. Intervjuspørsmålene og prosjektet vårt er godkjent av Norsk senter for forskningsdata (NSD) (se vedlegg 1). Informantene fikk informasjonsskriv om prosjektet, og signerte med samtykke til deltakelse (se vedlegg 2). De hadde mulighet til å trekke seg når som helst, og deltakelsen var anonym. Under intervjuet ble det brukt UiT (Universitet i Tromsø) sin egen tjeneste for sensitiv data for å ta opp lyd og lagre opptakene. Etter at prosjektet var avsluttet ble alt av opptak slettet. Vi behandlet datamaterialet i OneDrive, der det kreves totrinnsbekreftelse ved innlogging.

Intervju regnes som en sosial praksis, og man må derfor ta høyde for flere elementer. Intervjuerne, som kan ha en rekke ulike formål, må være klar over hvilke spørsmål som gir bestemte svar, og ha i tankene at intervju kan misbrukes. For å få et vellykket intervju var det også viktig at vi som intervjuere hadde satt oss inn i informantens situasjon (Thagaard, 2011, s. 90). Da temaet for oppgaven står oss nært, var det viktig for oss å huske at våre meninger raskt kunne være med å prege intervjusituasjonen.

4 Presentasjon av funn og analyse av datamaterialet

I denne delen av oppgaven skal vi analysere og fremstille funn som vi hentet ut av datamaterialet. Vi delte som sagt funnene inn i tre kategorier: viktighet med muntlighet, vurdering av muntlig aktivitet og atferd vs. interesse. Empirien vår er ikke tilfeldig hentet ut, men valgt ut fordi de i stor grad er relevant for problemstillingen vår. I det neste kapittelet, drøfting, er målet å sette relevant teori opp mot funnene vi presenterer i dette kapittelet.

4.1 Viktigheten med muntlighet

4.1.1 Hva regnes som muntlighet?

Som nevnt tidligere var innagerende atferd i skolegangen et krav til informantene våre. Et av spørsmålene våre handlet om hva de la i begrepet muntlighet, for å finne ut hvilke aktiviteter

de så på som muntlig deltakelse. I forkant forventet vi at våre informanter, tatt i betraktning at de studerer grunnskolelærer, ville ha en bredere definisjon på muntlighet sammenlignet med andre. Alle informantene er enige om at samtaler og diskutering går under muntlighet. Informant A legger vekt på at det ikke bare er å rekke opp hånda. Informant C er den eneste som nevner at hun tenker både formelle og uformelle situasjoner går inn under muntlighet i skolen, at småprat mellom elevene er å regne som muntlighet. Hun mener at hvis man skal se det i en mer faglig setting så vil det innebære å svare på spørsmål og bruke språket. Læreplanen påpeker at den sosiale læringen inngår i alle aktiviteter på skolen, og at faglig læring og sosial læring henger tett sammen (Utdanningsdirektoratet, 2017). Muntlighet kan bli sett på som veldig mye, og det kan forklare hvorfor det er variasjon på hva som vektlegges når det kommer til vurdering.

I svarene til informantene kommer det tydelig frem at de ikke har forbundet norskfaget med muntlige aktiviteter. Informant C forbinder ikke norsk med muntlighet, og trekker frem skjønnskrift, diktat og lesing som noe hun husket best fra sin skolegang. De nevner lesing og skriving som det mest sentrale fra egen skolegang. Det trenger ikke å bety at det ikke har vært fokus på muntlige aktiviteter, men at informantene har vektlagt andre aktiviteter som viktigere i norskfaget. Informant C sa at det kunne være at hun ikke husket så mye muntlig aktivitet fordi hun ikke var så veldig muntlig aktiv. Vi ser ikke på det som usannsynlig at det har vært mer muntlig aktivitet i skolegangen deres enn de selv husker.

4.1.2 Hvilke metoder foretrakk informantene i egen skolegang?

I denne oppgaven er vi interesserte i å finne ut hvordan man på best mulig måte kan tilrettelegge for elever med innagerende atferd. Ved at informantene selv har hatt en innagerende atferd, er det nærliggende å tro at de vet om metoder som funket for dem og fikk ut det muntlige potensialet. Informantene våre har selv kjent på kroppen hvordan det er å føle et sterkt ubehag til å skulle være muntlig aktiv foran sine medelever. Vi tror at de vil være opptatt av å finne metoder som passer for elever med denne typen atferd, spesielt siden det er noe som har preget deres skolegang. Vi spurte informantene følgende spørsmål “Hvilke tilrettelegginger for muntlig aktivitet fungerer best for deg som elev/student i norskundervisningen, og hvilken likte du best?”. Informant A synes det var enklere å være muntlig da de jobbet i mindre grupper, og hvis det var et tema han interesserte seg for. Han understreker at det er viktig med variert undervisning, og at for mye gruppearbeid kan bli uengasjerende og ensformig.

Informant B og D nevner at dramaøvelser og oppvarmingsleker har vært veldig effektivt for deres del. De var ikke spesielt glade i dramaøvelser, men har anerkjent at det hadde en stor innvirkning på deres muntlige deltakelse. De sier begge at det er enklere å ta ordet når de allerede har vært “der ute”. Informant C er inne på noe av det samme med at det er enklere å ta ordet når man allerede har snakket. Hun sier at jo tidligere hun snakker i en undervisning, desto mer muntlig aktiv er hun senere i den undervisningstimen. Hun synes det er vanskeligere å ta ordet hvis hun har sittet stille lenge. Informant E er ikke så spesielt glad i dramaøvelser, og mener det har sammenheng med personligheten hennes. Hun misliker det så stekt at hun har droppet flere undervisningstimer hvor hun visste det skulle være drama involvert, og sier det var timer hun alltid gruet seg til. Hun avslutter med at det passer kanskje bra for noen, men ikke for alle.

Akkurat som informant A, så nevner også informant E at hun likte gruppearbeid da hun gikk på skole. Hun syntes det var fint å kunne drøfte fagstoffet sammen med en gruppe, og at de sammen tok avgjørelser. Hun følte også at hennes deltakelse ble mer synlig for læreren, da læreren har mulighet til å observere og se at de tok del i gruppeprosessene. Informant C mente at det ikke nødvendigvis trengte å være enklere å snakke sammen i grupper, og at det hadde mye å si hvem man kom på gruppe med. Hvis læreren setter sammen grupper hvor en vet at gruppemedlemmene er trygge på hverandre, vil en kanskje ikke ha problemer med det. Det fordrer at læreren har grundig oversikt over klassestrukturen og hvordan elevene samhandler med sine medelever.

4.1.3 Hvordan vil informantene legge opp undervisningen?

Etter å ha hørt litt om hvilke metoder våre informanter har hatt i egen skolegang og hvilke metoder de har likt, spurte vi følgende spørsmål: “Hvordan ønsker du å jobbe med muntlige ferdigheter når du begynner å arbeide som lærer?”. Informant A har ikke hatt så mye rollespille i sin skolegang, og sier han nok derfor ikke blir å benytte det som en metode selv. Han poengterer at hvis ikke alle er helt med og går for fullt inn i karakter, så kan rollespill ende opp med å bli tåpelig. Han synes derimot IGP er en fin metode, og tror han kommer til å bruke den en del. Han nevner også fremlegg hvor læreren kan tilpasse ved å la de elevene som har behov, få presentere kun fremfor læreren.

Informant D og E legger stor vekt på å tilrettelegge med variert undervisning. Informant D sier at den varierte undervisningen kan føre til at alle kan kjenne på mestring. I den sosiale læringsteorien fokuseres det på at mestring er sterkt knytt opp til motivasjonen. Så hvis elevene

får oppgaver de tror de har gode forutsetninger for å klare, vil de være mer motiverte til å prøve å løse den. Har de derimot lave forventninger til mestring, kan de ende opp med å forsøke å stikke seg bort. Informant E, som valgte å droppe undervisning med drama, er et godt eksempel på hvordan det kan gå hvis man ikke er begeistret for en arbeidsform. Informantene er opptatt av å møte elevene på deres premisser, både med å variere undervisningen, og variere vurderingsgrunnlaget. Dette samsvarer med Susan Cain (Ogden, 2015, s. 169) sine tanker rundt stille atferd. Som nevnt tidligere i oppgaven la hun vekt på at man ikke skulle jobbe for å forandre elevene, men heller anerkjenne og møte dem for de er. Det kan gjerne oppmuntres til å være mer aktiv, men skal ikke presses. Elever foretrekker og lærer av ulike metoder.

Som nevnt tidligere antar vi at informantene vil ha et fokus på å tilrettelegge for elever med innagerende atferd. Informant B og D styrket vår antakelse da vi snakket om hvordan de ville jobbe med denne typen elevgruppe. Informant B sier at hun blir å ha egne erfaringer i bakhodet når hun selv skal begynne å ha undervisning. Hun tror at hun har et fortrinn innenfor dette området, da hun selv har fått kjenne på kroppen hvor ubehagelig det kan være å snakke høyt. Hun forklarer at hun på lærerskolen har snakket med medstudenter som ikke ser hva som kan være problematisk med å snakke høyt. Det er nok ikke så rart at noen tenker som B sine medelever, da det mest sannsynlig ikke har preget deres skolegang i like stor grad. Hvis det ikke har vært et problem for dem å ytre seg, er det naturlig at det ikke er noe de automatisk tenker på som utfordrende. Dette var en av grunnene som motiverte oss til å skrive denne oppgaven. Ved å skrive denne oppgaven kan vi forhåpentligvis sette lys på dette temaet, og sette fokus på denne typen elevgruppe. Flere av våre informanter har fått høre på utviklingssamtaler at de må være mer muntlig aktiv i undervisningen, og at de må rekke opp hånden mer. Vi vil belyse at det ikke er så enkelt for alle å bare rekke opp hånda, og at å prate høyt kan være så mye mer komplekst enn hva man tenker det er.

4.1.4 Andre undervisningsforslag

4.1.4.1 Klasseromsdialog

Informantene hadde ikke noe imot å bruke de vanligste metodene som klasseromsdialog og fremlegg, men understrekte at det måtte være i moderasjon. Denne klasseromsdialogen som vi snakker om, er også kalt IRE. Det går ut på at læreren stiller et spørsmål, elevene svarer, og læreren avslutter sekvensen med å kommentere svaret. Denne formen for samtalemønster gir sjeldent rom for å filosofere og diskutere. En trenger ikke å snu om på hele undervisningsformen, men gjøre individuelle tilpasninger. Informant C har hatt lærere som har

gjort egne avtaler med elever som ikke like å snakke i timene. Avtalene kunne gå ut på at elevene skulle rekke opp hånda en gang i løpet av en dag, eller at de avtalte spørsmål eleven kunne svare på. På denne måten kunne eleven være med i avgjørelsen om å snakke, og slippe å føle seg tvunget til det. I tillegg ville eleven få tid til å forberede seg. Vi tenker at det ikke er en negativ tilrettelegging, for kanskje eleven vil kunne få en mestringsfølelse, og i beste fall mersmak på å være muntlig aktiv.

4.1.4.2 IGP

Et samtalemønster som ble trukket frem i lyset under intervjuene var IGP. Alle informantene hadde utelukkende bare positive opplevelser med dette samtalemønsteret. IGP står for individuell, gruppe og plenum. Det er nokså innlysende hva denne metoden går ut på når en ser navnet. Læreren kan for eksempel komme med en påstand eller et spørsmål. Elevene får først sitte og reflektere på egenhånd, før de går sammen i mindre grupper for å utveksle tankene sine. Det avsluttes med at gruppene presenterer en sammenfatning av det de har snakket om til de andre i klassen. Informant C liker at man kan diskutere svarene med en mindre gruppe før man deler det med resten av klassen. For det første så er det større sjanse for at elevene synes det er enklere å dele tankene sine i mindre grupper, og for det andre kan de i gruppen få en bekreftelse på at tankene deres er riktige og verdifulle. Da presenterer man ideene sine som en gruppe, kontra å måtte stå frem alene.

4.1.4.3 Fremlegg og fagsamtaler

Den siste undervisningsmetoden vi vil trekke frem, er de klassiske fremleggene. Opp igjennom årene har vi selv hatt utallige fremlegg, hvor vi har stått stive helt fremst i klasserommet, og ramset opp fagstoff som vi har skrevet ned i et altfor langt manus. Informantene har ikke vært unntak for denne typen arbeid med muntlige ferdigheter. Ifølge undersøkelser er det muntlige fremføringer som er vanligst innenfor muntlig aktivitet (Aksnes, 2017, s.22). Vi utelukker ikke at fremlegg kan være lærerikt, for det kan de. For noen elever vil ikke fremlegg være noe problem, og noen kan synes det er gøy å stå fremfor klassen og presentere noe de har jobbet med og er stolte av. Informantene våre synes ikke det er noe galt med å la elevene ha fremlegg, det må bare ikke bli slik at det er det eneste de gjør når de skal jobbe med muntlige ferdigheter. For de elevene som absolutt ikke vil presentere for resten av klassen, sier informant C at de kan få presentere enten i en mindre gruppe, eller kun fremfor læreren. Informant E trekker frem fagsamtaler som et alternativ til fremlegg, da hun selv har hatt veldig gode erfaringer med denne metoden. Hun syntes det var tryggere å først få pugge et tema, for så å vise kunnskapen sin ved å ha en dialog med læreren.

4.1.5 Verdifull kunnskap som går til spille

De fleste informantene våre var enige om at de synes muntlig aktivitet er viktig. Vi spurte alle under intervjuene "Tror du at du ville hatt et større læringsutbytte ved å være mer muntlig aktiv i undervisningen?". Informant A sa at det kunne gå ut over læringsutbytte til hele klassen hvis elever ikke var muntlig aktive, spesielt i diskusjoner. De som er stille, kan sitte med gode poeng som kunne skapt gode diskusjoner, men som ikke blir drøftet fordi de velger å holde tilbake. For hans del var det viktig å ha temaer han interesserte seg for, for da kunne han godt kaste seg inn i debatter og diskusjoner. Han nevner at på videregående skole blir man mer tvunget til å ta del i diskusjoner, og at overgangen kan bli stor hvis man ikke deltar så mye muntlig på grunnskolen. Han oppsummerer med at han egentlig ikke tror det har hatt så stor innspilling på læringsutbyttet hans.

Informant B mener selv at hun ville vært en helt annen person hvis hun hadde vært mer muntlig aktiv i undervisningen. Hun har flere ganger vært stille under diskusjoner, selv om hun har hatt noe hun kan bidra med. Man kan ikke med sikkerhet vite hva som hadde skjedd hvis alle var aktive under diskusjonene, men det er nærliggende å tro at diskusjonen hadde vært mer lærerik av å høre et bredt spekter av meninger. En gjenganger hos flere av informantene våre er at de synes selv de lærer pensum bedre ved å snakke om det, de bearbeider stoffet mye enklere enn hvis de skulle kun lest og skrevet. De er langt fra de eneste som synes dette er en god læringsmetode. Informant C har opp igjennom egen skolegang prøvd ut ulike læringsstrategier, og funnet ut at det å lese høyt og snakke fungerer best for henne. Hun trenger ikke nødvendigvis å snakke med andre, og poengterer at diskusjonene med bare henne også er svært effektive.

Det er gjort mye forskning på det, og det å snakke og diskutere er en veldig effektiv læringsmetode. Flere av læringsteoriene understreker at språket og samhandling med andre er en viktig nøkkel til kunnskap og læring. I den sosiale læringsteorien inngår gruppearbeid som en av de fire faktorene som har innvirkning på elevenes forventninger til mestring. Det er større sannsynlighet for at de har høye forventninger til mestring når de jobber i grupper, og sjansen for å lykkes vil dermed være større. I sin sosiokulturelle læringsteori, legger Vygotskij stor vekt på språkets betydning i utvikling av kunnskap, og at kunnskap skapes i samhandling med andre. Det er gjennom språket vi kan stille spørsmål, presentere ideer, og danne begreper og kategorier for tenking (Lyngsnes & Rismark, 2016, s. 67). Informant C, som også tror hun ville vært en annen person hvis hun hadde deltatt annerledes i undervisningen, tror det har mye å si for den kognitive utviklingen. Informant D ser også en sammenheng mellom muntlig deltakelse og

kognitiv utvikling. Hun sier det å øve seg på å være sosial og delta i diskusjoner vil gi elevene et fortrinn til det videre livet, og at man blir en bedre og mer aktiv samfunnsborger.

4.1.6 Muntlighet er viktig, men hvordan vurderer vi den?

Det er ikke tvil om at informantene synes muntlighet er en viktig ferdighet, som de langsiktig blir å tjene på å være gode i. Vi synes selv at muntlighet er et omfattende begrep, så derfor var vi nysgjerrige på hva informantene våre la i begrepet. Etter intervjuene satt vi igjen med en forståelse av at de også synes det er sammensatt begrep, og det var ulike tanker blant informantene om hva som inngår i muntlighet. Ved at definisjonen på hva som regnes som muntlige ferdigheter kan være så mangt, blir det naturligvis vanskeligere å skulle vurdere en elevs muntlige ferdigheter. Videre i oppgaven skal vi skrive mer om vurdering av muntlige ferdigheter, da vi underveis i forskningen innså at den hadde stor relevans for temaet vi forsøker å belyse.

4.2 Vurdering av muntlig aktivitet

En annen kategori vi har valgt å dele inn i er «vurdering av muntlig aktivitet». Da vi skulle intervju informantene tok vi utgangspunkt i at de hadde en forkunnskap om læreplanen i norsk og dens kompetansemål. En av kunnskapene vi forventet at de visste om var at i læreplanen for norsk (NOR01-06) under grunnleggende ferdigheter, står det eksplisitt at norsk har et særskilt ansvar for utviklingen av muntlige ferdigheter (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 4).

4.2.1 Læreplanen i forhold til elevene med innagerende atferd

Vi ønsket å høre hva informantene tenkte om kravene læreplanen har, og stilte dermed følgende spørsmål: «I læreplanen står det at norsk har et særskilt ansvar for muntlige ferdigheter. Hva tenker du om kravene læreplanen stiller til de stille elevene?». Nesten alle informantene var innforstått med at norsk hadde et særskilt ansvar. Et av svarene som kom frem var at dersom man syns muntlighet er utfordrende, kan kravene oppleves som uoppnåelig for elever med en innagerende atferd. Fire av fem informanter mente at med tilrettelegging ville ikke kravene være en utfordring og et problem for elever med innagerende atferd. Dette med forutsetning om at man som lærer må finne en balanse med å utfordre eleven, og i tillegg ivareta elevens indre følelser. Informant C påpeker at det er sunt å stille krav, og utdyper at kravene som stilles til muntlig aktivitet kan oppnås med tilrettelegging.

For å hjelpe elevene med å oppnå kravene som stilles, nevner samtlige informanter at det er det viktig å variere undervisningen. Med dette kan elevene med innagerende atferd føle at de får

en arbeidsoppgave som passer deres muntlige ferdighetsnivå. Informant D forteller om opplevelsen av at læreren stadig trakk frem den muntlige karakteren som et argument for å snakke, og på grunnlag av dette stått og talt antall ganger elevene rakk opp hånden. Flere av informantene nevnte også at håndsopprekking var tungtveiende da læreren vurderte deres muntlige karakter. Som vi skal drøfte senere i oppgaven, kan muntlighet legges opp på utallige måter og dermed gi et bredere vurderingsgrunnlag. Fire av fem informanter mener at det er gunstig å variere på hvilke undervisningsmetoder som blir vurdert. Noen av forslagene som foreslås er at elevene får lage podcast, ha fagsamtaler eller gruppearbeid.

4.2.2 Forholdet til norsk muntlig som et vurderingsfelt

Etter fullført tiende trinn settes det tre standpunkt karakterer i norsk; norsk hovedmål skriftlig, norsk sidemål skriftlig og norsk muntlig. Med utgangspunkt i dette ønsket vi også å se på hva informantene tenkte om at skolen skiller det skriftlige og muntlige. Vi spurte følgende spørsmål: «Hvilket forhold har du til norsk muntlig som et eget vurderingsfelt i grunnskolen? Det at elevene får egen karakter i norsk muntlig». Informant D sier at det kan være ekstra sårbart for de elevene som er mindre muntlig aktiv, fordi de kan være faglig sterke på andre områder. Karakteren kan synliggjøre og forsterke følelsen av å ha mislyktes, og dermed påvirke mestringsfølelsen. Dette er noe som ifølge den sosiale læringsteori vil gi dem flere negative opplevelser. Informant B derimot uttrykker nødvendigheten av å ha en egen karakter, da den kan virke motiverende. Videre mener informantene at karakteren vil bevisstgjøre viktigheten av å kunne diskutere, drøfte, reflektere, stå opp for seg selv, ha egne meninger og delta i demokrati.

Informant C drar frem engelskfaget som eksempel på at man ikke trenger å skille muntlig og skriftlig karakter, da det tidligere har vært både skriftlig og muntlig standpunktskarakter som i senere tid har blitt fjernet. Hun synes det kan være vanskelig å skille hva man skal vurdere som muntlige og skriftlige ferdigheter, fordi man ofte benytter flere av de grunnleggende ferdighetene i arbeidsoppgaver. Informant C stiller også spørsmål til hva man bruker som vurderingsgrunnlag for å gi den muntlige karakteren, og sier på bakgrunn av erfaring at fremlegg og håndsopprekking er de metodene hun har følt var grunnlaget. Informant D underbygger dette med samme erfaring, og mener at et av problemene er at vurderingsgrunnlaget er for ensformig. Til sammenligning sier informant E at hun har god erfaring med fagsamtaler fordi lærerens tilrettelegging ga vedkommende trygghet. I tillegg var det god erfaring fordi læreren varierte på arbeidsmetoder, og ga de mulighet til å praktisere muntlig aktivitet på en annen arena. Et annet synspunkt som informant D kommer med er at

med variert undervisning har man flere muligheter til å finne situasjoner som elevene føler seg komfortabel i. Målet for læreren må være at alle deltar, men på sine egne premisser.

4.3 Atferd vs. Interesse

For å få en forståelse av hvorfor informantene opplevde at de selv hadde en innagerende atferd i klasserommet, ønsket vi å se nærmere på hvilken forståelse de hadde av begrepet og hvordan de generelt snakker om det å være stille i undervisningen. Skyldes deres opplevelse angst eller ubehag, eller bare en rolleforståelse? I tillegg ville vi se på hvordan informantene forstår elever med innagerende atferd sett fra lærerperspektiv.

4.3.1 Hvorfor lærerutdanningen?

Først og fremst ønsket vi å høre hvorfor informantene begynte på lærerutdanningen, da vi mener at dette yrket kan defineres som et muntlig yrke. Da vi spurte informantene om grunnen til at de valgte grunnskolelærerutdanningen svarte flere av dem at de alltid hadde tenkt på det til tross for at noen av de hadde vurdert og prøvd ut andre utdanninger. Informant A svarte også at det var mange jobbmuligheter innenfor utdanningssektoren, men sa også at han nå har gått så lenge på studiet at han rett og slett bare må fullføre. Med andre ord er han ikke sikker på om han ønsker å være lærer resten av livet. Informant B og D svarte at de hadde nær familie som var lærere, og hadde dermed fått ett innblikk derfra om hvordan det var å være lærer. Flere av informantene hadde også jobbet på skole som vikar, og fant ut gjennom dette at de ville utdanne seg innenfor utdanningssektoren. Under intervjuet snakket vi videre med informant E om dette spørsmålet, og da kom det frem at til tross for det muntlige yrkesvalget, så var det forskjell på det å være lærer og elev. Dersom man underviser elever er det andre forventninger til deg, noe som gjør at det er lettere å stå foran andre og ta ordet. Hun sa at det å sitte som elev å lære av læreren for så å måtte ha en presentasjon, ga en helt annen reaksjon i henne enn det å skulle lære bort til andre som man har ansvaret for. Noe informant C hadde opplevd var at dersom hun møtte på tidligere lærere og fortalte at hun selv var begynt på lærerutdanning, reagerte de med sjokk og spesielt setningen “Skal du bli lærer?” har hun hørt en del ganger.

4.3.2 Hvilken forståelse har du av begrepet stille elev?

Videre stilte vi spørsmålet “Hvilken forståelse har du av begrepet stille elev?”. Her svarte informant E at dersom en elev oppleves å ha en innagerende atferd er det enten fordi vedkommende ikke tørr eller ikke orker å si noe når de vet svaret – felles for dem er at de ikke deltar. Det kan ofte være utfordrende for en lærer å vite hva eleven tenker, og det er her kunnskapen om hvordan man får frem potensialet hos en elev med en innagerende atferd ikke

strekker nok til. En elev med innagerende atferd kan defineres på forskjellige måter utfra hva læreren legger vekt på, og hvordan en tolker det å ikke snakke i timen. Informant A har en definisjon på at en stille elev sitter i ro, rekker ikke opp hånda og unngår øyekontakt, noe som også informant B underbygger. Informant C trekker inn personlighetstrekk, og sier at de som beskrives som stille og rolig i klasserommet, ofte er slik i andre settinger også. Informant B sier at begrepet stille elev er å ikke frivillig svare på spørsmål og rekke opp hånda, og at dersom noen presser en til å snakke vil vedkommende føle på ubehag og stress. Informantenes ulike tanker om hva som kjennetegner en innagerende elev underbygger det teoretiske perspektivet at atferden kommer til uttrykk på forskjellige måter (Ogden, 2015, s. 12).

4.3.3 Rolleforståelse

Noe vi tenkte før vi begynte forskningen er at det ofte er ulike roller i vennegjenger. Vi var dermed interessert i å vite hvordan rolle informantene opplevde at de hadde blant venner, og hvilken rolle de hadde på skolen og i norskundervisningen. En rolle vil være summen av forventningene en har til personer. Rollen man utviser i en setting, vil ofte være den samme i andre settinger, siden rollen kan ha sammenheng med personligheten (Hwang & Nilsson, 2015, s. 60). Samtlige svarte at tryggheten de kjente på i de ulike settingene hadde stor påvirkning på hvilken atferd de hadde. Dersom de var i et miljø hvor de følte at de kunne være seg selv, hadde ingen av dem de samme tankene som da de gikk inn i atferden de viste i klasserommet. I klasserommet følte alle informantene på en utrygghet og redsel for å si noe feil, og samtlige så på seg selv som en elev med innagerende atferd. For informant A var det mye lettere å være frempå og snakke dersom han følte seg trygg, men samtidig svarte han at han som regel ikke følte redsel for å snakke i klasserommet. Det var lettere for han å ikke si noe, fordi han følte at andre var høylytte og tok ordet. For informant C var det også lettere å føle seg trygg dersom hun visste at hun kunne svare bra for seg når læreren stilte spørsmål. Hun nevnte også at i vennegjenger var hun den som prøvde å balansere energien, så dersom noen var veldig høylytte ble hun stille og motsatt. Dette kunne hun tenke seg ble tatt med inn i klasseromskonteksten. Ifølge Hwang & Nilsson (2015, s. 60) tar noen ofte en slik rolle i en gruppesammensetning for å balansere rollefordelingen. Informant E sier at hun absolutt ikke tenker over hvordan hun er med venner, men at i klasserommet var forventningene om å svare rett og ikke si noe feil mye større. Noe som ble en av hovedgrunnen til at hun var stille.

4.3.4 Muntlig deltakelse i undervisning og på fritiden

Da vi skulle planlegge spørsmålene ønsket vi også å vite om de så på seg selv som stille utenfor undervisningssammenhenger, slik som i sosiale settinger. Ingen av informantene så på seg selv som spesielt stille utenfor undervisning, og informant C mente at hun ikke var det fordi hun ofte følte seg mye mer komfortabel med de hun var med på fritiden. Noe som igjen viser at dersom de er trygge i omgivelsene, er det en annen atferd som vises enn i klasserommet. Informant A underbygger sine synspunkter med å igjen trekke inn at dersom ingen andre i rommet tar ordet, har han ingen problemer med å gjøre det. Men at han stort sett forholder seg stille i andre sosiale settinger også. Ingen av informantene ser heller på seg selv som den mest høylytte og utagerende.

Norskfaget har som sagt ansvar over elevens muntlige utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2020). Videre spurte vi informantene om hvordan deres muntlige deltakelse i norskfaget hadde vært tidligere sammenlignet med deltakelsen på universitet. Her svarer alle informantene at de var stille i norskundervisningen på grunnskolen. Informant B følte at hun ofte startet skoleåret med å bestemme seg for at hun skulle være mer muntlig, men etter hvert som hun ikke følte mestring mistet hun også motivasjon for å prøve å være mer deltakende muntlig. Noe hun videre forklarte var at dersom det gikk lengere tid inn i timen før hun turte å si noe, ble det bare verre og verre å være aktiv. Informant C sier at det som regel aldri skjedde at hun tok ordet uoppfordret, og ønsket i de aller fleste situasjonene å unngå å snakke. Noe flere informanter tok opp var at de kunne være muntlig aktive, men opplevde ofte at nervøsitet og stress for å si noe feil tok overhånd, og dermed ble fokuset på læringen tatt helt vekk. De kunne ofte sitte og forberede seg så mye og tenke på hva andre kom til å si at det faglige fokuset forsvant.

Informant E forteller at hun måtte gjøre avtaler med læreren om når og hva man skulle si høyt, slik at hun hadde en forutsigbarhet. Dette endret seg på universitetet hvor hun er blitt mye mer trygg på seg selv, selv om det varierer fra hvilken klasse hun er i. Dersom det er en mindre gruppe, har hun ikke lengere noen utfordringer med å snakke og kjenner ikke på det samme ubehaget som om det er en større gruppe. De fleste informantene har ikke endret seg markant og er fortsatt stille, men flere sier de er blitt mye mer trygge dersom de må være muntlig aktive. Informant D sier at hun til tider kan synes synd på foreleseren, og at det er derfor hun velger å rekke opp hånda. Hun sier det er helt andre forventninger på universitetet, nettopp fordi man har valgt det selv. Siden yrket er så muntlig, forventes det også mer av oss som studenter. Det er ikke tvil om at samtlige informanter er inne på at trygghet og å kjenne på mestringsfølelse er

essensielt når det kommer til å være muntlig aktiv. Dersom de har følt på lite mestring og trygghet, har de sittet og vært stille store deler av undervisningen selv på universitetet. Informant D sier at siden hun var så vant til å være lite muntlig aktiv i norskundervisningen på grunnskolen, har hun også tatt det med seg på universitetet. Det har blitt mer utfordrende for henne å komme ut av denne tankegangen. Følelsen av å forsvinne og ikke bli sett kan være tegn på at eleven har en innagerende atferd (Lund, 2014, s. 22-23).

4.3.5 Grunner til å ikke delta muntlig

Vi spurte informantene våre følgende spørsmål: “Har du noen tanker om hva som kan være grunner til at du har deltatt lite muntlig aktivt i undervisningen?”. Her kom det frem at flere av informantene tenkte svært mye på hva andre ville si og tenke om dem. Følelsen av å si noe feil, var for flere både skummel og ubehagelig. De følte sjeldent at de befant seg i trygge omgivelser, derfor gikk de heller ikke ut av komfortsonen slik at de hadde hatt muligheten til å kjenne på mestring. Informant C sier at usikkerheten gikk over til en panikkliknende følelse da hun visste at det var mulighet for å måtte snakke høyt, og ble etter hvert noe som hun ikke klarte å kontrollere. For informant A derimot var det mer følelsen av at andre tok på seg ansvaret med å snakke høyt, så derfor tenkte han at han ikke trengte å si noe. I andre tilfeller var det fordi han manglet interesse og syntes at temaet var mindre engasjerende, noe som gjorde at han ikke fikk med seg hva som ble sagt og fulgte ikke med i undervisningen.

Som nevnt i teoridelen kan det være mange grunner til at noen elever velger å vise en innagerende atferd. Da informantene våre skulle svare på hva de tenkte var grunnen, var det igjen trygghet og forutsigbarhet som ble tatt opp. Informant C mener det kan være mange grunner til at elevene viser en innagerende atferd, men læreren kan ha vanskelig for å vite hvorfor de er stille. Når en føler at andre har tydelige forventninger til en kan det være utfordrende for noen å handle motstridende til forventningene. Dersom elevene har hatt en innagerende atferd i mange år, forventes det at den samme type atferd vises. Samtlige informanter sier også at dersom en elev føler seg utrygg kan det være på grunn av lave tanker om seg selv, eller bare på usikkerhet om det de skal si høyt er korrekt. Noen elever som har opplevd negative erfaringer tidligere, slik som å bli baksnakket, mobbet eller bare latterliggjort, har lettere for å trekke seg tilbake i lignende situasjoner. Dette gjør de nettopp for å unngå å oppleve det ubehagelige. Mange vil kanskje være redd og engstelig over hva andre kommer til å si, noen er rett og slett mer opptatt av andres meninger enn at man kan gå glipp av faglig utbytte. Videre sier også informant C at hun selv har følt på at det nødvendigvis ikke er antall

mennesker i rommet som gjør at hun ikke ønsker å snakke høyt, men heller relasjonen man har til dem. Klassemiljøet har mye å si, i tillegg til relasjonen mellom lærer og elev. Informant A sier at frykten for å bli dømt og si noe feil ofte kan være en av grunnene til at elever viser innagerende atferd.

Informant D trekker også frem dagsform som en av grunnene, i tillegg til hvordan undervisningen er fra dag til dag. Noen ganger kan det være temaer som eleven mestrer godt, mens det kan være det motsatte dagen etter. Noen vil kanskje ikke se hensikten og læringsutbytte i å være muntlig aktiv, og tenker at andre tar seg av snakkingen. I tillegg var informantene samkjørte da det kom til hvordan egen selvsikkerhet spilte en rolle, men at dette sto i sammenheng med hvor trygg eleven følte seg i norskundervisningen.

4.3.6 Et atferdsproblem?

Ett av de siste spørsmålene vi spurte informantene var: “Når opplever du den stille atferden som et atferdsproblem i klasserommet?”. Dette fordi vi ønsket å se på “sykeliggjøringen” av begrepet innagerende atferd som Lund (2014, s. 27) definerer det. Alle informantene var inne på at det ikke trengte være et problem for klassen slik det er for eleven selv. Dette kan underbygges med Sæteren et al. (2017, s. 63 - 64) som sier at atferden ikke påvirker omgivelsene rundt, men bare eleven med innagerende atferd sine indre tanker. Informant A påpeker viktigheten med å skaffe seg erfaringer med å være muntlig aktiv. Som sett i læreplanen skal skolen gjøre barnet klart for samfunnet, og også utvikle elevenes muntlige ferdigheter (Utdanningsdirektoratet, 2020). På bakgrunn av dette mener også alle informantene at det er viktig å lære å uttrykke seg, stå opp for seg selv og generelt være forberedt på de situasjonene som krever at man har erfaringer med å tørre å snakke høyt. Desto eldre man blir, kan det være mer utfordrende å trå ut av komfortsonen. Informant E sier at det er når det går utover elevens utvikling og læring det kan bli et atferdsproblem. Dette er i tråd Lund (2014, s. 22 – 23) sine tanker om at atferden først blir et problem når det hindrer eleven i samarbeid med omgivelsene.

Informant B sier at når en elev har en innagerende atferd og ønsker å forsvinne i mengden, kan det være veldig utfordrende som lærer å prøve å få frem potensialet i eleven ved muntlig aktivitet. Noen lærere kan synes at en slik atferd gjør at man nesten velger å gi opp fordi de føler de ikke får noe igjen for forsøket på relasjonsbyggingen (Sæteren et al., 2017, s. 63 – 68). I tillegg kan det være utfordrende for læreren dersom man ønsker å legge opp norskundervisningen med forbehold om at det forventes og kreves muntlig aktivitet i form av diskusjoner, samtaler eller lignende fra elevene. Dette kan by på problemer for

gjennomføringen, og kan være en stor utfordring for læreren. For informant C har hun vært lærer i praksis hvor en elev selv ikke ønsket å delta i store deler av norskundervisningen nettopp fordi det var forventet at eleven skulle være muntlig aktiv. Dermed ble det et hinder for eleven selv, som på det tidspunktet ikke kunne oppnå kompetansemålene, og læreren var nødt til å finne andre arbeidsmetoder for å løfte eleven. Informant D underbygger også viktigheten med en god relasjon til læreren, hvor avgjørende det er for eleven at læreren har en viss kjennskap til følelsene og anerkjenner de. Ved å ha en god lærer - elev relasjon kan man kanskje lettere finne ut ulike grunner til hvorfor eleven er stille, og på et tidligere stadige fang det opp før det blir en vane eller i verstefall et atferdsproblem.

Informant E påpeker i sitt svar at det nødvendigvis ikke trenger å være et problem at eleven ikke rekker opp hånden for å svare i timen. Det er viktig at lærerne prøver å få frem kompetansen hos elevene med å variere på arbeidsmetodene, og på denne måten også gi eleven mestringfølelse utfra hvilke oppgaver som passer en. Videre svarer hun også at hun som lærer er bevisst på å tenke at ikke alle nødvendigvis har en personlig ferdighet som tilsier at de er deltakende og blir få et yrke hvor man trenger å være veldig muntlig aktiv.

Dersom en elev har en innagerende atferd, trenger det ikke være et alvorlig problem så lenge dette ikke fører til at vedkommende streber med å møte kravene samfunnet stiller. Mange kommer seg veldig langt i livet med å ikke rekke opp hånden eller få de beste karakterene i norsk muntlig. Tryggheten og selvsikkerheten man har i ung alder er ikke alltid på topp, noe som ofte kommer i eldre og mer voksen alder. I analysen ser vi at informantene, som selv har opplevd seg som elev med innagerende atferd, virkelig legger vekt på trygghet, klasse miljø og relasjon mellom lærer og elev for å få elever med innagerende atferd til å nå kompetansemål. Dette er noe vi blir å legge vekt på videre i oppgaven hvor skal drøfte funnene opp mot det teoretiske perspektivet.

5 Drøfting

I dette kapittelet skal vi se nærmere på funnene og drøfte resultatene opp mot relevant teori. Hensikten er å besvare problemstillingen:

Hvordan vil lærerstudenter som er mindre muntlig aktiv utøve lærerrollen, og hvilken forståelse har de av elever med en innagerende atferd?

For å drøfte denne problemstillingen vil vi bruke forskningsspørsmålene og knytte de opp mot relevant litteratur og studiens funn, som ble presentert i kapittel 2.0 og 4.0. På bakgrunn av vår egen interesse for emnet hadde vi tidlig sett for oss hva vi ville ha med oss i drøftingen. Dette, i kombinasjon med forskningsspørsmålene og informantenes tanker og forståelse, har gjort til at vi har delt inn kapittelet etter tre hovedfunn. Forskningsspørsmålene våre var som følgende:

- *Hva tenker lærerstudentene om læringsmiljøet i klasserommet?*
- *Hvordan har studentens tidligere og nåværende skolegang påvirket deres tanker om muntlig aktivitet?*
- *Hvordan skape engasjement rundt muntlig aktivitet?*

De tre forskningsspørsmålene har dannet grunnlaget for de tre hovedfunnene vi skal drøfte. Første hovedfunn er trygghet i klasserommet, neste er forståelse av muntlighet og til sist variert undervisning og tilrettelegging.

5.1 Trygghet i klasserommet

Under vårt første hovedfunn, ønsker vi å drøfte forskningsspørsmålet: *Hva tenker lærerstudentene om læringsmiljøet i klasserommet?* Flere av informantene hadde ingen utfordringer med å snakke høyt på andre arenaer enn i undervisningssituasjonen. Informant C spilte håndball, og påpekte at hun i dette miljøet følte seg veldig trygg og komfortabel. Dette gjorde at hun sjeldent kjente at hun hadde en innagerende atferd her, slik som hun opplevde i klasserommet. De andre informantene vektla også trygghet som en kjernefaktor med tanke på hvilken atferd de viste i ulike settinger. Samtlige svarte under intervjuet at dersom de var i et miljø hvor de kunne være seg selv, følte de alle en trygghet til å uttrykke seg verbalt. Når vi skal se på trygghet i klasserommet, blir det naturlig å snakke om læringsmiljøet. Læringsmiljøet er som tidligere nevnt de samlende kulturelle, rasjonelle og fysiske forholdene i skolen. Disse har betydning for elevens læring og utvikling, og et godt læringsmiljø gir grunnlaget for faglige resultater og sosial læring (Lyngsnes og Rismark, 2017, s. 134).

I den generelle delen av læreplanen legges det vekt på at det er viktig med et trygt læringsmiljø for å fremme læring og utvikling. På skolene er det alles ansvar å sørge for å forebygge mobbing og krenkelse (Utdanningsdirektoratet, 2017). Informantene mente at læringsmiljøet spilte en stor del av tryggheten. Dersom det er et dårlig læringsmiljø, kan det fort gå utover læringen og utviklingen til elevene. Informant A tror at en av grunnene til at man velger å vise en innagerende atferd, kan komme av tanken om å bli dømt av andre og redsel for å si noe feil. Vi tenker at dersom denne frykten tar overhånd, vil det faglige fokuset kunne forsvinne. Eleven vil med andre ord bruke all sin energi på å være redd, i stedet for å fokusere på hva det er man skal lære. På bakgrunn av dette tror vi kontaktlæreren ofte kan føle på et større ansvar for å skape et godt læringsmiljø, nettopp fordi den har hovedansvaret for klassen og får kjenne på den negative konsekvensen av et dårlig klassemiljø.

Videre sier informantene at en god relasjon til læreren er viktig for hvordan læringsmiljøet er. Noe som kom frem i funnene våre var at dersom ikke læreren tar hensyn til at en elev viser en innagerende atferd, men likevel presser eleven til å snakke, vil man kunne gjøre det mye verre for eleven. En god relasjon vil være med på å skape en trygg ramme for eleven. Likevel kan lærere føle på en utfordring med å nå inn til de stille elevene, fordi de ikke føler de får respons og blir møtt med en avvisende holdning (Sæteren et al., 2017, s. 63 – 68). Ut fra teorien ser vi at elever med en innagerende atferd kan knytte avhengighetsbånd til læreren (Sæteren et al., 2017, s. 63), noe som læreren bør passe på ikke skjer. Dette fordi vi tenker at det er viktig å skape relasjoner til medelever, for ifølge Hwang & Nilsson (2015, s. 47) vil vennskap, spesielt med jevnaldrende, kunne gi bekreftelser og styrke selvbildet. Elever med nære venner er ofte mer positivt innstilt, og de vil engste seg mindre. Dersom elever med innagerende atferd sliter med å skape relasjoner til medelever, kan de ofte føle seg ekskludert og tilsidesatt (Sæteren et al., 2017, s. 63). Dette bør styrke hvorfor man skal arbeide med klassemiljøet.

Noe spesielt interessant vi så under funnene våre, var at informantene selv føler de har blitt tryggere og dermed mer utadventt. Dette har resultert i at de ikke like ofte kjenner på den innagerende atferden, og at de har blitt mer muntlig i klasseromskonteksten. Det her vil motstride teori om innagerende atferd. Den sier nemlig at den innagerende atferden til elever blir forsterket med alderen (Sæteren et al., 2017, s. 63). Dette kan forsøkes å forklare med at teorien tar utgangspunkt i det psykologiske og ser på det som et personligstrekk kontra en atferd. I tillegg har vi intervjuet mennesker som har valgt lærerutdanningen, og resultatet kunne sett annerledes ut dersom vi hadde intervjuet en annen gruppe.

Videre mener vi at informantene naturlig har fått en større trygghet og selvsikkerhet, noe som går igjen hos mange. Dermed stiller vi spørsmål rundt forventningene og kravene som stilles til elevenes muntlige kompetanse i en så ung alder. På den andre siden sier informant C at det er viktig å stille krav og ha forventninger for å kunne fremme utvikling og læring. Hun opplevde at det var en helt annen forventning på universitetet, som gjorde at det ble enklere og mer naturlig å være mer deltakende i undervisning. Informant C har opplevd at hennes gamle lærere ble sjokkert da hun fortalte dem at hun hadde begynt på lærerutdanningen. De husket henne som ei som ikke likte å stå fremfor mennesker og snakke, og de hadde ikke sett for seg at hun hadde valgt et så muntlig yrke. Dette er noe vi kjenner oss igjen i, og er en fordom vi selv har fått oppleve å høre fra andre. Vi har selv stilt spørsmålsteget med at vi vil bli lærere, da vi har vært og fremdeles er de i klassen som ikke stikker seg frem oftest. Informantene våre sier det er stor forskjell på å være lærer og elev. Du har helt andre forventninger til deg som lærer, kontra elev. Når du er lærer har du som regel mer sosial makt og kunnskap, noe som kan gjøre det lettere å stå fremfor andre.

Horisontale relasjoner oppstår når mennesker har lik kunnskap og sosial makt, mens vertikale relasjoner er når den ene parten har mer kunnskap og sosial makt enn den andre (Tetzchner, 2012, s. 587). I klasserommet er vi interessert i at elevene skal ha en horisontal relasjon seg imellom, fordi de skal se på hverandre som likestilt med samme maktforhold. Informantene la frem at dersom man føler at man er sett ned på av jevnaldrende, vil man lettere kunne trekke seg tilbake og vise en innagerende atferd. Vi tenker at dersom man har større sosial makt i klasserommet er det lettere å ta plass, og ifølge informant A trakk han seg tilbake da andre gjorde dette.

For at elevene skal være trygge i klasserommet, er det viktig at de har fått bygd opp selvtilliten sin. Det er viktig å gi elevene gode erfaringer tidlig i skolegangen, slik at de får følt på mestring. Den sosiale læringsteorien legger vekt på at det er viktig å føle på mestring, både for å være motivert og bygge opp selvfølelsen. Hvis en gjentatte ganger får dårlige erfaringer, vil en ha større sannsynlighet for å mislykkes og prøve å komme seg unna oppgaven (Lyngsnes & Rismark, 2016, s. 57). Elever med innagerende atferd kan oppleve færre mestringsopplevelser, som vil påvirke deres sosiale kompetanse (Sæteren et al., 2017, s. 63). Vi tenker dette viser at det er viktig at læreren legger til rette for at elevene skal oppleve mestring, som videre vil gi en trygghet og et bedre selvbilde. Hva en elev tenker og føler, vil ikke påvirke medelevene. Ifølge Sæteren et al. (2017, s. 63 - 64) er nødvendigvis ikke denne atferden et problem for andre, men

heller for en selv. Elevene med innagerende atferd kan dermed bli litt glemt, fordi fokuset ofte havner hos de elevene som blir et mer synlig problem og utagerer.

5.2 Forståelse av muntlige ferdigheter

Neste hovedfunn drøftes på bakgrunn av forskningsspørsmålet: *Hvordan har studentens tidligere og nåværende skolegang påvirket deres tanker om muntlig aktivitet?* Studentene har valgt å tre inn i et yrke som består av mye muntlighet. Ikke bare skal man selv stå mye fremfor andre mennesker å snakke høyt, men også motivere andre til å delta muntlig aktivt. Vi ønsker å se på hvordan informantene våre forstår muntlige ferdigheter, og hvorfor de har den forståelsen de har.

5.2.1 Forståelsen av elever med innagerende atferd

Basert på deres erfaringer og yrkesvalg, forventet vi at informantene hadde kunnskap om læreplanen og kompetansemålene knyttet til norsk. Vi forventet også at de hadde en forforståelse av begrepet innagerende atferd. I teoridelen kunne vi se at det var flere ulike definisjoner på ordet innagerende, og at det brukes forskjellig. Det er med andre ord ikke uforståelig at informantene våre hadde forskjellige tanker om begrepet innagerende atferd.

Noe som vi nevner i teoridelen, er at den innagerende atferden er blitt forsket på med utgangspunkt fra det psykologiske (Sæteren, 2019, s. 32). Som vil si at forskningen stort sett baserer seg på at det er et atferdsproblem. Det vi ønsket med denne oppgaven var å skille mellom et personlighetstrekk som kan være et problem, og en atferd som oppstår i noen gitte situasjoner. Vi ønsket å se bort fra sykeliggjøringen av begrepet, og heller rette det mot den positive valøren begrepet kan gi i forhold til elevaktiv læring. Som lærer ser man for seg idealet om at elevene skal være delaktige i undervisningen, og at det dermed er et atferdsproblem å være innagerende. Den atferden vi ønsket å se på, trenger ikke være et atferdsproblem, og dette er noe vi har erfart med vår egen selvpoppfatning. Informantene våre forsto hva vi mente med dette skillet, men under intervjuene ble begrepet stille brukt i stedet for innagerende atferd.

Da vi spurte informantene om hvilken forståelse de hadde av begrepet stille elev, var det ulike svar vi fikk. Informantene var inne på at en stille elev er en elev som ikke rekker opp hånda, blir tvunget til å svare på spørsmål, unngår øyekontakt, sitter i ro og ikke er deltakende. Å definere en stille elev mener vi kan være utfordrende fordi det kan være mange ulike grunner til at man er det. Slik som at Sæteren et al. (2017, s. 61 – 62) kommer med fem ulike kategorier om bakenforliggende årsaker. De bakenforliggende årsakene kan være alt fra

klasseromskonteksten og læringsmiljøet, til mer komplekse årsaker slik som traumer. Informantene kom selv med meningen om at det er mange ulike årsaker og at det som lærer er utfordrende å vite hva som er årsak. I hovedsak mente informantene at det var frykten for å si noe feil og trivsel som var grunnen. Likevel da vi spurte dette spørsmålet, hadde informantene i bakhodet at det var klasseromskonteksten som skulle være årsak til den innagerende atferden. Derfor bør det påpekes at svarene deres er tatt med utgangspunkt i en innagerende atferd som kun oppstår i klasserommet.

Videre kan det være vanskelig for læreren å skille mellom hvem som trenger utenforstående hjelp, og hvem som kan løftes av litt tilrettelegging ved muntlig aktivitet. Hvilken følelse og trygghet eleven sitter med i klasserommet, er ikke bare å fange opp av læreren som har mange elever i klasserommet. Definisjonen på innagerende atferd, blir ifølge Lund (2014, s. 22 - 23) brukt som et paraplybegrep, og omfatter mange andre begreper vi bruker til hverdags. Disse begrepene kan brukes om alt fra når vi snakker om barn som er normalt reservert, til en mer alvorlig emosjonell vanske. Vi tenker at det er utfordrende å lage skiller av nivåer ved atferden, da det er et nyansert begrep.

Informant D sier at ettersom hun ble eldre, hadde hun følelsen av at hun var stille rett og slett fordi hun er vant til det. Hun følte at andre hadde forventinger i klasserommet til at hun skulle være stille, så hun følte hun gikk inn i en rolle som ble til en vane. Som Hwang & Nilsson (2015, s. 16) beskriver rolle er det summen av forventningene til en person. I tillegg til at de andre i samme omgivelser har tanker om hvordan du skal være. Videre vil en rolle ofte gi en merkelapp, og forklare meninger med handlingene (Hwang & Nilsson, 2015, s. 16). Dette kan underbygge informant D sin følelse om egen rolle i klasserommet, hvor hun i stor grad har følt på merkelappen. Dette er også noe vi selv kjenner oss igjen i, at dersom noe blir en vanesak, kan det være mer utfordrende å prøve å komme seg ut av den. Til slutt føler man at alle andre i klasserommet er mye flinkere til å både svare og diskutere, og man havner i en ond sirkel. Prestasjonspresset ødelegger for den faglige utviklingen og læringen.

Informantene så på seg som stille i undervisning, men ikke i andre sosiale settinger. Informant A mente dette var fordi han ofte kjente på et ork til å svare, eller at noen andre tok ordet slik at han følte selv han ikke trengte. Som ifølge Hwang & Nilsson (2015, s. 60) ofte skjer i en gruppesammensetning med flere individer hvor man får ulike roller. De andre informantene kjente på frykten ved å skulle snakke høyt, og kunne oppleve at å ta ordet i en større forsamling ga et ubehag. Aksnes (1999, s. 13) mener at skolen er en av de viktigste arenaene for elevene å

trene på muntlig deltakelse. Ved å øve seg på å snakke høyt, kan man fjerne frykten og oppleve at man mestrer ferdigheten. Våre informanter var alle enige at det hadde kanskje hatt et større læringsutbytte dersom de hadde vært mer muntlig. De mente selvfølgelig de hadde klart seg fint, men at de kanskje ville kunne engasjert seg mer i både samtaler og politiske debatter dersom de hadde en større selvsikkerhet rundt muntlig deltakelse. Informant E påpeker at hun lærer best ved å snakke med andre, og at hun på denne måten har gått glipp av kunnskap fordi hun ikke deltok i samtaler.

5.2.2 Mulige utfall ved en innagerende atferd

Ut fra teorien blir ordet konsekvens brukt, men vi velger å heller se på konsekvensene som mulige utfall av atferden. Dette er fordi vi mener ordet konsekvens kan være negativt ladet i denne sammenhengen. Da vi skulle finne relevant teori om mulige utfall ved å ha en innagerende atferd, var det som nevnt i all hovedsak basert på at innagerende er et atferdsproblem. Derav var de fleste utfallene av negativ valør, noe som kommer frem i kapittel 2.0 under konsekvenser ved innagerende atferd. Her står det om mulige utfall som vil være hemmende for barnets utvikling og læring dersom det viser en innagerende atferd, basert på alle mulige bakenforliggende årsaker. Allerede når barna starter på skolen kommer de med forskjellig utgangspunkt av muntlige ferdigheter (Blikstad-Balas, 2016, s. 37 – 41). Dersom en elev har mye avvisninger med i bagasjen hjemmefra og er vant til å sjeldent bli hørt, er utfallet at eleven fortsetter å ha en innagerende atferd i klasserommet også. Noe som kan medføre at eleven tar den rollen det innebærer, og blir vant til den slik vi drøftet i forrige delkapittel.

En annet utfall ved en innagerende atferd er å falle fra læring dersom læreren ikke tilrettelegger. Informant C sier under intervjuet at hun måtte gjøre egne avtaler for å i det hele tatt kunne fremføre. Disse avtalene besto som regel i å kun fremføre foran læreren eller avtale hva man skulle lese høyt på forhånd. Vi stiller spørsmål hvorvidt dette heller i positiv eller negativ valør. Dersom en elev blir vant til å fremføre noe foran kun læreren, kan vi stille oss undrende til hvor mye det da vil utfordre og utvikle elevens muntlige ferdigheter. Her kjenner vi oss veldig igjen med hvordan informant C føler det, og har selv måttet ha slike avtaler. På den ene siden tenker vi at det kan avlaste nervøsiteten og frykten eleven kjenner, men på en annen side ser vi at eleven har behov for å bli utfordret. Dette var noe et par av informantene også tok opp, og synes det var viktig at man som elev utfordret seg på å være muntlig deltakende. I stor grad kan dette hjelpe til senere situasjoner, og desto tryggere og sikrere elever blir på seg selv, desto lettere blir det å takle slike utfordringer senere. Aksnes (1999, s. 13) mener det er viktig at elevene

utfordrer seg muntlig og lærer seg å at det ikke er så skummelt som de tror. I ettertid ved liknende situasjoner vil elevene kanskje grue seg, men nervøsiteten vil nødvendigvis ikke være like hemmende som tidligere.

Videre kan en innagerende atferd gi dårlige erfaringer og opplevelser, og gjøre at elever sitter med følelser de ikke skal ha på skolen. Informantene kunne kjenne på stress og panikk lignende følelser da de visste at det var forventet muntlig deltakelse fra dem. Dette underbygger Ogden (2015, s. 166) som mener at en slik type atferd ofte kan gjøre undervisningssituasjoner til en angstfull og skremmende opplevelse. Da vi intervjuet informantene kom det frem at de ikke slet med dette ellers, men at det var situasjonsbasert. Slik vi også har erfart kan disse følelsene være så tungtveiende inni deg, at det hemmer både læring og utvikling. Man klarer ikke konsentrere seg, og prøver aller helst å komme seg unna situasjonen. Dette er noe som i verstefall kan ende med at eleven til slutt velger å ikke møte opp dersom følelsene tar for mye overhånd. Et viktig synspunkt vi ønsker å trekke ut fra intervjuene, er at informant E sier hun har droppet flere undervisningstimer hvor hun visste det skulle være drama involvert. Hun gruet seg altså så mye, og lot dette gå utover læringsutbyttet hun kanskje hadde fått med å delta.

Utfallet av å ikke oppleve mestring er også stor dersom eleven har en innagerende atferd (Sæteren et al., 2017, s. 63). Dersom elevene ikke klarer å nå kompetansemålene som stilles, eller får negativ tilbakemelding vedrørende muntlig deltakelse, er det større sannsynlighet for at kravene virker uopnåelig. Informant B svarer at krav kan være sunt, men at det likevel er viktig med tilrettelegging. Den proksimale utviklingssonen til Vygotskij (Lyngsnes & Rismark, 2016, s. 68-75) beskriver hvor mye mer eleven lærer av å få veiledning og hjelp fra læreren. Alle elever har en indre sirkel som viser til deres kunnskap. Den ytre sirkelen beskriver hvor mye mer eleven får til med veiledningen, noe som vil utvide seg etter hvert som eleven tilegner seg mer kunnskap. Vi tenker at fagfornyelsen har lagt opp til mer elevaktiv læring, hvor elevene i større grad medvirker i undervisningen. Et mulig utfall av dette kan være at de som ikke føler seg komfortabel i muntlige situasjoner faller fra, og trekker seg enda mer tilbake når en føler på ansvar. Læreren skal legge til rette for elevmedvirkning og stimulere til lærelyst, som videre skal motivere til å utvikle muntlige ferdigheter. Det vil gi stort utbytte til det videre livet at man klarer å uttrykke seg, begrunne og redegjøre for meningene både privat og offentlig (Aksnes, 1999, s. 16). Noe informantene også hadde et syn om, og informant B mente at hun hadde vært mer deltakende i for eksempel debatter dersom hun hadde flere muntlige erfaringer med i bagasjen.

Ønsket med oppgaven var å se på hvorfor studentene hadde valgt læreryrket, når de var klar over deres frykt for muntlig aktivitet og deltakelse. De tok et bevisst valg om å ta lærerutdanningen, og valgte også norskfaget som har et ansvar for opplæring av den muntlige ferdigheten. Noe vi undret oss over da vi startet dette prosjektet, var om det egentlig hadde vært så hemmende for vår utvikling og læring ved å vise en innagerende atferd i skoleløpet. I likhet med informantene valgt vi også å dette yrket, og vi erfarer selv under praksis at vi ikke sitter med den samme følelsen av frykt. Likevel ser vi i dette delkapittelet at det i stor grad virker å være hemmende å ha en innagerende atferd.

Noe vi skal diskutere videre er tilrettelegging og undervisningsformer, og hvordan informantene selv ville lagt opp undervisning. Lærerens undervisningsmetoder spiller en stor rolle for hvilke erfaringer og opplevelser elevene får.

5.3 Variert undervisning og tilrettelegging

Siste hovedfunn baserer seg på forskningsspørsmålet: *hvordan skape engasjement rundt muntlig aktivitet?* Det er ingen tvil om at det er enklere å jobbe med motiverte og engasjerte elever, og at dette påvirker læringsutbytte. Derfor valgte vi å knytte forskningsspørsmålet til dette funnet. Under intervjuene snakket vi en del om hvilke undervisningsmetoder informantene likte da de gikk på skolen, og hvordan de selv tror de blir å legge opp undervisningen når de begynner å jobbe som lærere. Som en kan se i kapittel 4.0 var informantene i stor grad opptatt av å ha variasjon i undervisningen. Variasjon ble nevnt gjennomgående i et flertall av intervjuene, og det er ingen tvil om at dette er noe informantene er svært opptatt av.

5.3.1 Tilrettelegging

Det var ikke bare variasjon som gikk igjen i intervjuene, tilrettelegging ble også vektlagt som svært viktig. Informantene stilte seg sjeldent negativt til noen av undervisningsmetodene vi snakket om. De kunne innrømme at ikke alle variantene var noe for dem, men kunne likevel se at det kunne ha en verdi for andre. Informant A og E var ikke spesielt glad i dramaundervisning og rollespill, men utelukket ikke at det kunne være en fin metode for å jobbe med muntlige ferdigheter. De var veldig opptatt av at de fleste metodene kan tilpasses slik at det på en eller annen måte kan passe alle elevene. Tilpasset opplæring står veldig sentralt i læreplanen, og læreren har som ansvar å gjøre tilpasninger i den ordinære undervisningen for å sørge for at elevene får mest mulig utbytte av undervisningen (Utdanningsdirektoratet, 2020). På lærerutdanningen har det også vært et stort fokus på å legge til rette for hver elev i klassen. For

å kunne gjøre individuelle tilpasninger til elevene, ligger det til grunn at læreren har gode kunnskaper om de ulike elevenes behov. Som vi har skrevet tidligere i oppgaven, er det svært viktig at læreren har en god relasjon til elevene sine. En vil også i dette kapittelet kunne se at gode lærer-elev relasjoner har mye å si, og at det ikke er å komme foruten.

5.3.2 Fremlegg og håndopprekning

Vi husker veldig godt fra egen skolegang at det var spesielt to metoder som ble benyttet for å arbeide med muntlig aktivitet, og dermed ble grunnlaget for vurdering av muntlige ferdigheter. Fremlegg er en av de metodene som både vi og informantene hadde mye av i egen skolegang. Å stå fremfor hele klassen å presentere noe en har jobbet med, som ofte inneholder fagstoff en akkurat har lært, kan være skummelt. Ofte har en i tillegg måtte gå utenfor lærebøkene, og gjøre en kritisk vurdering av ukjente kilder for å finne informasjon. Det kan føles ekstra personlig å skulle presentere. Under fremlegg presenterer man med hele kroppen, og det kan være svært skummelt hvis man ikke har mye erfaring. Det skiller seg fra det skriftlige med at det kroppslige og det sanselige blir tatt med i betraktningen (Aksnes, 1999, s. 17). Det kan oppleves som mer personlig, ved at en eksponerer seg på en helt annen måte, og det åpnes opp for å få kritikken direkte (Aksnes, 2017, s. 17). Med andre ord så er det forståelig at elever med innagerende atferd ofte ikke er så begeistret for fremlegg. De får all oppmerksomhet rettet mot seg, og blir hovedfokuset. Som nevnt tidligere i oppgaven er tilbakemeldingene som gis fra læreren etter fremlegg ofte få og unyttige, som kan være et hinder for utvikling.

Som elever med innagerende atferd i undervisning, var vi ikke glad i denne metoden. Arbeidet frem mot presentasjonen var ofte gøy og engasjerende, og det var spennende å utforme noe eget. Det var da vi kom til presentasjonsdelen at det ikke var så gøy lengre. Vi kunne gå lenge å grue oss til å presentere, spesielt hvis vi skulle presentere alene. Å presentere i grupper gikk som regel litt bedre, men likevel aldri noe vi så frem til å gjøre. Vi har endt opp med å skulke hele skoledager for å slippe å presentere, i håp om at lærerne ikke ble å ha tid til å ta opp tråden i en annen undervisningstime.

Flere av informantene så ikke noe problem med å legge til rette for elever med innagerende atferd når det kommer til fremlegg. Informant A sa at læreren kunne la de som hadde behov få presentere fremfor læreren alene. For informant C var dette en vanlig tilpasning å gjøre. Det kan oppleves som urettferdig og forskjellsbehandling ovenfor de andre elevene, men i egen praksis har ikke det vært noe problem. Klassen har ikke hengt seg opp i at noen får presentere alene fremfor læreren. Noen av elevene har selvfølgelig nevnt det, men har gitt seg ganske

raskt. Samspillet i klassen og klassemiljøet har nok mye å si for hvordan de andre reagerer. I de fleste klassene vi har vært i, viser medelevene forståelse, og er klar over at ikke alle liker å fremføre foran hele klassen. Ofte kjenner elevene hverandre godt, og de vil være klar over at ikke alle liker å snakke høyt.

Den andre metoden, som også har hatt stor innvirkning på vår muntlig vurdering, er håndsopprekning. Den har satt så stort preg på vår skolegang at den ble til tittelen på denne oppgaven. “Du må rekke opp hånda mer!” er en frase vi som skriver denne oppgaven har fått høre alle årene vi har gått på grunnskole. Vi presterte på de andre områdene, men fikk alltid tilbakemelding på at vi ikke snakket nok i undervisningen. Gang på gang fikk vi høre samme frase “Du må rekke opp hånda mer!”. Lærerne fikk det til å høres så enkelt ut, det er jo bare å rekke opp hånda og snakke. To aktiviteter som skal være så enkel, og noe alle får til.

Ifølge Aksnes (1999, s. 13) kan stigmaet rundt det å ta ordet i klasserommet minske av å trene på det. Det trenger ikke å avta helt, men man kan slippe den hemmende nervøsiteten. Videre mener hun at skolen er en viktig arena å trene på dette. Det er mulig at det kan ha stor effekt å oppfordre alle elevene til å rekke opp hånda, og at ubehaget rundt det å snakke høyt i undervisningen reduseres kraftig. Samtidig ser vi at hvis vi presser de for mye, kan det ende opp med utfall slik som at elever dropper undervisning, eller går rundt med et overveldende ubehag. Som nevnt tidligere, så brukte læreren til informant C å gjøre egne avtaler med de stille elevene, læreren ga dem små mål som skulle være overkommelig for elevene det gjaldt. Målene kunne være å svare en gang i løpet av en undervisningstime, eller en gang i løpet av dagen, alt etter hva som var realistisk for elevene. Vi synes dette kan være fint for elevene, da det kanskje kan ligge mye mestringsfølelse i å klare målene.

5.3.3 Undervisningsmetoder

Vi skal videre i denne delen drøfte mer rundt to undervisningsmetoder som vi snakket en del om med våre informanter. Begge undervisningsmetodene vil legge opp til muntlig aktivitet, noe som er viktig med tanke på det særskilte ansvaret norsk har for muntlige ferdigheter. Metodene vi skal drøfte rundt er veldig anvendelige og kan benyttes i alle fag. I metodene vil elevene måtte benytte seg av flere av de andre grunnleggende ferdighetene, da det er vanskelig, og kanskje lite hensiktsmessig, å finne undervisningsmetoder som tar for seg ferdighetene isolert. Vi setter derfor spørsmål med at ulike fag får ansvar for ulike ferdigheter. Vi mener muntlige ferdigheter burde være like relevant i alle fag, det samme gjelder for de andre grunnleggende ferdighetene.

5.3.3.1 Gruppearbeid

Den første metoden vi skal drøfte rundt er gruppearbeid. Flere av informantene likte gruppearbeid, og kunne tenke seg å bruke det i egen undervisning. Informantene mente det var enklere å være deltakende i mindre grupper. Den sosiokulturelle læringsteorien fokuserer på at man lærer i samhandling med andre, og at språket vil være et verktøy for å utvikle kunnskap (Lyngsnes & Rismark, 2016, s. 68-75). I gruppearbeid må de bruke språket for å kommunisere ideer og tanker til de andre. De må også kunne lytte til de andre, som er viktig for å utvikle muntlige ferdigheter. I gruppearbeid kan medelevene bygge stillas til hverandre, og utvikle kunnskap sammen. Elevene får øve seg på å fordele roller og arbeidsoppgaver. Uansett gruppesammensetningen, så kan det å jobbe i grupper by på utfordringer. Det kan for eksempel oppstå konflikter knyttet til hvordan de skal fordele rollene, eller hvordan de skal løse oppgaven. Det trenger ikke utelukkende å være negativt at det oppstår konflikter, det kan være god læring i å prøve å løse opp i uenigheter.

Det kan være lurt å tenke over sammensetningen av grupper. Å skulle planlegge grupper kan være ganske komplisert. Det er ikke alle klasser som har like godt læringsmiljø, og da blir det plutselig litt flere faktorer å tenke på når man skal sette elevene sammen i grupper. Et dårlig klassemiljø kan gjøre at gruppemiljøet blir mer konfliktfylt, og det kan være vanskelig å danne grupper når en må ta så mange hensyn til hvem som skal være på gruppe sammen. Det er viktig at gruppemedlemmene kommer overens med hverandre, og at de har en horisontal relasjon til hverandre. Man vil sette sammen grupper hvor medlemmene kan spille hverandre gode, og være stillas for hverandre. Ved å ha grupper som kan få frem styrkene til elevene, kan det lette litt på trykket for læreren ved at den ikke behøver å veilede alle like mye. Informant C sa det ikke var noe selvfølge for henne om hun følte seg trygg i grupper, det kom helt an på sammensetningen av gruppa. Hvis det var medelever hun ikke var trygg på, så hadde ikke gruppestørrelsen noe å si for hennes muntlige aktivitet. Noe vi selv har følt på er at hvis vi har vært i grupper med eldre elever, så kan det oppleves som skumlere. Vi tror det kan forklares med at det blir en vertikal relasjon mellom oss og de eldre elevene.

I grupper vil det være ulike roller, som ofte vil komplementere hverandre. Hvis noen snakker mye, så vil det være naturlig at andre holder litt igjen (Hwang og Nilsson, 2015, s. 60). Hwang & Nilsson definerer en rolle som summen av forventninger en har til en person. Det forventes at elevens handlinger samsvarer med rollen den har (2015, s. 60). Hvis man ofte er stille i undervisningen vil det danne seg forventninger hos andre om at en skal fortsetter med den stille atferden. Ved å ha forventninger til hvordan medlemmene i grupper blir å oppføre seg, gir det

mer forutsigbarhet til hvordan gruppen samhandler. Dersom læreren har forventinger til hvordan elevene blir å oppføre seg, kan det gjøre det enklere å sette sammen grupper. En negativ side til dette er at man da kan låse elevene fast i de rollene som de oftest har. Informant A har en tendens til å se an rollene til de andre, så hvor stille han er kan avhenge av atferden til de rundt han. Han snakker gjerne hvis det ikke er noen andre som gjør det. Det samme gjelder for informant B, C og E, som sa at de i senere tid kan rekke opp hånda hvis det ikke er noen andre som gjør det. For informant C sin del kom det veldig an på om læreren fikk respons eller ikke, hun ville ikke at læreren skulle bli møtt med stillhet.

5.3.3.2 Dramaundervisning

En undervisningsform som kanskje ikke er så mye praktisert, er dramaundervisning. Gjennom drama har man mulighet til å nærme seg lærestoffet på en kreativ og utforskende måte. En utforskende metode kan skape nysgjerrighet, som kan føre til en større utforskertrang hos elevene (Sæbø, 2016, s. 47 – 88). Dramaundervisning skiller seg ut fra den typiske undervisningen, hvor elevene blir sittende ved pultene sine og jobbe med oppgaver. I dramaundervisning bruker man kroppen mer, og har ofte et større handlingsrom. Det kan være spennende for elevene å gjøre noe de ikke gjør så ofte. Dramaundervisning er en læringsform som krever et godt samarbeid mellom de deltakende, og som vil stille krav til elevenes sosiale kompetanse (Sæbø, 2016, s. 82 – 83).

Vi snakket med informantene om denne undervisningsformen, og meningene var delt. Flere av informantene våre var ikke så begeistret for drama, men de var klar over at det var en fin metode for å trene elevenes sosiale kompetanse og muntlige ferdigheter. Dramaundervisningen hadde vært svært effektiv på dem, da det ofte fikk dem til å snakke høyt tidlig i undervisningstimen. De ble tatt ut av klasseromskonteksten, noe vi tror hjalp med å bryte opp rollene de indirekte er tildelt i klasserommet. De så ikke bort ifra at det er en metode de selv blir å bruke i fremtiden. Informant E derimot mente det var en metode som passet en type elevgruppe. Hun var ikke glad i drama da hun gikk på skole, og gruet seg alltid til disse timene, og droppet til og med undervisning en gang. Elever som dropper undervisning vil ikke få positive mestringsopplevelser, som kan påvirke deres tanker i negativ retning om undervisningsformen. Selv om ikke alle elevene er komfortable med drama, er det viktig å få de litt ut av komfortsonen. Kanskje vil det bli enklere for elevene å leve seg inn i rollene hvis man bruker denne metoden hyppigere. Vi tror det er mulig å tilpasse til de elevene som vegrer seg for dramaundervisning, men det fordrer at læreren er klar over elevenes behov.

5.3.4 Ressurser

Det er ikke bare fantasien som kan sette en stopper for hvordan lærere legger opp undervisningen. Hvilke ressurser skolen kan stille med må tas hensyn til. Ikke alle undervisningsmetodene er like enkle å gjennomføre hvis det for eksempel kun er en lærer på mange elever. Fulle klasserom kan gjøre det vanskelig å se hvilke individuelle tilpasninger elevene trenger. Ifølge den sosiokulturelle læringsteorien vil man at elevene skal ut i den proksimale utviklingssonen, slik at de får utvidet det aktuelle utviklingsnivået (Lyngsnes & Rismark, 2016, s. 68). Da vil de ha behov for hjelp av andre, enten av medelever eller lærere. De trenger at noen kan bygge et stillas til dem slik at de kan få kunnskap (Lyngsnes & Rismark, 2016, s. 57). For mange elever per lærer kan gjøre det vanskelig for læreren å gi tilstrekkelig med veiledning, og det kan ende med at elevene ikke får til arbeidsoppgavene.

5.3.5 Muntlig karakter og ensformig vurdering

Da vi snakket om informantenes tanker om en egen norsk karakter for norsk muntlig, kom det frem at informant C mente det kunne være en motivasjon for noen. Hun sa at det å bli målt og vurdert kunne motivere elevene til å bli mer muntlig aktiv, og at de på denne måten fikk en belønning for å være muntlig. Det kan være vanskelig å vite når en presser elevene for hardt. Som lærer vil en at elevene skal strekke seg ut av sitt aktuelle utviklingsnivå for å kunne bedre seg, og sørge for at de får kjent på mestring. Igjen så vil en ikke at det skal være utenfor deres grense og ha motsatt effekt, og dermed få elever som gruer seg enda mer til å snakke høyt. Hvis de får dårlige erfaringer så vil det være med på å forsterke de negative tankene som de har fra før. Vi vil at elevene skal få kjenne på mestring, slik at de positive opplevelsene kan styrke elevenes selvfølelse. Hvis de får en bedre selvfølelse tidlig, så kan det hjelpe dem senere i livet. Informant C nevnte at det ikke nødvendigvis var behov for å ha egen muntlig karakter i norsk, selv om det kunne være med på å motivere noen elever. Hun så til engelsk, som tidligere hadde separert skriftlig og muntlig karakter, men som i ettertid har valgt å kun ha en standpunkt karakter. Vi tenker at å skille mellom muntlig og skriftlig karakter kan være unødvendig, da elevene kan få vurderinger underveis, både gjennom tilbakemeldinger på sluttprodukt og på elevsamtaler. Ved å skille dem vil det bli mye synligere hvis elevene presterer dårligere på det ene området, som kan være umotiverende hvis eleven jevnt over presterer godt på de andre områdene.

De ensformige tilbakemeldingene under elevsamtaler kan tyde på et snevert syn på vurdering av muntlighet. Det er mye som inngår i norsk muntlig, og i talespråket inngår blant annet

samtale, tale, foredrag, forklaring, fortelling, opplesning og gjenfortelling (Aksnes, 1999, s. 13). Så det skal ikke være noe problem å få et vurderingsgrunnlag på elevene. Som vi har sett i denne delen, så kan muntlighet inngå i det meste som skjer på skolen. Man kommer ikke foruten sosial læring, ikke så lenge elevene omgås andre. Vi har skrevet litt om hvilke undervisningsmetoder som ble nevnt under intervjuene, og hvilke tanker informantene har om dem. Det er ikke bare håndsopprekning og fremlegg som gir vurderingsgrunnlag. Informant E sa at den muntlige aktiviteten som for eksempel inngår i gruppearbeid også burde bli lagt til grunn når det skal settes en muntlig karakter. Det har hendt at man har jobbet med et prosjekt i grupper, hvor det endelige resultatet har vært noe som ikke presenteres muntlig, der kun det skriftlige sluttproduktet har blitt vurdert. Ved å kun vurdere sluttproduktet, blir all muntlig aktivitet som har ledet opp til det ferdige produktet ikke vurdert av læreren. Vurdering underveis krever at læreren har tid til å få gjort gode observasjoner, som kan være vanskelig hvis læreren er alene med for mange elever. Det er nok vanskelig å vurdere muntlige ferdigheter, spesielt med tanke på at det kan være vanskelig å måle. Muntlige ferdigheter er komplekst, og det kan ifølge Aksnes (1999, s. 18) føles rart å skulle drive skoloring med noe som er så naturgitt. Det kan derfor være at andre ferdigheter overskygger at muntlige ferdigheter også er et fokusområde, da det å prate er så dagligdags.

6 Avslutning

6.1 Oppsummering

Hovedgrunnen til at vi valgte dette temaet er fordi vi synes det er spennende og interessant med muntlighet. I denne masteroppgaven ønsket vi å se på problemstillingen:

Hvordan vil lærerstudenter som er mindre muntlig aktiv utøve lærerrollen, og hvilken forståelse har de av elever med en innagerende atferd?

Ut fra det teoretiske perspektivet har vi sett at begrepet innagerende atferd er omfattende og komplekst. Med utallige ulike definisjoner på begrepet, har det vært rom for forvirring av dets betydning. Forskningen var gjentakende, og forskerne og forfatterne av artikler og bøker henviste mye til hverandre. Noe vi føler støtter opp under at det er gjort mindre forskning på dette området, kontra utagerende atferd.

Drøftingen tok først for seg forskningsspørsmålet *hva tenker lærerstudenter om læringsmiljøet i klasserommet?* Her kom det tydelig frem at trygghet spilte en stor rolle i læringsmiljøet. Flere av informantene hadde ikke noen problem med å snakke høyt i andre sosiale settinger hvor de følte en trygghet. Et trygt læringsmiljø fremmer læring og utvikling. Informant A mente at en av grunnene til at elever viser innagerende atferd er fordi de kan være redde for å bli dømt av sine medelever. Frykten kan hemme læringsutbytte, da eleven bruker mye energi på redsel og utenom faglige tanker. Kontaktlæreren kan føle på et større ansvar, og det kommer frem av informantene at det er viktig med en god relasjon mellom lærer og elev, da det kan skape en trygg ramme. Det er også viktig at elevene har nære venner i klassen, som styrker følelsen av tilhørighet. Læringsmiljøet vil også styrkes dersom elevene kjenner på en lik maktfordeling seg imellom. Det er viktig å legge til rette for at elevene skal få oppleve mestring, da det er med å dra opp elevenes selvbilde, og dermed også føle mer trygghet. De funnene vi har trukket ut fra datainnsamlingen i kombinasjon med teori styrker de tankene vi hadde da vi observerte oss selv.

Hvordan har studentens tidligere og nåværende skolegang påvirket deres tanker om muntlig aktivitet? Dette forskningsspørsmålet skulle hjelpe oss å se på forståelsen informantene hadde om muntlig aktivitet, og det ble naturlig å starte med å finne ut hvilken forståelse de hadde om elever med innagerende atferd. Det virket som at informantene syntes det var utfordrende å definere hva en stille elev er, fordi skillet mellom normal og avvikende atferd er vanskelig å sette. Nettopp dette kan gjøre det vanskelig for læreren å vurdere hvilke elever som trenger

utenforstående hjelp, og hvem som kun trenger tilrettelegging i undervisningen. Teorien underbygger informantenes forståelse av at det kan være mange årsaker til innagerende atferd. Forventningene til elevenes ulike roller kan være med på å hindre de i å ta en mer deltakende rolle, da det kan fungere som en merkelapp. Hvis atferden avviker fra det som blir sett på som normalt, kan elevene kjenne på en ydmykende følelse. Det var en forskjell på om informantene ikke orket å svare i undervisningen, eller om de kjente på redsel for å svare. Informant A kunne godt la være å svare, og hadde ikke behov dersom andre var frempå. Han sa det ikke hadde noe med angst eller redsel å gjøre at han ikke var muntlig deltakende, men rett og slett manglet interesse. Skolen er en viktig arena for å få trent på å være muntlig aktiv, og dersom elevene går glipp av dette kan det i senere tid være hemmende.

Videre i samme delkapittel så vi på mulige utfall av en innagerende atferd. Noe som i det teoretiske perspektivet hovedsakelig besto av utfall av negativ valør. Allerede når barnet starter på skolen kommer den med ulik forutsetning for videre utvikling av muntlige ferdigheter. Hvordan erfaringer en elev har med seg hjemmefra har mye å si for hvordan en opptrer i klasserommet. Det kan være vanskelig å vite hvor mye man kan presse elevene. Man vil legge til rette for at elevene skal føle seg trygge, men vi vil likevel at de skal strekke seg litt utenfor komfortsonen. Informantene mener det er viktig å stille litt krav for å få utvikling. Slik som Lund (2014, s. 27) definerer innagerende atferd, rettes tanker og følelser innover i en selv. Det kan derfor være vanskelig for læreren å plukke opp når eleven føler på angst og uro i klassen. Utfallet av å ikke oppleve mestring er også større for elever med innagerende atferd når det er snakk om muntlige ferdigheter, og sannsynligheten for å oppnå kravene som stilles innen område kan virke uoppnåelig. Alle informantene mente det var viktig å få erfaringer med å snakke høyt, slik at man var mer forberedt til livet som krever en grunnleggende muntlig deltakelse.

Til slutt i drøftingen så vi på forskningsspørsmålet *Hvordan skape engasjement rundt muntlig aktivitet?* Som vi har sett under både teorien og intervjuene, så er det lite variasjon i hvordan det arbeides med muntlige ferdigheter. Det har spesielt vært to metoder som har vært gjennomgående i både vår skolegang, og deres. Fremlegg og håndsopprekning har vært de mest brukte metodene, og dermed vært grunnlaget for vurdering. Informantene hadde ingenting imot disse metodene, men at de uten tilrettelegging kunne være utfordrende for elever med innagerende atferd. En form for tilrettelegging som er kjent både blant oss og informantene er at lærer lager egne avtaler med elever. Det kan være alt fra å bli enig om å rekke opp hånda en gang i løpet av dagen, eller få ha fremlegg fremfor læreren alene. Å ha egen norsk karakter kan

være med på å skape et engasjement hos elevene, ved å gi de et synlig resultat av deres innsats. På en annen side kan det være svakheter, slik som at elever med innagerende atferd kan føle på et større nederlag. I enda større omfang hvis det bare er håndsopprekning og fremlegg som blir vurdert. Dette er en av grunnene til at informantene synes det er viktig med variasjon i undervisningsmetoder. I intervjuene snakket vi med informantene om hvilke metoder som hadde hjulpet dem, og de var ganske enige om at gruppearbeid var effektivt for å få elever med innagerende atferd til å delta. Ikke alle informantene likte dramaundervisning, men alle så den store nytteverdien den hadde for muntlig aktivitet. Dramaundervisning gir elevene et større handlingsrom, og en mulighet til å tre inn i en karakter. I tillegg kan læreren tilrettelegge for arbeidsoppgaver i større eller mindre grupperinger. Med tilrettelegging så informantene potensialet med alle undervisningsmetodene vi drøftet.

Med denne drøftingen, på bakgrunn av teorien, analysen og funnene skal vi nå knytte dette til problemstillingen vår: *Hvordan vil lærerstudenter som er mindre muntlig aktiv utøve lærerrollen, og hvilken forståelse har de av elever med en innagerende atferd?* For det første tenker vi at studenter som skal bli lærere ikke trer inn i yrket med en hemming. Snarere tvert imot så føler vi de har et fortrinn i møte med elever med en innagerende atferd. Siden de har kjent på følelsen selv og har en bredere forforståelse, kan deres personlige erfaringer hjelpe de å utøve lærerrollen. Lærerstudentene vi intervjuet la vekt på viktigheten med å variere undervisning for å nå alle elever, i tillegg til å gjøre tilrettelegginger av undervisning for dem med behov. De var opptatt av å skape et godt læringsmiljø, slik at elevene kunne etablere en trygghet i klasserommet. Deres forståelse av elever med innagerende atferd, baserer seg på egne erfaringer, forforståelsen og et smalt teoretisk perspektiv som viser at temaet trenger mer forskning.

6.2 Videre forskning

Under innsamlingen av teori så vi at det var mange av de samme norske forskerne som dukket opp, og de henviste mye til hverandre. Dette kan være med å støtte at det ikke er gjort mye forskning på en innagerende atferd sett fra et skoleperspektiv. Før prosjektet startet hadde vi som nevnt en forforståelse av temaet fordi vi selv hadde en innagerende atferd i undervisningssituasjoner. Ved å skrive om dette temaet, ønsket vi å belyse hvor viktig det er at læreren har kunnskap og kompetanse om hvordan håndtere og hjelpe disse elevene til å føle mestring og utvikling. Som tidligere nevnt er innagerende atferd et bredt begrep med flere ulike perspektiver på definisjonen. Informantene er nokså like, og vi tar derfor for oss en liten del av

det store spekteret begrepet innebærer. Dersom studien hadde vært mer omfattende, ville vi ha hatt en mer utvidet empiri. Hensikten med prosjektet er mer å belyse viktigheten av temaet, og oppfordre til videre forskning innen feltet.

En interessant studie som er under forskning, er prosjektet “Speaking up for the quiet ones: Voicing the perspectives of shy students in middle schools”. Prosjektet tar for seg elever på ungdomsskolen som sliter med stille og innadvendt atferd, og som er redd i undervisning for å snakke, bli lagt merke til og hørt. Første del av denne studien består av kvalitative intervjuer med lærere og elever, hvor de ønsker å høre om informantenes opplevelse av skolehverdagen knyttet til faktorer som støtter eller hindrer utvikling, læring og deltakelse. Neste del er kvantitative spørreskjemaer som skal hente inn informasjon om betydningen av tilpasningen som gjøres for elever med en stille eller innadvendt atferd. Denne studien ble tildelt 12 millioner kroner fra forskningsrådet, og startet i 2021 og er forventet ferdig i 2025. Geir Nyborg er prosjektleder, og har med seg forskerne Liv Heidi Mjelve og Gunnar Bjørnebekk (Universitetet i Oslo, 2022).

7 Referanseliste

Aksnes, L. (1999). Muntligheten i norskfaget: Oversikt over feltet norsk muntlig. Hertzberg F. & Roe A. (red), *Muntlig norsk* (s. 13-28). Oslo.

Aksnes, L. (2016). Om muntlighet som fagfelt. I Kverndokken (red.), *101 måter å fremme muntlige ferdigheter på - om muntlig kompetanse og muntlighetsdidaktikk*. (s. 15-35). Oslo: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Befring, E. & Duesund, L. (2012). Relasjonsvansker. Psykososial problematferd. I E. Befring & R. Tangen (red.). *Spesialpedagogikk*. (5. utgave, s. 448-469). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Blikstad-Balas, M. (2016). *Literacy i skolen*. Oslo: Universitetsforlag.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education*. London: Routledge.

Gleiss, M., S. & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter: å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis*. Oslo: Cappelen Damm AS.

Hamre, P. (2017). Norskfaget som reiskaps- og dannelsesfag. I Grimstad, B., & Hamre, P. (2017). *Norsk som reiskaps- og dannelsesfag* (s. 13-43). Oslo: Samlaget.

Hwang, P., Nilsson, B., & Røen, P. (2015). *Gruppepsykologi: En innføring i gruppepsykologiske prosesser i barnehage, skole og fritid*. Bergen: Fagbokforlaget.

Johannessen, A., Christoffersen, L., & Tufte, P. A. (2015). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Abstrakt.

Jordet, A. (2020). *Anerkjennelse i skolen: En forutsetning for læring*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Kvale S. (2006) *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2010). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Kvarv, S. (2014). *Vitenskapsteori: tradisjoner, posisjoner og diskusjoner*. Oslo: Novus forlag.

Lund, I. (2004). *Hun sitter jo bare der!/: om innagerende atferd hos barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget.

Lund, I. (2008). 'I just sit there': Shyness as an emotional and behavioural problem in school. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 8(2), 78-87.

Lund, I. (2014). *Det stille atferdsproblemet: Innagerende atferd i barnehage og skole*. Bergen: Fagbokforlaget.

Lyngsnes, K. & Rismark, M. (2016). *Didaktisk arbeid* (3. utgave). Oslo: Gyldendal.

Lyngsnes, K. & Rismark, M. (2017a). Læringsmiljø i en skole for alle. I Lyngsnes, K. & Rismark, M. (red.), *Didaktisk praksis 1-7. Trinn* (s. 133 - 140). Oslo: Gyldendal akademisk.

Lyngsnes, K. & Rismark, M. (2017b). Mangfold og tilpasning i fellesskolen. I Lyngsnes, K. & Rismark, M. (red.), *Didaktisk praksis 1-7. Trinn* (s. 11 - 20). Oslo: Gyldendal akademisk.

Nordahl, T., Sørli, M.A., Manger, T., Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge: Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen: Faktabokforlaget.

Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Oslo: Gyldendal AS.

Svenkerud S. (2013). *Ikke stå som en slapp potet - elevsynspunkter på opplæring i muntlige ferdigheter*. *Acta Didactica Norge*, 7(1), *Acta didactica Norge*, 2013, Vol.7 (1).

Svenkerud, S., Klette, K., & Hertzberg, F. (2012). *Opplæring i muntlige ferdigheter*. *Nordic Studies in Education*, 32(1), 35-49.

Sæbø, A., B. (2016). *Drama som læringsform*. Oslo: Universitetsforlaget AS.

Sæteren, A-L., Moen, T. & Rismark, M. (2017). De stille barna. I Lyngsnes, K. & Rismark, M. (red.), *Didaktisk praksis 1-7. Trinn* (s. 59 - 69). Oslo: Gyldendal akademisk.

Sæteren, A. (2019). *Læreren i møte med elever med stille atferd: Hvordan kan læreren møte elever med stille atferd?* Oslo: Gyldendal.

Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2012). *Intervjuet: Samtalen som forskningsmetode*. I Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (red), *Kvalitative metoder: empiri og teoriutvikling*. Oslo: Gyldendal AS.

Tetzchner S.V. (2012). *Utviklingspsykologi* (2. utgave). Oslo: Gyldendal akademisk.

Thagaard, T. (2011). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder*. Bergen: Fagbokforlag.

Universitetet i Oslo. (2022, 18. August). *Speaking up for the quiet ones: Voicing the perspectives of shy students in middle schools*. Hentet fra <https://www.uv.uio.no/english/research/projects/speaking-up-for-the-quiet-ones/>. (25.10.22).

Utdanningsdirektoratet. (2012). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeverk/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/>.

Utdanningsdirektoratet. (2017) *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>.

Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i norsk* (NOR01-06). Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/nor01-06>.

Aasen, P., Møller, J., Rye, E., Ottesen, E., Prøitz, T., & Hertzberg, F. (2012). *Kunnskapsløftet som styringsreform - Et løft eller et løfte? Forvaltningsnivåenes og institusjonenes rolle i implementeringen av reformen* (NIFU, rapport;2012-20). Oslo. Hentet 2022, 26. oktober.

8 Vedlegg 1: Meldeskjema NSD

7.6.2022

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

[Meldeskjema](#) / [Stille elever](#) / Vurdering

Vurdering

Referansenummer

186572

Prosjekttittel

Stille elever

Behandlingsansvarlig institusjon

UiT Norges Arktiske Universitet / Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning / Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

Prosjektansvarlig

Morten Bartnæs

Student

Vilde Sellevoll

Prosjektperiode

30.11.2021 - 15.05.2022

[Meldeskjema](#)

Dato	Type
19.01.2022	Standard

Kommentar

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 19.01.2022. Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.05.2022.

LOVLIG GRUNNLAG

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

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

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personvern tjenester/fyll-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>
Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

9 Vedlegg 2: Informasjonsskriv

Informasjonsskriv

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

Muntlig deltakelse i klasserommet

Bakgrunn og formål

I forbindelse med vårt masterprosjekt ved Institutt for lærerutdanning og pedagogikk, Universitetet i Tromsø, ønsker vi å undersøke lærerstudenter sine opplevelser knyttet til muntlighet i klasserommet. Formålet med prosjektet er å se på hvorfor elever som velger å være stille i undervisning senere utdanner seg til lærere, hvor muntlig aktivitet er sentralt.

På bakgrunn av dette ønsker vi å intervjuer lærerstudenter med norsk som fag. Vi har valgt deg fordi du har identifisert deg som en stille elev i egen skolegang.

Hva innebærer deltakelse i studiet?

Deltakelsen i studiet innebærer et semistrukturert intervju på rundt en halvtime. Under intervjuet vil det bli benyttet en lydopptaker, samt notater underveis for å få så korrekt framstilling som mulig. Spørsmålene vil i hovedsak handle om erfaringer, tanker og refleksjoner knyttet til egen skolegang og framtidig yrkesutførelse. Dersom det er ønskelig, kan du få tilgang til intervjuguiden før selve intervjuet.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det vil ikke være nødvendig for oss å samle inn personopplysninger slik som navn, adresse etc. Lydopptak og notater vil være lagret på vår egen UiT brukerkonto, og er beskyttet med passord. Det vil kun være prosjektgruppa som vil ha tilgang til datamaterialet. Det vil ikke være mulig å gjenkjenne deltakere i en publikasjon av masteroppgaven, da alt vil bli anonymisert. Prosjektet skal etter planen avsluttes 16.05.22, og etter dette vil datamaterialet bli slettet.

.....

Informasjonen som hentes ut fra intervjuene, vil bli brukt i en analyse i mastergradsoppgaven, som etter hvert vil bli publisert i Universitet i Tromsøs arkiv for faglig og forskningsbasert materiale (<https://munin.uit.no/>).

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli tatt ut av undersøkelsen.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Anniken Mørtberg/Vilde Sellevoll på tlf. ~~920 00 000~~.

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

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta på intervju.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

10 Vedlegg 3: Intervjuguide

Intervjuguide

Egne tanker rundt muntlig deltakelse

1. Hva legger du i begrepet muntlighet?
2. Hvilken forståelse har du av begrepet stille elev?
3. Hvorfor tror du noen elever velger å vise en stille atferd i klasserommet?
4. Ser du på deg selv som stille utenfor undervisningssammenhenger, slik som i sosiale utenomfaglige settinger?
5. I en vennegjeng er det ofte flere ulike roller. Hvordan rolle opplever du at du hadde i vennegjengen, på skolen og i norskundervisningen?

Egen skolegang

6. Hva husker du best fra norskundervisningen i grunnskolen?
7. Hvordan var din muntlige deltakelse i norskfaget i tidligere skolegang?
8. Hvordan er din muntlige deltakelse i norskundervisningen på Universitetet?
9. Hvilke tilrettelegginger for muntlig aktivitet fungerer best for deg som elev/student i norskundervisningen, og hvilken likte du best?
10. Har du noen tanker om hva som kan være grunner til at du har deltatt lite muntlig aktivt i undervisning?
11. Tror du at du ville hatt et større læringsutbytte ved å være mer muntlig aktiv i undervisningen?

Lærerrollen

12. Hvorfor begynte du på lærerutdanningen?
13. I læreplanen står det at norsk har et særskilt ansvar for muntlige ferdigheter. Hva tenker du om kravene læreplanen stiller til de stille elevene?
14. Hvilket forhold har du til norsk muntlig som et eget vurderingsfelt i grunnskolen? Det at elevene får egen karakter i muntlig norsk.
15. Hvordan ønsker du å jobbe med muntlige ferdigheter når du begynner å arbeide som lærer?
16. Når opplever du den stille atferden som et atferdsproblem i klasserommet?

