



UiT Norges arktiske universitet

Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning

«Så følte man seg som en businesswoman når man kom på skolen»

En kvalitativ undersøkelse av hvordan et utvalg elever og lærere arbeider med muntlige ferdigheter gjennom et FN-rollespill

Elise Johansen Grimstad og Andrine Louise Hansen

Masteroppgave i norskdidaktikk LER-3901

Mai 2024

Forord

Denne masteroppgaven markerer slutten på fem fantastiske år som lærerstudenter ved UiT. Vi ønsker å takke elevene og lærerne som deltok i vårt masterprosjekt. Det var spennende å få et innblikk i deres refleksjoner. Vi vil også takke FN-sambandets regionavdeling Nord-Midt for at dere satte oss i kontakt med den aktuelle skolen.

Takk til våre veiledere Andreas Halvorsen Lødemel og Morten Bartnæs for fine samtaler og innspill knyttet til vår masteroppgave.

Tusen takk til venner og familie som har heiet på oss. Vi ønsker spesielt å takke mamma Inger-Ann som har vært vårt støttende stillas gjennom oppgaveskrivingen.

Til slutt ønsker vi å takke våre flotte studievenninner som har bidratt med gode råd, godt humør og ablegøyer på masterkontoret i fjerde etasje. Vi er heldige som har dere.

Elise Johansen Grimstad og Andrine Louise Hansen

Mai 2024

Sammendrag

Tidligere forskning viser at arbeid med muntlige ferdigheter ofte nedprioriteres i den norske skolen. Hensikten med denne kvalitative casestudien er å undersøke hvordan et utvalg elever og lærere arbeider med muntlige ferdigheter gjennom et FN-rollespill, og hvordan de reflekterer over dette arbeidet. FN-rollespillet er et undervisningsopplegg hvor elevene i rollen som delegater skal simulere et møte i FNs Sikkerhetsråd om en gitt konflikt. Denne masteroppgaven baserer seg på kvalitative data samlet inn gjennom individuelle intervju med sju elever og tre lærere på 10. trinn, samt observasjon fra gjennomføring av et FN-rollespill på informantenes skole. Datamaterialet har blitt analysert med utgangspunkt i tematisk analyse.

Våre funn indikerer at elevene har behov for trygghet i arbeid med muntlighet i norskundervisningen. Den sosiale dynamikken i klassen, lærer-elev-relasjonen og det faglige innholdet er tre momenter som er av betydning for elevenes opplevelse av trygghet. I lys av disse tre momentene foretar lærerne ulike tilpasninger i FN-rollespillet, samt at rollespillets klare rammer kan bidra til å gi elevene en egen form for trygghet. Videre ser vi at arbeidet med muntlige ferdigheter i FN-rollespillet, blir nedprioritert til fordel for det samfunnsfaglige innholdet. I forkant av rollespillet er det fravær av eksplisitt undervisning i debattsjangeren, men undersøkelsen viser likevel til tilfeller av eksplisitt undervisning i muntlighet knyttet til elevenes utforming av åpningstalen. Gjennom FN-rollespillet som sekundærdiskurs får elevene øve på å tilpasse språket til mottaker og kontekst, noe som gir mulighet for å utvikle metaspråklig bevissthet. Elevene har ulike forutsetninger i møte med skolens sekundærdiskurser, hvor de i læringsprosessen kan ha behov for et støttende stillas og modellering fra lærer og medelever. Dramafaglige aspekter ved undervisningsopplegget ser ut til å bidra positivt for elevenes deltakelse i rollespillet. Dette fungerer som en vei inn i fiksjonen og gjør det enklere for elevene å dykke inn i sekundærdiskursen en debatt i FNs Sikkerhetsråd krever. Verdien av trygghet, eksplisitt undervisning, dramafaglige tilnærminger og utforsking av en ny sekundærdiskurs kan være nyttige bidrag i videre arbeid med muntlige ferdigheter i skolen.

Nøkkelord: muntlige ferdigheter, FN-rollespill, debatt, dramaarbeid, eksplisitt undervisning.

Abstract

Previous research indicates that work regarding oral skills is often of low priority in the Norwegian school system. The purpose of this qualitative case study is to investigate how a select number of students and teachers work with oral skills through a UN- role playing exercise, and how they reflect on this task. A UN- role playing exercise is a task where the students are given the role of delegates and instructed to simulate a meeting of the UN Security Council regarding a specific conflict. This paper is based on qualitative data gathered through individual interviews with seven students and three teachers from 10th grade, as well as observations from the UN role playing performance at school of the study subjects. The data material has been analysed primarily through thematic analysis.

Our finds indicate that the students have a need for security while working with oral tasks during classes in Norwegian language studies: The social dynamic in the classroom, teacher-students relations, and curricular content are three factors of importance in regard to the students experience of security. In light of these three factors, the teachers make certain adaptations to the UN- role playing exercise, in addition to the clear outline of the task also providing the students with its own sense of security. Continuing, we observe the focus on oral skills during the role playing exercise being down prioritized in favour of the social science curricular content. In advance of the exercise there is a clear absence of explicit instruction when it comes to the debate genre, although the investigation still shows instances of explicit instruction in oral skills regarding the students' work with the opening speech. Through the UN- role play as a secondary discourse, the students are given room to practice adapting their content to recipient and context, which in turn creates the opportunity to practice meta- linguistic awareness. The students all have different assumptions when it comes to the schools secondary discourses, where they might benefit from a supporting function in teachers and co- students during the learning process. Acting and dramaturgical aspects of the study exercise seem to have a positive effect on the students' participation in the role playing exercise. This works as path to the fictional aspects and makes it easier for the students to dive into the secondary discourse that a debate in the UN Security Council demands. The worth of security, explicit instruction, dramaturgical elements and exploration of a new secondary discourse can be useful contributors in regards to further work with oral skills in school.

Keywords: Oral skills, UN- role play, debate, dramaturgy, explicit instruction

Innholdsfortegnelse

1.	Innledning.....	1
1.1	Bakgrunn for valg av tema	1
1.2	Problemstilling og avgrensning	2
1.3	Presentasjon av FN-rollespillet.....	2
1.4	Oppgavens struktur.....	3
2.	Teoretisk rammeverk og tidligere forskning.....	5
2.1	Sosiokulturelt læringssyn og elevenes behov for støtte i læringsprosessen	5
2.2	Et trygt læringsmiljø i arbeid med muntlighet.....	7
2.3	Tilpasset opplæring.....	8
2.4	Muntlige ferdigheter i læreplanverket	10
2.5	Tidligere forskning om arbeid med muntlige ferdigheter	12
2.6	Det dramafaglige aspektet i elevenes læringsprosess.....	14
2.7	Retorikk og debatt	17
2.8	Skolens sekundærdiskurser og eksplisitt undervisning i muntlige ferdigheter	19
3.	Metode.....	22
3.1	Forskningsdesign	22
3.2	Utvalg og rekruttering	23
3.3	Informasjonsskriv	24
3.4	Observasjon	25
3.5	Intervju.....	26
3.5.1	Semistrukturert intervjuguide.....	29
3.6	Transkribering	30
3.7	Metode for dataanalyse.....	31
3.7.1	Tematisk analyse	31
3.8	Kvaliteten på forskningsprosjektet	35
3.8.1	Reliabilitet	35

3.8.2	Validitet.....	36
3.8.3	Forskningsetiske betraktninger	38
4.	Presentasjon av funn – <i>Hvordan arbeider et utvalg elever og lærere på 10. trinn med muntlige ferdigheter gjennom et FN-rollespill, og hvordan reflekterer de over dette arbeidet?</i>	41
4.1	Et overblikk over FN-rollespillet.....	41
4.2	Trygghet til å delta.....	42
4.3	Lærernes undervisning i muntlige ferdigheter.....	45
4.4	Fra primær- til sekundærdiskurs.....	49
4.5	«Som en businesswoman».....	51
5.	Diskusjon.....	55
5.1	Trygghet som forutsetning for muntlig arbeid	55
5.2	Eksplisitt undervisning i muntlige ferdigheter	59
5.3	Å tilpasse språk til mottaker og kontekst.....	62
5.4	Drama i arbeidet med muntlige ferdigheter.....	64
5.5	Oppgavens overførbarhet og begrensninger.....	69
6.	Avslutning	70
6.1	Veien videre.....	72
	Referanseliste	74
	Vedlegg 1: Vurdering fra SIKT	79
	Vedlegg 2: Informasjonsskriv lærere	81
	Vedlegg 3: Informasjonsskriv elever (intervju)	84
	Vedlegg 4: Informasjonsskriv elever (observasjon).....	86
	Vedlegg 5: Intervjuguide lærer	88
	Vedlegg 6: Intervjuguide elever.....	90

Figurliste

Figur 1 Tematisk kart.....	34
----------------------------	----

1. Innledning

Denne masteroppgaven retter søkelyset mot norskfaget og arbeidet med muntlige ferdigheter i ungdomsskolen. I dette kapittelet vil vi først presentere bakgrunn for valg av vårt tema, før vi viser til vår problemstilling og avgrensning av oppgaven. Videre gir vi en kort presentasjon av FN-rollespillet som en undervisningsmetode, før vi avslutter med en oversikt over oppgavens struktur.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Muntlige ferdigheter er én av fem grunnleggende ferdigheter i læreplanverket, og Kunnskapsdepartementet (2017b) beskriver disse som nødvendige redskap for læring og utvikling. Det muntlige språket er elementært til stede i våre sosiale liv, og det fungerer som et verktøy i den sosiale samhandlingen vi deltar i. Læreplanverket stiller høye krav til elevenes kompetanse i muntlige ferdigheter etter 10. trinn. Likevel er ikke muntlige ferdigheter tilknyttet et eget nasjonalt forskningssenter slik lesing, skriving og matematikk er. I tillegg forekommer det ingen nasjonal kartlegging av elevenes muntlige ferdigheter. Forskning antyder at utvikling av elevenes muntlige ferdigheter blir nedprioritert i skolen (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 70). Arbeidet med muntlighet beskrives av Svenkerud (2013, s. 2) som både snevert og lite systematisk. Vi opplever dette som et misforhold mellom det læreplanverket gir føringer om og praksis i skolen. Det kan være at muntlige ferdigheter oppleves som et vidt og diffust begrep, og at det er vanskelig å måle denne ferdigheten. Med mangel på ressurser og nasjonal kartlegging tilknyttet ferdigheten, vil det kunne bli opp til hver enkelt lærer å legge til rette for læring og videreutvikling av muntlige ferdigheter. Norskfaget har et særlig ansvar for å utvikle muntlige ferdigheter hos elevene (Kunnskapsdepartementet, 2019a). I norsktimene skal elevene få mulighet til å finne sine egne stemmer, ytre seg, bli hørt og få svar (Thorvaldsen, 2018, s. 252). Som snart nyutdannede lærere, ser vi behovet for mer kunnskap om hvordan lærere kan tilrettelegge for videreutvikling av elevenes muntlige ferdigheter.

Gjennom vår lærerutdanning ved UiT gjennomførte vi høstsemesteret 2021 et FN-rollespill som et arbeidskrav i samfunnsdidaktikk. FN-rollespillet, i regi av FN-sambandet, var nytt for oss begge og vi oppfattet dette tverrfaglige undervisningsopplegget som givende. Vi ble særlig bevisst betydningen av vår evne til å bruke det muntlige språket som verktøy i samhandling med andre deltakere. Samme høst fikk vi mulighet til å se hvordan våre praksiselever på tiende trinn gjennomførte samme FN-rollespill. Vi ble positivt overrasket

over måten elevene vi hadde lært å kjenne gjennom praksisperioden, gikk inn i rollespillet på. I etterkant av dette FN-rollespillet hadde vi faglige diskusjoner med våre medstudenter. Diskusjonene ble sentrert rundt undervisningsoppleggets potensiale for nettopp arbeid med muntlige ferdigheter. Dette skulle vise seg å bli utgangspunktet for vår masteroppgave.

1.2 Problemstilling og avgrensning

Med denne studien ønsker vi å belyse flere innfallsvinkler i arbeidet med muntlige ferdigheter, som vi håper kan være et bidrag for å forbedre praksisfeltet i skolen. Vi vil lytte til både lærer- og elevstemmen, og retter blikket mot muntlige ferdigheter i et FN-rollespill. Problemstillingen for denne studien er:

Hvordan arbeider et utvalg elever og lærere på 10. trinn med muntlige ferdigheter gjennom et FN-rollespill, og hvordan reflekterer de over dette arbeidet?

Vi søker innsikt i sju elever og tre lærere sine refleksjoner knyttet til gjennomføringen av et FN-rollespill. Elevene som har deltatt i studien er fordelt på fire ulike klasser på 10. trinn. FN-rollespillet fant sted på informantenes skole. Vi har ikke hatt fokus på å hente erfaringer og innspill fra ledelsen ved skolen, heller ikke skolens samarbeidspartnere. Vi undersøker én enkelt gjennomføring av FN-rollespillet og tar ikke sikte på å si noe generelt om hvordan dette undervisningsopplegget fungerer i andre norske klasserom. Undersøkelsen tar utgangspunkt i hvordan opplegget fungerer og oppleves for elevene og lærerne på akkurat denne skolen. Vi kan derfor belyse hvordan det *kan* fungere, noe som gir et grunnlag for å kunne reflektere over denne måten å arbeide med muntlige ferdigheter på. Vi har konsentrert oss om muntlige ferdigheter slik det blir beskrevet i læreplanverket for grunnskolen.

1.3 Presentasjon av FN-rollespillet

Vår masteroppgave tar utgangspunkt i et FN-rollespill som en tilnærming til arbeid med muntlige ferdigheter. Dette er et undervisningsopplegg i regi av FN-sambandet som er en norsk organisasjon. Organisasjonen mottar finansiell støtte fra Utenriksdepartementet, men har ingen politisk tilknytning (FN-sambandet, u.å.). FN-sambandet jobber med å informere om FNs arbeid og deres målgruppe er hovedsakelig barn og unge.

FN-rollespillet er et undervisningsopplegg som skoler i Norge har mulighet til å benytte seg av (FN-sambandet, u.å.). Dette er et tverrfaglig undervisningsopplegg for elever på 10. trinn og den videregående skole i fagene norsk, samfunnsfag og KRLE. Elevene skal representere

ulike landelegasjoner og simulere et møte i FNs Sikkerhetsråd om en gitt konflikt. De blir i den anledning delt inn i mindre grupper. Landene skal med sine synspunkter på konflikten debattere og forsøke å overbevise de andre landelegasjonene i Sikkerhetsrådet. FN-rollespillet kombinerer på denne måten rollespill som dramafaglig undervisningsmetode og debatt som muntlig sjanger. I rollen som president er det en ansatt fra FN-sambandet som styrer møtet og veileder elevene underveis (FN-sambandet, 2023). FN-sambandet knytter rollespillet til kompetansemål fra kjerneelementet *muntlig kommunikasjon* i norskfaget (Kunnskapsdepartementet, 2019a):

- *gjenkjenne og bruke språklige virkemidler og retoriske appellformer.*
- *bruke fagspråk og argumentere saklig i diskusjoner, samtaler, muntlige presentasjoner og skriftlige framstillinger om norskfaglige og tverrfaglige temaer.*
- *informere, fortelle, argumentere og reflektere i ulike muntlige og skriftlige sjangre og for ulike formål tilpasset mottaker og medium.*

Konflikten i Mali er tema for FN-rollespillet skoleåret 2023/24. Det er i hovedsak tre punkter som skal diskuteres i Sikkerhetsrådet: hvordan bekjempe islamistene og bevare sikkerheten, FNs rolle i Mali, samt hvordan sørge for humanitær hjelp og utvikling i Mali (FN-sambandet, u.å.). I forkant av debatten skal elevene i hver gruppe sette seg inn i og arbeide med ulike dokumenter som er tilgjengelig på FN-sambandets nettside. Der er det i tillegg informasjon om undervisningsopplegget og lærerveiledning knyttet til forarbeidet. Dette inkluderer blant annet debattregler, handlingsalternativer og ordliste. Elevene skal samarbeide om å skrive åpningstale og utarbeide et strategidokument. Rollespillet har en tidsramme på omtrent fem timer og varer en hel skoledag.

1.4 Oppgavens struktur

Vår masteroppgave består av seks hovedkapitler: innledning, teoretisk rammeverk og tidligere forskning, metode, presentasjon av funn, diskusjon og avslutning. Oppgavens seks kapitler skal til sammen redegjøre for vårt forskningsprosjekt. I dette første kapitlet har vi beskrevet bakgrunn for valg av tema, problemstilling, samt gitt en presentasjon av FN-rollespillet. I kapittel to gir vi en oversikt over det teoretiske rammeverket og tidligere forskning som oppgaven tar utgangspunkt i. Videre vil vi i kapittel tre redegjøre for valg av metoder for datainnsamling og dataanalyse, samt vurdere kvaliteten på forskningsprosjektet og reflektere over forskningsetiske betraktninger. I kapittel fire skal vi presentere oppgavens fire temaer fremstilt gjennom en tematisk analyse. Deretter vil vi i kapittel fem drøfte funnene i lys av det

teoretiske rammeverket og tidligere forskning. Avslutningsvis skal vi i kapittel seks besvare vår problemstilling og reflektere over veien videre.

2. Teoretisk rammeverk og tidligere forskning

I dette kapittelet presenteres teorigrunnlaget for masteroppgaven. Læreplanverket, stortingsmeldinger og faglige utredninger blir inkludert som en del av vårt teorigrunnlag. Først i kapittelet vil vi redegjøre for teori knyttet til sosiokulturelt læringssyn, læringsmiljø og relasjoner, mestringsforventning, samt tilpasset opplæring. Videre inkluderer det teoretiske rammeverket hvordan muntlige ferdigheter blir behandlet i læreplanverket. Dette leder videre til tidligere forskning om arbeid med muntlige ferdigheter. Deretter presenteres teori om pedagogisk drama, samt retorikk og debatt som arbeidsform. Til slutt redegjøres det for teori knyttet til skolens sekundærdiskurser og eksplisitt undervisning i muntlighet.

2.1 Sosiokulturelt læringssyn og elevenes behov for støtte i læringsprosessen

Lev S. Vygotskij la gjennom sitt arbeid frem teorier om at mentale prosesser i individet er et resultat av sosial samhandling (Dysthe & Igland, 2001, s. 73). I et sosiokulturelt læringssyn opptrer ikke sosial samhandling bare som en påvirkningskilde rundt individet, men som et utgangspunkt for både læring og utvikling (Dysthe & Igland, 2001, s. 73). Samarbeid og interaksjon er sentrale elementer i sosiokulturelle tilnærminger og blir sett på som grunnleggende for læring (Dysthe, 2001, s. 42). På skolen vil elevene møte på oppgaver hvor samarbeid og interaksjon vil være avgjørende for å drive det skolefaglige arbeidet. Wittek (2012, s. 53) forklarer at læring ikke kan forstås som et isolert fenomen, men noe som oppstår i ulike sosiale kontekster en deltar i. Elevene er til enhver tid en del av ulike sosiale situasjoner som krever at de benytter sine muntlige ferdigheter tilpasset mottaker og kontekst.

Kunnskap og ferdigheter tilegnes gjennom interaksjon med andre i læringsmiljøet, og Strandberg (2008, s. 63) påpeker at barn og unge kommer i kontakt med kunnskap gjennom språklig samhandling. Wittek (2012, s. 57) påpeker at språket er et av de viktigste verktøyene mennesker har utviklet. Språk og kommunikasjon er avgjørende i menneskelig læring (Dysthe, 2001, s. 49). Elevene må i den språklige samhandlingen anvende sine muntlige ferdigheter, sin evne til blant annet å lytte og samtale, noe som kan påvirke kvaliteten på kunnskapen de tilegner seg. I klasserommet har lærere og medelever en avgjørende funksjon for hva som blir lært og hvordan læringen skjer (Dysthe, 2001, s. 44). Strandberg (2008, s. 64) poengterer at læring og utvikling hos barn og unge avhenger av at skolen legger til rette for samhandling både mellom elever og voksne, og elevene imellom.

I et sosiokulturelt perspektiv på læring vektlegges det at «kunnskap blir konstruert gjennom samhandling og i en kontekst» (Dysthe, 2001, s. 42). Dysthe henviser til begrepet «den nærmeste utviklingssonen», som handler om hva eleven er i stand til å greie med støtte fra en voksen eller andre medelever (Vygotskij, 1978, henvist i Dysthe, 2001, s. 51). Wittek (2012, s. 106) forklarer at den nærmeste utviklingssonen representerer avstanden mellom to utviklingsnivåer: det eksisterende nivået og det potensielle nivået. Det eksisterende nivået viser hva eleven allerede behersker, og det potensielle nivået henviser til det eleven er i stand til å lære med støtte fra andre. Innenfor den nærmeste utviklingssonen eksisterer de psykologiske funksjonene som enda ikke har utviklet seg (Wittek, 2012, s. 107). Elevenes hverdags erfaringer møter i denne sonen skolefagenes oppbygging og disse løftes inn i et systematisk begrepssystem (Wittek, 2012, s. 107). Wittek (2012, s. 108) forklarer at elevene gjennom opplæringen må gis utfordringer utover det de allerede mestrer for å kunne lære og utvikle seg. Samtidig må ikke det faglige nivået i undervisningen ligge utenfor elevenes potensielle nivå, da dette kan medføre at de ikke får et læringsutbytte. Å tilpasse undervisningen blir her et viktig moment da elevene vil ha individuelle behov og forutsetninger innenfor deres nærmeste utviklingszone (Wittek, 2012, s. 108). Lærerens tilpasning bør derfor ta sikte på balanse mellom mestring og utfordring i opplæringen.

«Stillasbygging» er et visuelt begrep Jerome Bruner lanserte i forbindelse med den nærmeste utviklingssonen (Bruner, 1997, henvist i Wittek, 2012, s. 109). Wittek (2012, s. 109) forklarer at stillasbygging innebærer at personer som er mer kompetente enn eleven bygger et stillas som en støtte i læringsprosessen. I sonen for nærmeste utvikling vil stillaset kunne hjelpe eleven med å fokusere på bestemte arbeidsoppgaver som hen har utfordringer med (Wittek, 2012, s. 109). Dette kan ifølge Bruner (henvist i Wittek, 2012, s. 109) bidra til å redusere graden av frihet ved oppgaveløsning. For å bringe læreprosessen videre må eleven bli eksponert for utfordringer som ligger over det eleven allerede mestrer på egen hånd (Wittek, 2012, s. 109). Gjennom samarbeid i grupper kan også stillasbygging tillegges en mer kollektiv betydning. I den forbindelse kan et stillas bygges av og for deltakerne i en gruppe som samarbeider om en felles oppgave (Wittek, 2012, s. 110). Wittek (2012, s. 111) forklarer at kunnskapen blir distribuert mellom medlemmene på gruppa, hvor den enkelte bringer med seg sine innsikter inn i fellesskapet. Læring vil på denne måten dannes gjennom samspill med andre.

2.2 Et trygt læringsmiljø i arbeid med muntlighet

Elevenes faglige og sosiale utvikling påvirkes av læringsmiljøet de er en del av (Kunnskapsdepartementet, 2017a). Utdanningsdirektoratet (2016) beskriver at læringsmiljø er «et begrep som omfatter de faktorene som inngår i det miljøet elevene til enhver tid er en del av i skolen og klassen de går i.» Opplever elevene utrygghet i det miljøet de er en del av, kan dette være en hemmende faktor for læring (Kunnskapsdepartementet, 2017a). Dette vil også påvirke arbeidet med muntlighet i elevgruppa. Svenkerud, Klette og Hertzberg (2012, s. 46) tydeliggjør at det sosiale klimaet i klassen er særlig viktig i muntlig arbeid. Lærerne som deltok i deres studie av hvordan undervisning i muntlighet foregår på ungdomstrinnet, fortalte at de er opptatte av å skape et trygt læringsmiljø hvor elevene føler seg komfortable med å ytre seg (Svenkerud et al., 2012, s. 46). På skolen tar elevene del i et fellesskap, som en del av et større skolemiljø og et mindre klassemiljø. Ifølge opplæringsloven § 9 A-2 (1998) har alle elever «rett til eit trygt og godt skolemiljø som fremjar helse, trivsel og læring.» Skolen og den enkelte lærer har en sentral rolle i etableringen av et godt læringsmiljø (Skrøvset & Slettbakk, 2019, s. 166). Manger (2022, s. 107) påpeker at tydelige voksne som både stiller krav og gir omsorg er vesentlig for å skape trygge læringsmiljøer. Et godt læringsmiljø er i tillegg avhengig av at elevene respekterer hverandre og forstår at alle er en del av skolens fellesskap (Manger, 2022, s. 114). Elevene trenger tid og rom for å uttrykke seg og her vil læringsmiljøet og den enkelte lærer være av særlig betydning.

Skrøvset og Slettbakk (2019 s. 167) forklarer at kvaliteten på relasjonene innad i elevgruppa har betydning for elevenes trivsel og læring. Grimen (2008, henvist i Skrøvset & Slettbakk, 2019, s. 168) redegjør for at relasjoner er samhandling mellom mennesker som har noe til felles. Tillit, anerkjennelse og en genuin interesse for andre, er sentrale elementer i en relasjon (Grimen, 2008, henvist i Skrøvset & Slettbakk, 2019, s. 168). Skrøvset og Slettbakk (2019, s. 169) poengterer at et optimalt læringsmiljø kjennetegnes av gode relasjoner både mellom lærer og elev, og elevene imellom. Elever kan få økt selvtillit, utvikle større faglig interesse samt empati for medelever (Skrøvset & Slettbakk, 2019, s. 169). I arbeid med muntlige ferdigheter er det viktig med et trygt læringsmiljø preget av gode relasjoner, da elevene skal være komfortable med å uttrykke egne meninger, gi hverandre tilbakemeldinger og bygge på hverandres innspill.

Elevenes egen mestringsforventning er også av betydning i arbeid med muntlige ferdigheter. Mestringsforventning eller «self-efficacy» er et pedagogisk begrep utviklet av Bandura og

handler om elevenes tro på at de mestrer ulike oppgaver de til enhver tid står overfor i skolen (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 17-18). Skaalvik og Skaalvik (2015, s. 19) understreker at elevenes motivasjon og engasjement for skolearbeidet påvirkes av deres forventninger om mestring. Elever som har lave mestringsforventninger yter mindre innsats i faglig arbeid og ser ofte ikke verdien av skolearbeidet (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 19). Lave forventninger om mestring i arbeid med muntlige ferdigheter kan for eksempel dreie seg om at elevene ikke har tro på at de klarer å holde en presentasjon foran klassen. Elever som ikke forstår innholdet i en debatt og hvordan de skal bygge opp en argumentasjon kan i denne situasjonen ha lave mestringsforventninger. Skaalvik og Skaalvik (2015, s. 19) viser til forskning som konstaterer at det er «en klar sammenheng mellom mestringsforventninger og faglige prestasjoner.» Positive forventninger om mestring hos elevene fordrer at undervisningen tilpasses deres individuelle forutsetninger (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 18).

Bandura (1997; Schunk & Meece, 2006, henvist i Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 20) skisserer fire kilder til forventninger om mestring: tidligere erfaringer med mestring av tilsvarende oppgaver, observasjon av at andre greier oppgavene, oppmuntring og tillit fra signifikante andre og fysiologiske reaksjoner. Elevenes tro på at de mestrer bestemte oppgaver kan styrkes av oppmuntringer og forventninger fra lærere og andre voksenpersoner (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 23). Skaalvik og Skaalvik (2015, s. 23) forklarer at elevene kan tolke slike oppmuntringer som signaler om at læreren har tillit til at de mestrer oppgaven de står overfor. Først og fremst har oppmuntringene en umiddelbar effekt, som kan føre til økt innsats i øyeblikket. Hvis denne innsatsen leder videre til mestring, kan dette styrke elevenes totale mestringsforventning (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 23).

2.3 Tilpasset opplæring

Tilpasset opplæring er et grunnleggende prinsipp nedfelt i opplæringsloven: «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lære kandidaten» (Opplæringsloven, 1998 § 1-3). Kravet om tilpasset opplæring understrekes i overordnet del i LK20 under prinsipp 3.2 «Undervisning og tilpasset opplæring». Her fremkommer det at skolen har ansvar for å tilrettelegge undervisningen for alle elever uavhengig av deres forutsetninger for læring (Kunnskapsdepartementet, 2017g). Elever begynner på skolen med varierte erfaringer og behov som skolen skal ta hensyn til i den ordinære opplæringen. Blikstad-Balas (2016, s. 37) poengterer at elevene kommer til skolen med ulike sosiale varianter av språket. Videre forklarer Blikstad-Balas (2016, s. 37) at

dette vil påvirke elevenes utgangspunkt for læring, noe som igjen kan ha en innvirkning på hvordan elevene utvikler sine muntlige ferdigheter. Utgangspunktet for arbeid med muntlighet innebærer dermed varierte forutsetninger, noe skolen og den enkelte lærer skal være bevisst i forbindelse med prinsippet om tilpasset opplæring.

Alle elever skal gis like muligheter for læring og utvikling gjennom et bredt repertoar av læringsformer og -ressurser (Kunnskapsdepartementet, 2017g). I stortingsmeldingen *Kvalitet i skolen* (St. meld. 31 (2007-2008), s. 72) påpekes det at tilpasset opplæring skal skje på en hensiktsmessig måte der skolen har mulighet til å håndtere dette innenfor rammen av fellesskapet. Tilpasset opplæring innebærer at alle elever skal ha et funksjonelt læringsutbytte av å gå på skolen (Håstein & Werner, 2014, s. 22). Håstein og Werner (2014, s. 23) poengterer at skolen skal inneholde fleksibel og variert undervisning som kan bidra til at alle får lære og utvikle seg. Elever skal gjennom skolearbeidet oppleve at de lykkes og utfordres. I lærerveiledningen til FN-rollespillet uttrykkes det klare mål og forventinger til elevene. De skal blant annet ha forståelse for hovedpunktene i Mali-konflikten og oversikt over standpunktene til det landet de har fått tildelt. Dette skal de i neste omgang formidle under selve debatten (FN-sambandet, u.å.). I den sammenheng understreker FN-sambandet (u.å.) at elevgruppa vil ha individuelle forutsetninger for å sette seg inn i fagstoffet. Lærestoffet kan oppleves krevende, og læreren bør ta aktiv del i startfasen av forarbeidet (FN-sambandet, u.å.).

Talevegring er et fenomen som kan forekomme i norske klasserom. Børresen, Grimen og Svenkerud (2012, s. 48-49) beskriver talevegring som en form for sosial angst som kan være læringshemmende for enkelte elever. Prestasjonsangst, angst for oppmerksomhet, sosial tilbakeholdenhet og sjenanse er kjennetegn på talevegring (Børresen et al., 2012, s. 48). Dæhlen, Smette og Strandbu (2011, henvist i Børresen et al., 2012, s. 48) fant i en intervjustudie basert på ungdomsskoleelever at elevene «gruer seg til å holde presentasjoner fordi de må eksponere seg selv og sine kunnskaper overfor både læreren og medelevene.» En annen studie om muntlig arbeid viser at elever ofte kjenner på ubehag i forbindelse med muntlig aktivitet i klasserommet (Hoel, 1995, henvist i Børresen et al., 2012, s. 48). Lærerne i undersøkelsene til Hertzberg (2003) og Svenkerud et al. (2012) viser i sine studier om muntlige ferdigheter, hvordan en kan tilpasse opplæringen i forbindelse med muntlige fremføringer slik at alle elevene får presentert arbeidet (Børresen et al., 2012, s. 49). Dette kan lærere gjøre gjennom å for eksempel la elevene presenterer sammen eller i mindre grupper, samt gi de lengre forberedelsestid (Børresen et al., 2012, s. 49).

Elever kan få tilpasset opplæring gjennom blant annet ulike læringsaktiviteter og -metoder, læringsarenaer, vurderingsformer, læremidler og læringsressurser (Utdanningsdirektoratet, 2022). I prosessen med å planlegge og gjennomføre undervisning har lærere et profesjonelt handlingsrom. Ifølge utredningen *Fremtidens skole* (NOU 2015: 8, s. 13) innebærer dette «et ansvar for å gjøre velbegrunnede og forskningsbaserte valg av metoder og tilnærminger i undervisningen.» Det fremheves at lærere i større grad bør få ansvar for å velge innhold, arbeidsmetoder og organisering som er tilpasset den aktuelle elevgruppen (NOU 2015: 8, s. 13). Helleve, Ulvik og Smith (2018, s. 4) fant i sin studie basert på hvordan lærere forstår og tolker sitt profesjonelle handlingsrom, at dette styres av både ytre og indre rammefaktorer. Politiske lover og læreplaner fastsatt av myndighetene er eksempler på objektive rammer. Kunnskaps- og verdisyn er på andre siden eksempler på indre rammer, samtidig som opplevelsen av handlingsrom påvirkes av identitet og tidligere erfaringer (Helleve et al., 2018, s. 4). Helleve et al. (2018, s. 3) forklarer at begrepet agency knyttes til læreres profesjonelle handlingsrom og innebærer at vi mennesker handler intensjonalt. Overført til læreryrket vil agency referere til at lærere har vilje, autonomi og frihet i undervisningen (Helleve et al., 2018, s. 3). Lærere har gjennom sitt profesjonelle handlingsrom mulighet til å velge innhold, arbeidsmetoder og evalueringsformer som er tilpasset den spesifikke elevgruppa.

2.4 Muntlige ferdigheter i læreplanverket

Læreplanverket 2020 (LK20) er en forskrift til opplæringsloven og skal styre innholdet i elevenes opplæring. Læreplanverket definerer fem *grunnleggende ferdigheter* i den norske skolen:

Disse ferdighetene er del av den faglige kompetansen og nødvendige redskaper for læring og faglig forståelse. De er også viktige for utviklingen av elevenes identitet og sosiale relasjoner, og for å kunne delta i utdanning, arbeid og samfunnsliv. Utvikling av de grunnleggende ferdighetene har betydning gjennom hele opplæringsløpet.

(Kunnskapsdepartementet, 2017b)

De grunnleggende ferdighetene er ifølge Utdanningsdirektoratet (2019a) «en forutsetning for å kunne vise kompetanse.» Dermed skal det foregå et samspill mellom utvikling av grunnleggende ferdigheter og utvikling av faglig kompetanse i klasserommet (Kunnskapsdepartementet, 2017b).

I stortingsmeldingen *Kultur for læring* ble det hevdet at elever tilegnet seg for dårlige grunnleggende ferdigheter og at det var dokumentert ferdighetssvikt i sentrale fag i Reform 97 (St.meld. 30 (2003-2004), s. 7). Da Kunnskapsløftet 2006 (LK06) trådte i kraft ble lesing, skriving, regning, muntlige ferdigheter og digitale ferdigheter innlemmet som grunnleggende ferdigheter. Et sentralt synspunkt i evalueringen av LK06 var at ferdighetene i ulik grad var tydelig uttrykt i læreplanene, derfor ble blant annet læreplanen i norsk revidert i 2013. Hensikten var å tydeliggjøre ferdighetene og bidra til bedre progresjon i elevenes utvikling (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 30). Departementet ønsket «at de grunnleggende ferdighetene skal innarbeides i læreplaner der det vurderes som faglig relevant. Det skal bli tydeligere hvilke fag som har ansvar for ulike sider ved ferdighetene» (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 32). Det ble utarbeidet et rammeverk for grunnleggende ferdigheter som beskriver ferdighetsområder og progresjon gjennom fem nivåer (Kunnskapsdepartementet, 2017d). Dette ble ifølge Blikstad-Balas og Roe (2020, s. 70) utarbeidet for å konkretisere innholdet i de grunnleggende ferdighetene. Muntlige ferdigheter består ifølge rammeverket av ferdighetsområdene *forstå og vurdere, utforme, kommunisere, samt reflektere og vurdere* (Kunnskapsdepartementet, 2017c).

De fem grunnleggende ferdighetene har blitt videreført i LK20. Ferdighetene er «uttrykt på ulike måter og i varierende grad, avhengig av hvordan ferdighetene blir forstått» (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 30). Norskfaget har ifølge (Kunnskapsdepartementet, 2019a) et særlig ansvar for utvikling av elevenes muntlige ferdigheter i skolen. For elevene innebærer dette å kunne samhandle med andre gjennom å lytte, fortelle og samtale (Kunnskapsdepartementet, 2019a). Videre handler det om å bruke retoriske ferdigheter for å uttrykke seg hensiktsmessig, samt kunne planlegge og fremføre muntlige presentasjoner tilpasset mottaker (Kunnskapsdepartementet, 2019a). Læreplanen i norsk inneholder også kjerneelementer som står for det viktigste faglige innholdet i opplæringen og som er nødvendig læring for elevene (Utdanningsdirektoratet, 2019b). *Muntlig kommunikasjon* er et av kjerneelementene i norskfaget og omtales slikt i læreplanverket:

Elevene skal få positive opplevelser ved å uttrykke og utfolde seg muntlig. De skal lytte til og bygge på andres innspill i faglige samtaler. De skal presentere, fortelle og diskutere på hensiktsmessige måter både spontant og planlagt, foran et publikum og med bruk av digitale ressurser (Kunnskapsdepartementet, 2019a).

Utvikling av muntlige ferdigheter starter i tidlig småbarnsalder og videreutvikles gjennom opplæringsløpet (Kunnskapsdepartementet, 2017c). Kjerneelementet skal prege innholdet i undervisningen og knyttes opp til konkrete kompetansemål. Kompetansemål i norskfaget etter 10. trinn beskriver at elevene blant annet skal kunne mestre bruk av fagspråk og argumentere saklig i diskusjoner, bruke retoriske appellformer, samt uttrykke seg i ulike sjangre (Kunnskapsdepartementet, 2019a).

Vektleggingen av å utvikle muntlige ferdigheter hos eleven er fundamentert også i de tverrfaglige temaene i læreplanverket. De tverrfaglige temaene i skolen tar utgangspunkt i relevante samfunnsproblemer, og skal bidra til at elevene utvikler kompetanser og ferdigheter som er aktuelle for å løse slike problemstillinger (Kunnskapsdepartementet, 2017f). Gjennom det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap skal norskfaget bidra med å «utvikle elevenes muntlige og skriftlige retoriske ferdigheter, slik at de kan gi uttrykk for egne tanker og meninger og delta i samfunnsliv og demokratiske prosesser» (Kunnskapsdepartementet, 2019b). Elevene skal ikke bare trenes i kritisk tenkning, men også kunne håndtere meningsbrytninger i sosiale settinger. Folkehelse og livsmestring er et annet tverrfaglig tema som gir føringer om at eleven skal kunne uttrykke sine følelser og tanker, samt håndtere ulike relasjoner (Kunnskapsdepartementet, 2019b). Det tredje tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling viser at dialog skal utvikle elevenes evne til å forstå og møte meningsmotsetninger og interessekonflikter som kan oppstå i samfunnet. Dialog skal ruste eleven til å være aktiv og kunne påvirke det samfunnet vi lever i (Kunnskapsdepartementet, 2019b).

2.5 Tidligere forskning om arbeid med muntlige ferdigheter

Selv om muntlige ferdigheter er godt forankret i læreplanverket, viser studier at arbeidet med disse ferdighetene ofte er lite systematisk (Svenkerud, 2013, s. 2). Svenkerud et al. (2012, s. 35) hevder at muntlige ferdigheter er en viktig forutsetning for aktiv deltakelse på alle områder i samfunnslivet. Gjennom sin studie har de ønsket å belyse hvordan undervisning i muntlighet foregår i skolen. De tok utgangspunkt i videodata fra forskningsprosjektet Pisa+ fra norsktimer på ungdomstrinnet i seks klasserom (Svenkerud et al., 2012). Svenkerud (2013) har gjennom enkeltintervjuer fra to ungdomsskoler undersøkt hva elever mener de lærer og hvordan de erfarer arbeidet med muntlige ferdigheter. Blikstad-Balas og Roe (2020) legger på sin side frem forskning fra LISA-studien (Linking Instruction & Student Achievement). I LISA-studien tok forskerne utgangspunkt i video-data og satte søkelys på hvordan ungdomsskoleelevene opplever undervisningen, hva som er vanlige arbeidsmåter i

norske klasserom, samt sammenhengen mellom undervisning og læring (Universitetet i Oslo, 2023). Muntlighet var her et av hovedområdene som ble forsket på. I disse tre studiene ble datamaterialet samlet inn da LK06 var gjeldende. Likevel er denne forskningen relevant, da muntlige ferdigheter er blitt videreført til LK20.

Elevfremføringer er en undervisningsmetode som skiller seg ut i studiene. Samtlige av studiene konkluderer med at presentasjon fremfor klassen er den mest vanlige undervisningsformen i arbeid med muntlige ferdigheter (Blikstad-Balas & Roe, 2020; Svenkerud, 2013; Svenkerud et al., 2012). PISA+ materialet viser at om lag 80 prosent av arbeidet med muntlighet foregår gjennom fremføring og forberedelse til denne (Svenkerud et al., 2012, s. 40). De fleste undervisningssekvensene knyttet til fremføring foregår i grupper. Ifølge Svenkerud (2013, s. 8) er det viktig for elevene at de samarbeider med andre som tar oppgaven seriøst, og at arbeidet ikke oppleves kjedelig, men gir mening for dem. Derfor foretrekker de fleste at læreren velger tema forankret i pensum. Blikstad-Balas og Roe (2020, s. 83) oppfatter til forskjell fra Svenkerud, Klette og Hertzberg (2012) og Svenkerud (2013) mer variasjon i de muntlige fremføringene. De mener filosofisirkel, høytlesning av noveller, nyheter og bokpresentasjoner er positive funn sammenlignet med tidligere forskning hvor «klassiske presentasjoner» ved bruk av PowerPoint har vært rådende (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 83).

I studiene er fremføringer i klassen den mest fremtredende muntlige arbeidsformen (Blikstad-Balas & Roe, 2020; Svenkerud, 2013; Svenkerud et al., 2012). I Svenkeruds (2013, s. 7) studie forteller elevene at rollespill som arbeidsform vanligvis gjennomføres på barneskolen. Svenkerud (2013, s. 7) forklarer at elevene nevner strukturert debatt som muntlig sjanger hvor rollene blir fordelt på forhånd. Blikstad-Balas og Roe (2020, s. 82) viser til få debatter i datamaterialet, og trekker frem helklassesamtalen sammen med elevfremføringer som dominerende arbeidsformer. Svenkerud et al. (2012, s. 41) trekker frem én undervisningssekvens i sitt datamateriale hvor debatt forekommer. Debattene hadde da varighet på to til fem minutter, og tema var hentet fra en lærebok. På bakgrunn av tema, var det enkelt for elevene å benytte stereotypiske holdninger og dermed inkludere humor i debatten. Dette bidro til at elevene oppfattet debattene som useriøse (Svenkerud et al., 2012, s. 42).

En tendens til lave forventninger fra læreren trer frem som et funn hos Svenkerud et al. (2012), samt Blikstad-Balas og Roe (2020). Svenkerud et al. (2012, s. 45) beskriver at flere

lærere viser tydelig lave forventninger til elevenes muntlige ferdigheter i forbindelse med presentasjoner og diktopplesning. Å dempe prestasjonspresset nevnes i studien som en årsak til dette. Svenkerud et al. (2012, s. 46) viser likevel til Hertzberg (2003, s. 159) som påpeker at lærere kvier seg for å «rette» på elevenes muntlige ytringer i undervisningssituasjoner. Blikstad-Balas og Roe (2020, s. 90) etterspør tydeligere forventninger til elevene som talere og lyttere i klasserommet. De har i liten grad registrert samtaler hvor læreren oppfordrer elevene til å begrunne eller utdype svaret de gir (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 89).

Muntlige fremføringer kan beskrives som en elevaktiv arbeidsform og innebærer at elevene tildeles ansvar, da de selv skal planlegge, finne relevant innhold og velge arbeidsmetoder (Svenkerud, 2013, s. 12). Svenkerud et al. (2012, s. 38) forklarer at lærerstyrt undervisning fortsatt dominerer norske klasserom, men at undervisningen stadig inkluderer flere elevaktive arbeidsformer. Funn fra studiene viser at elevene jobber selvstendig og får lite veiledning av læreren underveis i arbeidet med fremføringer (Svenkerud et al., 2012; Svenkerud, 2013). Læreren fordeler grupper og hjelper elevene med praktiske og tekniske oppgaver (Svenkerud 2013, s. 9). Svenkerud et al. (2012, s. 43) oppfatter lærerens kommentarer etter elevfremføringene som vurdering, ikke veiledning. Mange elever uttrykker at de øver på de muntlige fremføringene hjemme og får hjelp fra foresatte (Svenkerud, 2013, s. 9).

Forskningen som foreligger om muntlighet i skolen, viser tydelig behovet for mer kunnskap på området. Det kan tyde på at det ennå ikke er etablert praksis for arbeidet med muntlige ferdigheter og at dette er noe som kanskje ikke vektlegges i like stor grad som de andre grunnleggende ferdighetene.

2.6 Det dramafaglige aspektet i elevenes læringsprosess

LK20 presiserer i verdigrunnlaget «Skaperglede, engasjement og utforskertrang» at skolen er en arena der «elevene skal lære og utvikle seg gjennom sansning og tenkning, estetiske uttrykksformer og praktiske aktiviteter» (Kunnskapsdepartementet, 2017e).

Kunnskapsdepartementet (2017e) påpeker at utforskende og skapende læringsformer kan bidra til at elevene evner å se nye perspektiver, løse problemer og uttrykke seg på varierte måter. I utredningen *Fremtidens skole* (NOU 2015: 8, s. 31) uttrykkes behovet for at elevene utvikler kompetanser som kritisk tenkning, kreativitet og problemløsning for å kunne delta i arbeids- og samfunnsliv.

Estetiske uttrykksformer er sansebaserte aktiviteter og Utdanningsdirektoratet (2020) beskriver rollespill som et eksempel på dette. Gjennom aktiv bruk av kroppen og sansene i læreprosessen tilbyr estetiske arbeidsformer en annen måte å tilegne seg kunnskap på enn det rent intellektuelle og analytiske (Tørnby & Stokke 2018, s. 328). Estetiske uttrykksformer kan ifølge Utdanningsdirektoratet (2020) bidra til dybdelæring, bedre tilpasset opplæring, samt å øke elevenes motivasjon og lærelyst. Elevene kan gjennom praktiske og skapende aktiviteter utvide sin forståelse av seg selv og verden vi lever i (Utdanningsdirektoratet, 2020). I stortingsmeldingen *Motivasjon – Mestring – Muligheter* (Meld. St. 22 (2010-2011), s. 5) fremkom det at skolen i større grad må skape motivasjon og lærelyst hos ungdomsskoleelever. Elevene må gis et større læringsutbytte av skolen og erfare at opplæringen er relevant og givende (Meld. St. 22 (2010-2011), s. 5). Stortingsmeldingen påpeker at elevene skal medvirke til egen læring, læringen skal ha et klart mål og læringen skal skje på ulike arenaer. Praktiske, varierte og estetiske arbeidsmetoder bidrar til variasjon i skolehverdagen og kan øke elevenes motivasjon for læring (Meld. St. 22 (2010-2011), s. 6). Sæbø (2016, s. 47) viser til at drama som metode kan bidra til å realisere utforskende læringsaktiviteter i undervisningen.

I boka *7 veier til drama* forklarer Heggstad og Heggstad (2022, s. 17) at begrepet drama refererer til en handling som fremstilles. I sammenheng med skole og barnehage anvendes begrepet pedagogisk drama, som først og fremst handler om fiksjon og spill (Heggstad & Heggstad, 2022, s. 17). Heggstad og Heggstad (2022, s. 20) påpeker tre ulike forutsetninger som bør foreligge ved dramapedagogisk virksomhet. For det første er det nødvendig å etablere en trygg atmosfære for elevgruppa. Åpenhet og gjensidig respekt, samt dialog er sentrale elementer i arbeidet med å skape trygghet (Heggstad & Heggstad, 2022, s. 20). For det andre skal elevene oppleve at de har medskapende forutsetninger. Det er viktig at lærerne møter elevenes erfaringer og anvender disse som ressurser i undervisningen (Heggstad & Heggstad, 2022, s. 20). Den tredje og siste forutsetningen handler om at «læring først og fremst skjer gjennom aktiv deltaking» (jf. Dewey, henvist i Heggstad & Heggstad 2022, s. 20). Med dette mener Heggstad og Heggstad (2022, s. 20) at elevene ikke trenger å være i fysisk aktivitet for å lære, men at læringen skjer når elevene blir følelsesmessig og intellektuelt involvert i arbeidet.

Heggstad og Heggstad (2022, s. 19) og Sæbø (2016, s. 24) beskriver at pedagogisk drama blant annet handler om at elevene skal oppnå en aktiv identifisering med fiktive roller og situasjoner. For at elevene skal oppnå en slik identifisering beskriver Sæbø (2016, s. 24) tre

ulike områder knyttet til fiksjon i arbeid med drama. Det første området er fiksjon knyttet til gjenstander og objekter. Vi kan late som disse er noe annet enn det de faktisk er, eller vi kan mime at vi har en gjenstand til stede (Sæbø, 2016, s. 25). Det andre området er fiksjon knyttet til situasjonen. Med dette menes at vi kan agere som om vi er til stede i et bestemt miljø, eller befinner oss på et annet sted enn vi egentlig er (Sæbø, 2016, s. 25). Det siste området er fiksjon knyttet til rollen, som betyr at vi kan identifisere oss som noen andre, gjerne spesifikke rollefigurer (Sæbø, 2016, s. 26). Gjennom denne identifiseringen kan vi utforske og undersøke temaer, hendelser og relasjoner mellom mennesker (Heggstad & Heggstad, 2022, s. 19). I dramaarbeid kan vi anvende lærestoff fra historie og samtid, fra eventyr og myter, men også erfaringer og hendelser fra vår egen virkelighet (Heggstad & Heggstad, 2022, s. 19; Sæbø, 2016, s. 24). Heggstad og Heggstad (2022, s. 19) poengterer at deltakerne i dramarbeidet bør oppleve lærestoffet som meningsfylt og engasjerende, og de fremhever i den sammenheng at arbeidet må tilpasses elevenes alder og forutsetninger. Det er et stort repertoar av læringsformer innen dramafaget, men Sæbø (2016, s. 24) vektlegger at elevene skal gjennom en faglig, sosial, emosjonell og personlig læringsprosess.

Rasmusson og Erberth (2008, s. 147) beskriver rollespill som «en improvisation som avbildar en situation ur den sociala omvärlden.» Et potensial med rollespill ligger i at deltakerne gjennom sin innlevelse får forståelse for både sine egne og andres tenke- og handlemåter (Rasmusson & Erberth, 2008, s. 147). Rasmusson og Erberth (2008, s. 147-155) forklarer at rollespill som metode kan anvendes for å diskutere løsninger på konflikter, spille ut historiske hendelser og belyse ulike politiske synspunkter. Deltakerne kan for eksempel spille ut en internasjonal konferanse, hvor elevene er delegater fra ulike land som møtes for å diskutere et aktuelt problem (Rasmusson & Erberth, 2008, s. 155). FN-rollespillet som undervisningsopplegg har likhetstrekk med disse beskrivelsene.

Lærer-i-rolle er en dramafaglig arbeidsmetode, og innebærer at læreren tar del i spillet sammen med elevene (Heggstad & Heggstad, 2022, s. 89; Sæbø, 2016, s. 59). Gjennom denne dramametoden kan læreren gå ut og inn av roller, og samtidig lede undervisningen (Sæbø, 2016, s. 59). I FN-rollespillet kan presidenten som spilles av en ansatt fra FN-sambandet, kategoriseres som en lærer-i-rolle. Heggstad og Heggstad (2022, s. 97) poengterer at læreren må våge å gå inn i rollen og selv tro på figuren. Sæbø (2016, s. 59) forklarer at å skape en troverdig rollefigur som agerer realistisk i spillsituasjonen, kan bidra til å gi elevene en mer inngående forståelse av lærestoffet. For at elevene skal akseptere spillsituasjonen, må det etableres en troverdig ramme og elevene må oppleve den som meningsfylt (Sæbø, 2016, s.

59). Heggstad og Heggstad (2022, s. 88) påpeker at lærer-i-rolle stiller særlige krav til læreren, og at det er nødvendig at læreren kjenner godt til metoden for at den skal fungere optimalt.

2.7 Retorikk og debatt

Bakken (2020, s. 17) forklarer at retorikk handler «både om å overtale og å overbevise» og formålet er å endre menneskers tenke- og handlemåte. Thorvaldsen (2018, s. 252) viser til at retorikk blant annet innebærer bruk av virkemidler og argumenter. Undervisning i retorikk er tradisjonelt knyttet til politiske og seremonielle taler, samt andre typer språkhandlinger hvor formålet er å overbevise eller overtale (Thorvaldsen, 2018, s. 252).

I retorikken finner vi de retoriske bevismidlene: etos, patos og logos. De retoriske bevismidlene er eksplisitt omtalt i læreplanen, der de går under den alternative oversettelsen retoriske appellformer. Filosofen Aristoteles beskrev etos, logos og patos som grunnleggende i talerens mål om å overbevise (Thorvaldsen, 2018, s. 256). Bakken (2020, s. 49) påpeker at disse tilhører kategorien tekniske bevismidler og skapes i teksten. Etos handler om hvorvidt mottakerne oppfatter avsenderen som troverdig (Bakken, 2020, s. 49). Bakken (2020, s. 61) forklarer at patos innebærer å overbevise mottakerne gjennom å appellere til følelsene. For å skape en følelsesmessig appell må avsender forsøke å holde på oppmerksomheten til mottakerne. Følelsene har en innvirkning på hvordan mennesker vurderer, og vi kan være tilbøyelig til å bedømme ut fra våre følelsesreaksjoner. Overtalelse handler i de fleste tilfeller om å få mottakeren til å gjennomføre en aktiv handling, og da har følelsene en viktig motiverende funksjon (Bakken, 2020, s. 61). Logos handler om at mottakerne blir overbevist gjennom avsenderens resonnementer, og gjennom at mottakeren oppfatter disse som sanne eller sannsynlige (Bakken, 2020, s. 69). Det første mottakerne kan vurdere og akseptere er beskrivelsene avsenderen fremstiller. Argumentasjonen er det andre, der både påstander og begrunnelser må vise seg som sanne eller sannsynlige hvis mottakerne skal la seg overbevise (Bakken, 2020, s. 69).

Bakken (2020, s. 86) henviser til Lloyd Bitzers begrep: *retorisk situasjon*. En retorisk situasjon kan forklares som en situasjon der en ved hjelp av språklige ytringer kan skape en endring i verden (Bakken, 2020, s. 86). Det er tre grunnleggende bestanddeler i en retorisk situasjon. Et påtrengende problem er den første, hvor Bakken (2020, s. 112) henviser til en «ufullkommenhet» som tvinger seg på situasjonen. Det påtrengende problemet må kunne løses ved hjelp av en språklig ytring, og mennesker må kunne erkjenne at det eksisterer et

problem som har behov for løsning (Bakken, 2020, s. 86). Den andre bestanddelen er publikum. Bakken (2020, s. 87) forklarer at publikum er mennesker som kan bidra til å løse det påtrengende problemet, og som er kapable til å la seg påvirke av språklige ytringer. Den siste bestanddelen er de tvingende omstendighetene. Dette er blant annet alle de gjenstander, hendelser og personer som eksisterer i situasjonen som kan ha en innvirkning på hva som er gjennomførbart for å løse problemet (Bakken, 2020, s. 87). Bruk av retoriske begreper kan hjelpe elever med å utvikle sin metaspråklige bevissthet (Penne, Hertzberg & Solem, 2020, s. 86). Penne et al. (2020, s. 87) refererer til det retoriske begrepet kairos som handler om å tilpasse språket til konteksten en skal formidle noe i. Kairos krever mottakerbevissthet og at avsenderen har en retorisk strategi knyttet til den spesielle konteksten (Penne et al., 2020, s. 87). Det er viktig at elever lærer hvordan de skal opptre i ulike språklige kontekster for å kunne mestre skole og arbeidsliv (Penne et al., 2020, s. 87).

Både på mellomtrinnet og ungdomstrinnet stilles det stadig større krav til elevenes språklige og retoriske ferdigheter. Thorvaldsen (2018, s. 252) påpeker at elevene på mellomtrinnet skal kunne tilpasse det muntlige språket til ulike formål, mottakere og kommunikasjonssituasjoner. På ungdomstrinnet skal elevene i tillegg kunne begrunne meninger i diskusjoner og komme med saklig argumentasjon. Elever har behov for å øve på å ytre seg på en formålstjenlig måte (Thorvaldsen, 2018, s. 252). Trening i retorikk er viktig på det personlige plan i form av skolegang og arbeidsliv, samt for å kunne delta aktivt i demokratiet (Thorvaldsen, 2018, s. 254). Retorikken inneholder fagbegreper og uttrykksmåter som kan bidra til å gjøre elevene til bevisste talere. Primært handler retorikken om å kunne uttrykke seg i offentlige situasjoner, utenfor det private. Skolen og klasserommet er en arena utenfor hjemmet hvor elever kan øve på å argumentere, debattere og vurdere andres ytringer på en kritisk måte (Thorvaldsen, 2018, s. 254). I norskfaget kommer retorikk til uttrykk blant annet i kjerneelementet kritisk tilnærming til tekst, i det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap og i muntlige ferdigheter som grunnleggende ferdighet. Felles for disse punktene er at elevene skal utvikle retoriske ferdigheter til bruk i både muntlige og skriftlige tekster, samt kunne bruke disse til å uttrykke egne meninger i forberedte og spontane sosiale situasjoner (Kunnskapsdepartementet, 2019a). I kompetansemålene etter 10. trinn knyttes retorikk til bruk av språklige virkemidler og retoriske appellformer, samt det å kunne bruke fagspråk og argumentere saklig (Kunnskapsdepartementet, 2019a).

Debatt er en arbeidsmetode hvor elevene kan øve seg i sine retoriske ferdigheter. Børresen et al. (2012, s. 170) påpeker at formålet med en debatt er å fremlegge sine argumenter,

overbevise motparten, samt komme frem til en løsning på et problem. I en debatt kan elevene diskutere temaer knyttet til fagstoff, men også valgfrie emner uten å forholde seg til et faginnhold (Børresen et al., 2012, s. 170). Svenkerud et al. (2012, s. 45) henviser til Simon og Maloney (2007) som fremhever viktigheten av at diskusjonsemner må oppleves interessante for elevene samt at emnene ikke bør ha et fasitsvar, men åpne opp for flere løsninger. Børresen et al. (2012, s. 170) viser til at debatt også kan utformes som et rollespill, der elevene får tildelt et standpunkt de skal forsvare. Dette kan gi elevene trening i hvordan de skal bygge opp argumentasjon for å overbevise (Børresen et al., 2012, s. 170). Børresen et al. (2012, s. 171) forklarer at tildeling av kort med faktaopplysninger og argumenter kan bidra til at debatten blir faglig og saklig, slik at elevene kan få et større læringsutbytte.

2.8 Skolens sekundærdiskurser og eksplisitt undervisning i muntlige ferdigheter

Forskeren James Paul Gee forklarer at barn som tilegner morsmålet sitt, også tilegner en sosial variant av språket, en *primærdiskurs* (Gee 1990; Bakhtin, 1998, henvist i Penne et al., 2020, s. 48). Penne et al. (2020, s. 52) definerer diskurser som «verdier, mening, inkludering i fellesskap og nettverk.» Primærdiskursen tilegnes i barnets hjem og formes av miljøet barnet vokser opp i (Fjørtoft, 2014, s. 79). Kringstad og Kvithyld (2015, s. 73) forklarer at primærdiskursen påvirkes av blant annet bøkene barna har tilgjengelig hjemme, samtaleemner de har i familien og utvalg av eventyrfortellinger ved leggetid. Den primære diskursen vil fungere som et hverdagsspråk for barnet. Utenfor hjemmet vil barn møte på *sekundærdiskurser*, som innebærer andre sosiale språk, verdier og preferanser enn de kjenner til hjemmefra (Penne et al., 2020, s. 49). Ifølge Blikstad-Balas (2016, s. 40) er sekundærdiskurser mer spesialisert og tilpasset ulike områder. Skolen er en arena hvor barn møter ulike sekundærdiskurser. Hvert skolefag vil for eksempel tilhøre hver sin sekundærdiskurs (Blikstad-Balas, 2016, s. 40).

Ved skolestart vil det være store språklige variasjoner i elevgruppa, da hjemmemiljøet former barnas primærdiskurs (Blikstad-Balas, 2016, s. 39-40). Dette gir elevene ulike utgangspunkt i møte med skolens sekundærdiskurser. For noen elever vil avstanden mellom primærdiskurs og skolens sekundærdiskurs være lav, for andre vil avstanden oppleves stor (Blikstad-Balas, 2016, s. 41). Ulike sosiokulturelle grupper har ulik bevissthet og holdninger til språklige kunnskaper (Fjørtoft, 2014, s. 128). Fjørtoft (2014, s. 80) forklarer at enkelte foresatte inkluderer drypp fra sekundærdiskurser i hjemmet, slik at barna skal kunne lykkes senere i livet, og viser til Gee som kaller dette *early borrowing*. Enkelte elever har dermed bedre

tilgang enn andre til diskursene som er nødvendig for å mestre skolespråket (Børresen et al., 2012, s. 51). Barn som i liten grad har blitt eksponert for sekundærdiskurser kan ifølge Fjørtoft (2014, s. 80) oppleve møtet med skolens språk som fremmed og annerledes. Penne et al. (2020, s. 49) mener dette bidrar til å opprettholde sosial ulikhet i skolen.

Svenkerud (2013, s. 4) forklarer at elevaktive arbeidsformer lenge har vært vektlagt som mål i utdanningspolitikken i Norge. Begrepet «ansvar for egen læring» ble vektlagt i læreplaner på 90-tallet, med mål om at elevene skulle evne å «styre egne læreprosesser og ta kontroll over arbeidstid og arbeidsinnsats» (Bjørger, 1994, henvist i Svenkerud, 2013, s. 4). I det gjeldende læreplanverket LK20 har elevaktive arbeidsformer blitt styrket (Karseth, Kvamme & Ottesen, 2020, s. 127). Likevel rettes det kritikk mot arbeidsformen. Gee kritiserer elevorientert undervisning og påpeker at elever som har gode forutsetninger i møte med skolens sekundærdiskurser drar fordel av denne arbeidsformen (Penne et al., 2020, s. 49). I elevaktive arbeidsformer får elevene «ansvar for egen læring», og Svenkerud (2013, s. 13) påpeker at dette kan favorisere elevene som får hjelp og støtte fra hjemmet. Gee (henvist i Penne et al., 2020, s. 50) poengterer at elevorientert arbeid ikke skal forkastes, men læreren må i undervisningen vektlegge metaspråklig bevissthet.

Læring av språk krever ifølge Blikstad-Balas (2016, s. 37) en metaspråklig bevissthet, en bevissthet om at det eksisterer ulike sosiale språk som i varierende grad passer seg i ulike kontekster. Kunnskap om sekundærdiskurser og metaspråklig bevissthet er ifølge Penne et al. (2020, s. 50) særlig viktig i dagens samfunn. Hvis mål og hensikt i arbeid med muntlighet er uklart for elevene vil dette hindre potensialet for læring (Svenkerud, 2013, s. 12). Videre påpeker Svenkerud (2013, s. 13) at en eksplisitt undervisning kan hindre at sosiale forskjeller overføres videre. Likevel påpeker Penne et al. (2020, s. 50) at «i vår tid har primærdiskursen fått utvidet sitt virkeområde», som før tilhørte hjem og nærmiljøet. Penne et al. (2020, s. 50) hevder videre at skolen tilpasser seg elevenes hverdagspråk. Blikstad-Balas og Roe (2020, s. 89-90) observerte i sin studie at mange elevytringer var mer hverdagsnakk enn fagsnakk, da elevene ikke behøvde å ta i bruk et fagspråk i disse ytringene. Gee (henvist i Blikstad-Balas, 2016, s. 41) kritiserer skolen for å i liten grad legge til rette for at barn tar i bruk de akademiske språkregistrene. Å fremme språklig bevissthet hos elevene bidrar til å gjøre elevene i stand til å ta del i skolens ulike diskurser, men for å lære disse må undervisningen gjøres eksplisitt og tilgjengelig for alle elever (Blikstad-Balas, 2016, s. 45).

Klasseromsforskeren Mads Haugsted (henvist i Børresen et al., 2012, s. 37) skiller mellom *muntlighet i undervisning* og *undervisning i muntlighet*. Muntlighet i undervisningen innebærer å ta i bruk språket som verktøy for læring (Svenkerud et al., 2012, s. 36). Dette er muntlige situasjoner som oppstår daglig blant elever og lærere i klasserommet og eksisterer derfor i all norskundervisning (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 70). Ifølge Fjørtoft (2014, s. 128) handler undervisning i muntlighet om at læreren har «muntlig kompetanse, muntlige sjangre og muntlige kontekster som mål for elevenes læring.» Dette kan også omtales som eksplisitt undervisning i muntlighet. Svenkerud et al. (2012, s. 37) nevner debatt, dramatisering og fremføring som eksempler på dette. Blikstad-Balas og Roe (2020, s. 70) hevder at undervisning i muntlighet forekommer langt sjeldnere enn muntlighet i undervisning. Svenkerud et al. (2012, s. 46) konkluderte i sin studie med at det var få tilfeller av at muntlighet er gjenstand for undervisningen. Det fremkommer i datamaterialet til Blikstad-Balas og Roe (2020, s. 89) at elevene får mulighet til å delta muntlig i norskundervisningen, men at dette i liten grad kan kategoriseres som «undervisning i muntlighet». Fjørtoft (2014, s. 128) påpeker at norskfaget har et særlig ansvar for eksplisitt undervisning i denne grunnleggende ferdigheten.

Blikstad-Balas og Roe (2020) vektlegger at elevene i arbeid med muntlighet har behov for veiledning, trening og erfaring. Videre legger de frem konkrete grep læreren kan gjøre for å hjelpe til å utvikle elevene sine muntlige ferdigheter. Dette innebærer å oppfordre elevene til å begynne, bygge videre på andres resonnementer eller oppsummere en medelevs resonnement med egne ord (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 87-88). Et annet grep Blikstad-Balas og Roe (2020, s. 86) presenterer, er *revoicing* eller omformulering, og innebærer å gjenta det eleven har sagt med fagbegreper. På denne måten kan læreren «oversette mellom elevenes hverdagspråk og det fagspråket vi bruker i norsktimene» (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 86). Revoicing kan bidra til å inkludere andre elever inn i samtalen, samt sikre at læreren har forstått innholdet i elevens utsagn (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 86). Fjørtoft (2014, s. 137) hevder at sjangerlære kan bidra til metaspråklig kompetanse, da «sjangre er konkrete eksempler på situasjoner der muntlige ferdigheter tas i bruk i en kontekst.» Å tilegne seg kunnskap om ulike sjangre er et kompetansemål i norskfaget etter 10. trinn (Kunnskapsdepartementet, 2019a).

3. Metode

Dette kapittelet gir en oversikt over studiens forskningsmetoder. Vi vil først redegjøre for prosjektets forskningsdesign. Videre vil vi synliggjøre bruk av observasjon og intervju som metoder for datainnsamlingen. Deretter vil vi presentere metode for dataanalyse, før vi vurderer prosjektets kvalitet i lys av begrepene validitet og reliabilitet, samt reflekterer rundt forskningsetiske betraktninger. Datainnsamlingen ble gjennomført på den aktuelle ungdomsskolen i oktober 2023 og varte i fire dager.

3.1 Forskningsdesign

Kvale og Brinkmann (2015, s. 71) benytter seg av metaforene gruvearbeider og reisende i forbindelse med kvalitativ forskning og innsamling av data. Gruvearbeider referer til den vitenskapsteoretiske retningen positivisme, hvor kunnskap ses på som noe objektivt og fast som forskere kan innhente (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 50). Den reisende viser til den vitenskapsteoretiske retningen konstruktivisme, der kunnskap konstrueres og forandres med påvirkning fra blant annet forskeren (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 50). Oppgaven vår retter seg mot en konstruktivistisk tilnærming, der vi som forskere kan betraktes som reisende. Som reisende «vandrer vi gjennom landskapet» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 71), og oppfordrer elevene og lærerne til å fortelle om opplevelser knyttet til FN-rollespillet og muntlig arbeid. I møte med slike refleksjoner kan ny kunnskap om hva som er nyttig i elevenes arbeid med muntlige ferdigheter konstrueres. Innenfor en konstruktivistisk tilnærming kan en ikke skille skarpt mellom den som studerer og objektet som studeres (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 49). Vi bærer med oss bevisste og ubevisste oppfatninger og synspunkter som vil være med å påvirke våre funn og tolkninger. Forskeren er aldri helt objektiv og forskningsprosessen påvirkes blant annet av forskerens identitet og erfaringer (Gleiss & Sæther, 2021, s. 49). Det er derfor viktig at forskeren er bevisst sin egen rolle og posisjonaltet.

Kvalitative forskningsdesign kjennetegnes av fleksibilitet, åpenhet, tilpasning til informant, samt lav grad av forhåndsstrukturering (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 17; Gleiss & Sæther, 2021, s. 30). Gleiss og Sæther (2021, s. 197) poengterer at en kvalitativ tilnærming gir mulighet til å oppnå dybdeforståelse.¹ Postholm (2005, s. 51) vektlegger at kvalitative studier skal løfte frem informantenes perspektiver. En kvalitativ tilnærming er hensiktsmessig

¹ Sammenfaller med tekst fra skissen til masterprosjektet levert som arbeidskrav i LER-3500

for denne studien da vi ønsker å gå i dybden på elevenes og lærernes refleksjoner knyttet til arbeid med muntlige ferdigheter gjennom et FN-rollespill. Dette er utgangspunktet for vårt valg av observasjon og intervju som kvalitative innsamlingsmetoder.

Vårt masterprosjekt er en kvalitativ casestudie. En casestudie innebærer at et tilfelle, i vår undersøkelse en gjennomføring av årets FN-rollespill, studeres inngående (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 109). Casestudier kjennetegnes av at kildene til datainnsamlingen er tids- og stedsavhengige (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 63). Postholm og Jacobsen (2018, s. 63) påpeker at forskeren i en casestudie retter oppmerksomheten mot noe spesifikt, for eksempel ett individ, en gruppe eller en aktivitet. Vi gjennomførte datainnsamlingen på den aktuelle skolen i et begrenset tidsrom, hvor vi hadde et avgrenset fokus mot en 10. klasse sin gjennomføring av et FN-rollespill. Vår masteroppgave kan derfor kategoriseres som en enkelcasesstudie. Postholm og Jacobsen (2018, s. 64) beskriver at hensikten med enkelcasesstudier er å utvikle en forståelse for det som utspiller seg innenfor en helt spesiell kontekst. Kunnskap og de beskrivelsene som en casestudie kan bidra med, kan igjen brukes videre i praksisfeltet (Postholm, 2005, s. 51).

3.2 Utvalg og rekruttering

I vårt forskningsprosjekt har vi gjort et strategisk, kriteriebasert utvalg. Dette innebærer at informantene ikke er tilfeldig valgt ut, men basert på noen forutbestemte kriterier (Gleiss & Sæther, 2021, s. 39). Kriteriene for å delta i forskningsprosjektet var at elevene måtte gå på 10. trinn ved den aktuelle skolen og delta på FN-rollespillet som skolen gjennomførte. Kriteriene for lærernes deltakelse var at de skulle være utdannet lærer, ha sitt virke på 10. trinn på den aktuelle skolen og være involvert i gjennomføringen av FN-rollespillet. Vi intervjuet til sammen ti informanter, sju elever og tre lærere. Informantene tilhører ulike klasser på trinnet og vil blant annet derfor ha ulike opplevelser knyttet til arbeid med muntlige ferdigheter. Lærerne på trinnet gjennomfører undervisningen forskjellig, og våre funn vil kunne påvirkes av dette.

Vi kontaktet FN-sambandet for å få vite hvilke skoler som skulle gjennomføre FN-rollespillet skoleåret 2023/24. FN-sambandet henviste oss til fire ungdomsskoler, hvor én av disse hadde mulighet til å ta oss imot. Rekruttering av informanter skjedde gjennom direkte kontakt, hvor vi sendte e-post til den aktuelle skolen og læreren som hadde ansvar for FN-rollespillet. Videre fungerte denne læreren som en portvakt for oss. Thagaard (2018, s. 65) forklarer at portvakter er personer som kan sikre forskere adgang til det sosiale miljøet de ønsker å

studere. Portvakten hadde på forhånd rekruttert tre elever og en lærer til intervju. Da vi ankom skolen, rekrutterte vi i tillegg fire elever og to lærere gjennom direkte kontakt. Portvakter kan påvirke hvem som blir informanter i prosjektet og dermed også hva slags kunnskap som utvikles med bakgrunn i funnene (Gleiss & Sæther, 2021, s. 41).

I forkant av datainnsamlingen ønsket vi å rekruttere elever som i ulik grad deltok muntlig under FN-rollespillet. Dette for å få frem ulike elevperspektiver som kunne nyansere datamaterialet vårt. Under datainnsamlingen viste dette seg utfordrende da et fåtall elever meldte seg frivillig til intervju. Det kan være grunn til å anta at de tre elevene som meldte seg på forhånd i større grad er mer muntlig aktive enn andre elever. Videre kan det tenkes at disse elevene er komfortable med å uttrykke seg foran fremmede, samt har et ønske om å innfri lærerens forespørsel om deltakelse på intervju. Vi er bevisste på at dette påvirker grunnlaget vårt for å kunne få innsikt i ulike elevers opplevelse av arbeidet med muntlige ferdigheter gjennom FN-rollespillet. Dette kan medføre at vi får et ensidig perspektiv på hvordan elevene erfarer undervisningsopplegget, og at vi dermed ikke får et like variert datamateriale som vi først hadde ønsket. En styrke med utvalget er at de som stilte til intervju, tilhører ulike klasser på 10. trinn. Følgelig har de hatt noe ulike opplegg og introduksjon til FN-rollespillet, siden de ikke har samme lærer. På denne måten fikk vi innblikk i det varierende faglige innholdet i klassene. En begrensning ved utvalget er at det kun er jenter som er informanter, og utvalget er forholdsvis lite. En gutt som på forhånd hadde meldt seg til intervju, kunne ikke delta da han ikke var til stede under selve FN-rollespillet. Ingen andre gutter ønsket å stille til intervju. Skolen vi hentet informanter fra, deltok på FN-rollespillet for første gang. Dette kan ha påvirket informantenes svar noe, da alle var uerfarne på gjennomføringen i forkant.

3.3 Informasjonsskriv

Vi utarbeidet tre ulike informasjonsskriv om masterprosjektet. Henholdsvis et skriv for elever som skulle delta i observasjon, et for elever som skulle delta i intervju og et skriv til lærere som skulle delta i intervju. Skrivet inneholdt en beskrivelse av prosjektets bakgrunn og formål, behandling av personopplysninger og informantenes rettigheter. I tillegg inneholdt skrivet informasjon om at deltakelsen er frivillig og at informanten vil bli anonymisert. Kontaktinformasjon til ansvarlige i prosjektet var vedlagt i skrivene. En samtykkeerklæring fulgte med informasjonsskrivet. I forskningsprosjektet skal foresatte gi skriftlig samtykke hvis informanten er under 15 år (SIKT, u.å.). Eleven og foresatte kunne samtykke til å la oss observere eleven i forberedelsesfasen og under FN-rollespillet, samt delta på intervju i

etterkant av rollespillet. Lærerne kunne samtykke til å bli observert i undervisningssituasjoner knyttet til rollespillet, samt delta på intervju. Informasjonsskrivet om forskningsprosjektet ga vi til informantene da vi ankom den aktuelle skolen.

3.4 Observasjon

Vi benyttet oss av observasjon som metode for datainnsamlingen. Alle mennesker foretar observasjoner i det daglige. En forsker sine observasjoner skiller seg likevel fra hverdagslige observasjoner med at de har et fokus, samt er systematiske og hensiktsmessige (Postholm, 2005, s. 55). Gleiss og Sæther (2021, s. 102) forklarer at observasjon kan gi innsikt i relasjoner og samhandling mellom deltakere i den aktuelle konteksten. Observasjon blir ofte tatt i bruk sammen med andre innsamlingsmetoder (Postholm, 2005, s. 56), og vi benyttet observasjon for å blant annet formulere spørsmål til intervjuguidene. I kombinasjon med intervju som metode kan observasjon bidra til å fylle ut data, og forskeren har mulighet til å formulere intervju spørsmål basert på spesifikke situasjoner (Gleiss & Sæther, 2021, s. 102).² Vi valgte å gjennomføre observasjon av førsteorden i forberedelsestimene og under selve FN-rollespillet, noe som innebærer at forskeren har observasjon som sin primære oppgave (Bjørndal, 2017, s. 32). Denne type observasjon var mulig da vi ikke skulle gjennomføre undervisningen selv. Vi observert elever i tre av fire klasser på trinnet. I foreberedelsestimene var det satt av tid til å ferdigstille åpningstale og strategidokument, samt ta stilling til resolusjonsforslaget. Gruppene skulle planlegge argumenter og korte innlegg. I tillegg skulle de avtale ulike roller på gruppene under debatten. Vi noterte våre observasjoner fortløpende under disse undervisningstimene, slik Postholm (2005, s. 66) beskriver at forskeren bør gjøre.

I lys av prosjektets problemstilling ønsket vi å ha et avgrenset fokus under observasjon av selve FN-rollespill, og vi utformet derfor et eget observasjonsskjema. Gleiss og Sæther (2021, s. 103) forklarer at strukturert observasjon innebærer å utarbeide og bruke et observasjonsskjema med fastlagte kategorier. Vi diskuterte mulige kategorier med vår veileder med bakgrunn i vår erfaring med FN-rollespillet og oppgavens problemstilling. Dette resulterte i at vi utformet fire kategorier: *muntlige ferdigheter*, *retorikk*, *rollebevissthet* og *scenografi*. Kategorien muntlige ferdigheter innebar å se etter blant annet elevenes språkbruk, lytting og bevissthet rundt mottaker. Innenfor kategorien retorikk ønsket vi å observere

² Sammenfaller med tekst fra skissen til masterprosjektet levert som arbeidskrav i LER-3500

elevenes argumentasjon og bruk av bevismidlene etos, logos og patos. Rollebevissthet handlet om hvordan elevene håndterte rollen de fikk tildelt. I kategorien scenografi ønsket vi å samle inn observasjoner rundt rollespillets utforming, rekvisitter og bekledding. Vi kopierte ut to eksemplarer av observasjonsskjemaene slik at vi kunne notere for hånd og dermed ikke var avhengig av PC og strømkabel. Under observasjon av elevenes forberedelse til FN-rollespillet tok vi i bruk ustrukturert logg, da vi ikke visste på forhånd hvordan elevene skulle arbeide. Ustrukturert logg har ikke en noen fast struktur bortsett fra at forskeren tydelig bør skille mellom tidsperiodene som observeres (Bjørndal, 2017, s. 67). Dette fungerte for oss da vi var inne i ulike timer og observerte hvordan elevene arbeidet mot FN-rollespillet.

Å benytte det forhåndsstrukturerte observasjonsskjemaet ble utfordrende under selve debatten. Vi erfarte tidlig at det var vanskelig å plassere ulike observasjoner innenfor én av de forhåndsdefinerte kategoriene. Derfor valgte vi å forkaste observasjonsskjemaet og benytte oss av ustrukturert logg. Da vi benyttet oss av logg i forberedelsesfasen og hadde kunnskap om hvordan metoden fungerte, var det naturlig at vi også under debatten endret til denne innsamlingsmetoden. Bjørndal (2017, s. 67) forklarer at ustrukturert logg gir mulighet for å oppdage elementer som forskeren ikke har forutsett. Under FN-rollespillet skjedde det ting kontinuerlig og vi ønsket ikke å miste betydningsfulle observasjoner. Logg passet oss derfor som metode da vi hadde muligheten til å sikre større mengde informasjon, og ikke unnlate hendelser som senere kunne vise seg å være relevant for oppgaven. Vi behøvde ikke å bruke tid på å plassere observasjonene innenfor en kategori slik vi opprinnelig hadde planlagt, og kunne dermed fokusere på å ha en mer utforskende og åpen tilnærming under debatten. Likevel hadde vi de forhåndsbestemte kategoriene i minne under observasjon, noe som kan ha påvirket innsamlingen av observasjoner. Ulempen med ustrukturert logg er at den kan være krevende å bearbeide i ettertid av datainnsamlingen (Bjørndal, 2017, s. 67). Dette var noe vi fikk oppleve da vi skulle sammenfatte loggnotatene våre. Vi begge hadde produsert mye tekst og hadde våre individuelle mønstre i måten vi noterte på. Å analysere loggen i etterkant ble derfor noe tidskrevende. Likevel fant vi fellestrekk gjennom analyseprosessen som utviklet seg til å bli en del av våre funn i masteroppgaven.

3.5 Intervju

Det kvalitative intervjuet gir tilgang på fyldige og omfattende kunnskaper om hvordan andre opplever et fenomen, og det er mulig å få andres synspunkter på det spesifikke temaet intervjuet handler om (Thagaard, 2018, s. 89). Thagaard (2018, s. 109) påpeker videre at

«intervju som metode representerer en viktig kilde til ny viten på et empirisk felt.» For å samle inn data i tråd med vår problemstilling, valgte vi å gjennomføre individuelle intervju med elever og lærere i etterkant av rollespillet. Intervju som metode var hensiktsmessig for oss å anvende, da vi søkte en forståelse av elevenes og lærernes refleksjoner rundt arbeidet med muntlige ferdigheter gjennom FN-rollespillet. Neteland (2020, s. 51) beskriver intervju som en egnet metode for å undersøke menneskelig erfaring og tankesett, samt innhente refleksjoner, forestillinger og kunnskaper om et tema. Vi valgte å gjennomføre individuelle intervju i motsetning til gruppeintervju, fordi vi ønsket å innhente informantens subjektive refleksjoner angående FN-rollespillet. Dette er i tråd med det Kvale og Brinkmann (2015, s. 42) forklarer er formålet med det kvalitative forskningsintervjuet: «å forstå sider ved intervjupersonens dagligliv, fra hans eget perspektiv.» Ved gruppeintervju er forsker i større grad ute etter å studere dynamikken mellom deltakerne og hva de i fellesskap tenker om et tema (Gleiss & Sæther, 2021, s. 81). Dette passet ikke med vårt formål om å samle inn et nyansert datamateriale. Vi støttet oss derfor til individuelle intervju, der hver enkelt informant sitt perspektiv på undervisningsopplegget blir belyst og deres ulike refleksjoner gis like stor plass.

Gleiss og Sæther (2021, s. 92) understreker at sted og tid har en påvirkning på samtaledynamikken i intervjusituasjonen. Alle elevintervjuene ble gjennomført dagen etter FN-rollespillet. Vi ønsket å ha elevintervjuene på et av skolens grupperom, for å møte elevene på deres hjemmebane og skape en avslappet atmosfære. Postholm (2005, s. 82) poengterer at intervjuet bør finne sted der deltakerne ikke blir forstyrret. Vi gjennomførte alle elevintervjuene i skolens undervisningstimer. Dette for å sikre at elevene kunne ta seg god tid og ikke forhaste seg gjennom intervjuet. På denne måten unngikk vi også forstyrrende momenter, som kunne ha oppstått hvis vi intervjuet eleven under et friminutt. Vi tok oss tid til uformell samtale med elevene før selve intervjuet begynte. Den uformelle samtalen kunne for eksempel handle om hvordan de synes timen gikk og om det var et interessant tema i undervisningen. Gleiss og Sæther (2021, s. 88) viser til at denne samtalen kan være viktig i etableringen av en god relasjon. Forskeren har mulighet til å finne frem til noe felles og bli kjent med informanten (Gleiss & Sæther, 2021, s. 88). Kvale og Brinkmann (2015, s. 160) vektlegger at en god kontakt krever at den som skal intervjues viser interesse og forståelse for det informanten forteller. Å foreta en *debriefing* etter gjennomførelsen av intervjuet trekker Kvale og Brinkmann (2015, s. 160-161) frem som nyttig, da informanten kan føle på tomhet og anspenhet ved slutten av intervjuet. Vi som forskere stilte spørsmål om blant annet

elevens muntlige deltakelse i klassen, noe som kan være sårbart å svare på. Derfor var det viktig for oss å ha en uformell samtale også i etterkant av intervjuet slik Kvale og Brinkmann (2015, s. 161) beskriver.

Et av lærerintervjuene fant sted fysisk på skolen dagen etter FN-rollespillet. De to andre lærerintervjuene gjennomførte vi uka etter via Microsoft Teams. I dag gir internett forskeren mulighet til å intervju uten å være fysisk tilstede. Thagaard (2018, s. 110) forklarer at *synkrone intervju* innebærer at både intervjuer og informant er på nettet samtidig. I utgangspunktet ønsket vi å intervju alle tre lærerne da vi fortsatt var på datainnsamling ved den aktuelle skolen. Intervju via Microsoft Teams ble et alternativ for oss da vi både hadde begrenset tid på skolen, samt at to av lærerne ikke hadde mulighet til å stille til intervju i dette tidsrommet. Thagaard (2018, s. 110) forklarer at synkrone intervjuer gir muligheter for spontane reaksjoner og direkte respons mellom forsker og informant. Likevel påpeker Thagaard (2018, s. 111) at ansikt-til-ansikt-intervju gir forskeren bedre muligheter til å tolke informantens utsagn. I et fysisk intervju kan intervjueren analysere kroppsspråk og uttrykksmåte, og vurdere om disse er i tråd med det informanten faktisk forteller (Thagaard, 2018, s. 111). Videre kan den personlige kontakten som skapes gjennom et ansikt-til-ansikt-intervju være avgjørende for at informanten ønsker å gi åpne og ærlige svar (Thagaard, 2018, s. 111). Vi opplevde likevel at de synkrone intervjuene vi gjennomførte med de to lærerne over internett fungerte godt. En mulig årsak til dette kan være at vi gjennom dagene ved den aktuelle skolen etablerte en relasjon til våre informanter. Dermed var ikke vi som forskere fremmed for lærerne under intervjuet.

Christoffersen og Johannessen (2012, s. 84) forklarer at den vanligste måten å dokumentere et intervju på er gjennom lydopptak. Fordelen med lydopptak er at forskeren får med seg alt som blir sagt og kan gå tilbake i opptaket å hente ut direkte sitater fra informanten (Gleiss & Sæther, 2021, s. 96). Forsker kan fokusere på intervjuets emne og dynamikk, samtidig som pauser, ordbruk og tonefall blir fanget opp (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). Postholm (2005, s. 82) forklarer at intervjueren likevel bør ha tilgjengelig notatbok der oppfølgingsspørsmål kan utformes underveis i intervjuet. Lydopptak krever eksplisitt samtykke fra deltakeren (Gleiss & Sæther, 2021, s. 96), noe vi samlet inn på forhånd gjennom informasjonsskriv og samtykkeerklæring. I forbindelse med lydopptak anvendte vi tjenesten *Nettskjema* designet og utviklet av Universitetet i Oslo. Denne tjenesten brukes i akademisk forskning og tilbyr sikkerhetstiltak for å sikre personvern og datanøyaktighet (Nettskjema,

u.å.). Under intervjuene benyttet vi oss av diktafon på mobil, der hvert lydopptak ble direkte overført til nettskjema og lagret trygt.

3.5.1 Semistrukturert intervjuguide

Vi utformet to semistrukturerte intervjuguider på forhånd av datainnsamlingen, én til elevene og én til lærerne. Gleiss og Sæther (2021, s. 82) beskriver intervjuguide som «en oversikt over de spørsmålene man ønsker å stille informantene.» Semistrukturerte intervjuer kan ifølge Gleiss og Sæther (2021, s. 80) plasseres mellom strukturerte og ustrukturerte intervjuer. Denne type halvstrukturert intervju innebærer at forsker har utformet en rekke spørsmål på forhånd. Hvilke spørsmål som stilles, rekkefølgen og formuleringen er ikke forutbestemt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 156-157). Ved semistrukturerte intervjuer er det vanlig å stille oppfølgingsspørsmål, for å kunne gå nærmere inn på interessante elementer som dukker opp underveis i intervjuet (Gleiss & Sæther, 2021, s. 80). Under intervju med både lærerne og elevene hendte det at de selv introduserte temaer som vi ikke hadde forutsett. Vi valgte i disse tilfellene å etterspørre informantens svar for å få en mer inngående forståelse av deres erfaringer. Gleiss og Sæther (2021, s. 80) forklarer at semistrukturering gir forskeren mulighet til å følge opp uventede opplysninger, samtidig som organiseringen av spørsmål bidrar til å styre intervjuet i retning av oppgavens tema og problemstilling.

I prosessen med å utforme spørsmål til intervjuguiden hadde vi fokus på å stille åpne spørsmål. Gleiss og Sæther (2021, s. 82) poengterer at dette er et viktig moment å ta i betraktning da det kun er informanten selv som har mulighet til å fortelle og utdype egne erfaringer. Vi forsøkte å unngå ledende spørsmål, ja/nei-spørsmål, samt spørsmål som inneholdt dikotomier. Bruk av slike spørsmålsformuleringer kan styre deltakernes svar i bestemte retninger (Gleiss & Sæther, 2021, s. 84-85). Samtidig påpeker Gleiss og Sæther (2021, s. 84-85) at en ikke alltid trenger å styre unna slike spørsmål, da denne typen formulering også kan opptre som en nyttig inngang til enkelte temaer. Det kan være hensiktsmessig å bruke ledende spørsmål for å bekrefte intervjuerens fortolkninger (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 201). Et element Gleiss og Sæther (2021, s. 82) påpeker i forbindelse med intervju av barn og unge er viktigheten av å utforme spørsmål som er tilpasset deres språklige nivå. Det kan ifølge Postholm (2005, s. 82) være nyttig å øve på gjennomføring av intervjuet. I forkant av elevintervjuene gjennomførte vi et pilotintervju med en lektorstudent. Da oppdaget vi at enkelte spørsmål virket diffuse og vanskelige. Ifølge Gleiss og Sæther, 2021, s. 83) skal ikke spørsmålene oppleves som en test av informanten. Dette bidro til at vi

ønsket å utelate enkelte ord og begreper som kunne være ukjente for elevene. Et pilotintervju gjennomføres som en form for trening før selve intervjuet. Dette blir gjort for å prøve ut spørsmålsformuleringer og strukturen på intervjuet (Gleiss & Sæther, 2021, s. 95). Vi endret dermed flere av spørsmålene til et mer hverdagslig språk tilpasset elevenes vokabular. Vi omformulerte for eksempel spørsmålet: «I hvilken grad er du enig i ditt lands argumentasjoner?» til «Var du enig i hva landet ditt mente?».

Under intervju med lærerne forholdt vi oss i stor grad til intervjuguiden slik den var formulert på forhånd. I forbindelse med elevintervjuene forkastet og omformulerte vi i større grad spørsmål underveis. Vi oppfattet også her at noen spørsmål kunne virke upresise og vanskelige for elevene. Dette kan ha sammenheng med at vi i utformingen av intervjuguiden fokuserte på å formulere åpne spørsmål. Derfor stilte vi oppfølgingsspørsmål med en mer direkte formulering, og opplevde at vi i større grad fikk utdypende svar. Vi stilte spørsmål i ulik rekkefølge og brukte oppfølgingsspørsmålene i varierende grad, noe Gleiss og Sæther (2021, s. 80) nevner er et kjennetegn på en semistrukturert intervjuform.

3.6 Transkribering

Etter å ha gjennomført intervju transkriberte vi lydopptakene og klargjorde dem for analyse. Transkribering er ofte det første steget i en analyseprosess og innebærer å gjøre det muntlige intervjuet om til skriftlig tekst (Gleiss & Sæther, 2021, s. 97). Vi står i denne analyseprosessen delvis fritt til å velge hvordan transkripsjonene blir seende ut, med forbehold om at all tale blir inkludert. Transkripsjonene ble lagret i Microsoft Onedrive som krever innlogging med tofaktorautentisering. Vi valgte å transkribere intervjuene på bokmål, slik at transkripsjonene hadde lik skriftlig form. På denne måten ble det lettere for oss å lese i ettertid, samt at dette bidro til å sikre informantenes anonymitet.

Å transkribere kan bringe med seg en rekke praktiske utfordringer da det i utgangspunktet finnes ulikheter mellom talespråk og skriftspråk (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 204). Kvale og Brinkmann (2015, s. 205) støtter seg til Ong (1982) som skriver at tale- og skriftspråk bygger på ulike språklige spill og ulike regler. Intervju er en sosial konstruksjon som utvikler seg mellom forsker og informant (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 204). I transkriberingen var vi derfor bevisst på å inkludere blant annet latter, pauser og ironisk tonefall da dette påvirker innholdet i samtalen. Braun og Clarke (2012, s. 60) poengterer at slike detaljer kan være avslørende og betydningsfulle for analysen.

3.7 Metode for dataanalyse

Analyse av data er ifølge Postholm (2005, s. 105) en prosess hvor forskeren skal gjøre mening ut av datamaterialet hun har samlet inn. Dataanalyse innebærer å dele opp og studere mindre deler av datamaterialet, som igjen kan bidra til å gi forskeren en helhetlig forståelse av fenomenet som studeres (Postholm, 2005, s. 105). Vi vil som forskere ta med oss våre egne opplevelser og erfaringer inn i analysearbeidet, og vil på denne måten påvirke analysen (Postholm, 2005, s. 86). For vår masteroppgave har vi valgt å anvende en tematisk analyse.

3.7.1 Tematisk analyse

Tematisk analyse er en metode for kvalitativ dataanalyse og innebærer ifølge Gleiss og Sæther (2021, s. 171) å identifisere tema på tvers av et datamateriale. Vårt datamateriale omfatter intervju med to informantgrupper; sju elever og tre lærere, samt observasjoner av elevenes forberedelsesfase og gjennomføringen av FN-rollespillet. Tematisk analyse gir forskeren mulighet til å tolke flere informanternes opplevelser av samme fenomen (Braun & Clarke, 2012, s. 57). I vårt prosjekt har vi valgt å kombinere en induktiv og deduktiv tilnærming. En induktiv fremgangsmåte innebærer å utvikle kategorier med utgangspunkt i datamaterialet. I en deduktiv tilnærming etableres kategorier på forhånd med bakgrunn i teori og forskningslitteratur (Gleiss & Sæther, 2021, s. 171). Vi ønsket å la datamaterialet være utgangspunkt for temaer, samtidig la vi grunnlag for forhåndsetablerte temaer forankret i problemstillingen, i teori, og gjennom formulering av intervjuguiden og det strukturerte observasjonsskjemaet.

Braun og Clarke (2012, s. 60) presenterer seks faser i reflektiv tematisk analyse, som vi ønsket å benytte oss av. Fase 1 handler om å bli kjent med innholdet i datasettet (Braun & Clarke, 2012, s. 60). Transkripsjonene og observasjonsnotatene ble skrevet ut slik at vi kunne skrive direkte på ark. Vi leste gjennom observasjonsnotatene og intervjuene hver for oss og noterte, samt markerte tekst som kunne være relevant for problemstillingen. Fase 2 innebærer å systematisere analysen av data gjennom koding. Ifølge Braun og Clarke (2012, s. 61) bidrar koding til å identifisere deler av innholdet som kan være aktuell for forskningen. Våre koder var både enkeltord og korte, beskrivende setninger. Koder er ofte en kombinasjon av beskrivelse og tolkning (Braun & Clarke, 2012, s. 61). Vi kodet og noterte hver for oss og sammenlignet deretter med hverandre. Kodene som virket interessant, var blant annet *fokus på innhold*, *«bli tatt på alvor»*, *rollebevissthet*, *virkelighetsnært* og *«scenografi var*

motiverende». Kodene skal vise både mangfoldet og mønstre innenfor dataene (Braun & Clarke, 2012, s. 63).

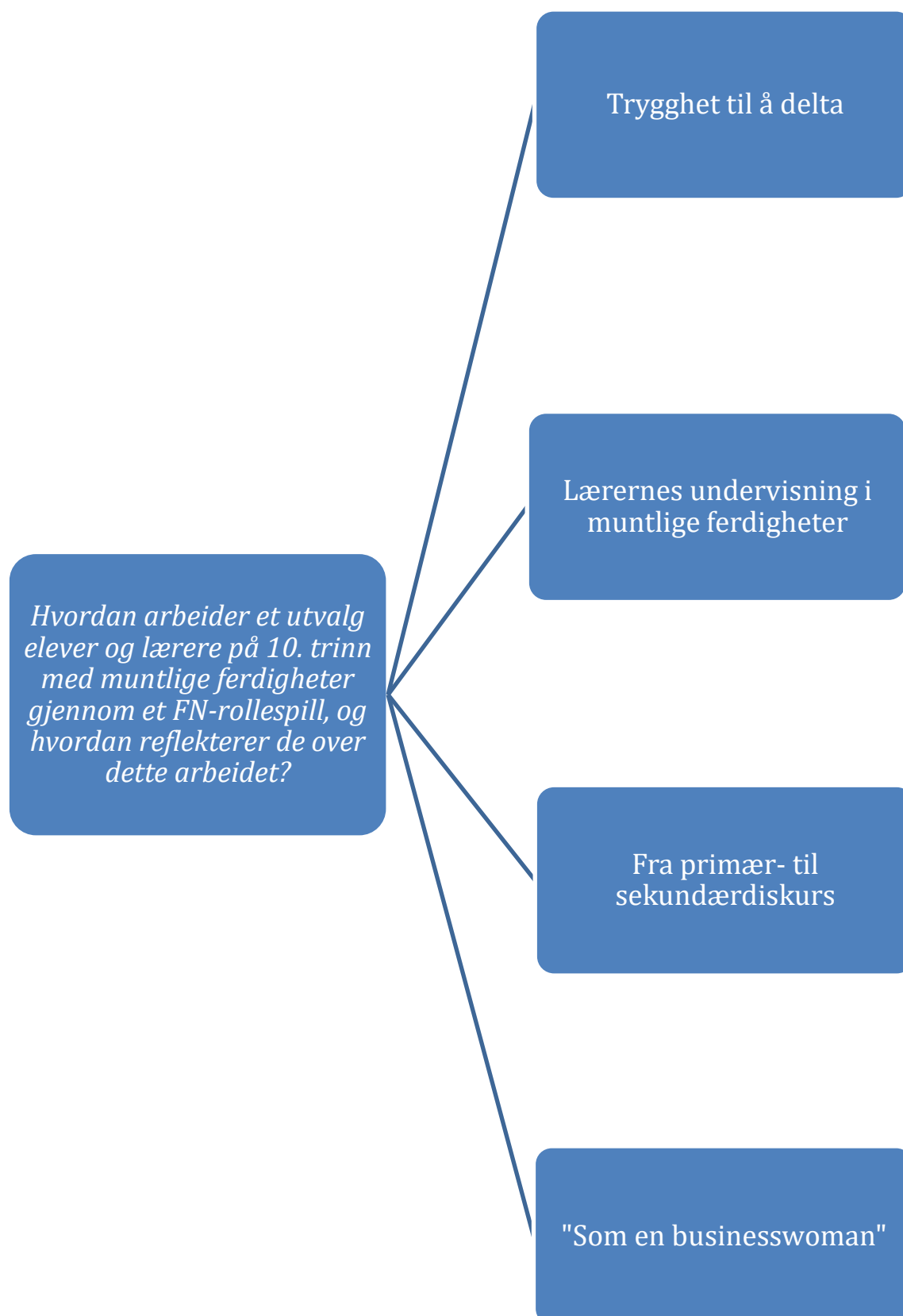
Fase 3 innebærer å samle flere koder under et utvalgt tema. Braun og Clarke (2012, s. 63) påpeker at temaer ikke blir funnet, men konstruert av forskeren. Dette foregår gjennom å gruppere koder som har likhetstrekk eller overlapper hverandre til tema og eventuelle deltemaer (Braun & Clarke, 2012, s. 63). I vårt materiale hadde blant annet kodene *trygg i klassen, skummelt å snakke høyt, relasjon lærer-elev, faglig innhold og tilpasset opplæring* likhetstrekk og vi valgte dermed å utarbeide temaet *trygghet*. Vi opplevde enkelte koder som interessante, men disse var utfordrende å plassere i tema. Vi samlet disse kodene i en egen bolk, for å se om vi etter hvert kunne plassere dem i andre temaer eller deltemaer. En viktig del av analysen er likevel å forkaste kodet materiale som ikke er relevant for å svare på oppgavens problemstilling (Braun & Clarke, 2012, s. 65). Vi organiserte tema med tilhørende utdrag fra intervjuene og observasjonene i en tabell.

Braun og Clarke (2012, s. 65) beskriver fase fire som *quality checking*. I denne delen av analyseprosessen diskuterte vi om temaene stemte overens med kodene og helheten i datamaterialet. FN-rollespillet er et undervisningsopplegg som favner om flere læringsaspekt enn muntlige ferdigheter. På grunn av rollespillets kompleksitet fikk vi ulike funn som var interessante, men ikke relevante for problemstillingen i prosjektet vårt. Vi forkastet og endret dermed enkelte koder og tema. Vi oppdaget for eksempel at temaet *samarbeid* som vi utviklet i fase tre ikke fungerte, da det var få koder som støttet opp temaet. Dette temaet ble derfor forkastet.

I fase 5 skal forskeren definere og navngi tema. Braun og Clarke (2012, s. 66) vektlegger at temaene skal bygge på hverandre, samt ha et tydelig fokus. Temaene skal gi en sammenhengende historie om datamaterialet (Braun og Clarke, 2012, s. 66). Dette var utfordrende da FN-rollespillet er komplekst og muntlige ferdigheter bare er ett av flere læringsaspekt ved dette undervisningsopplegget. Vi definerte og navnga til slutt fire temaer: *trygghet til å delta, lærernes undervisning i muntlige ferdigheter, fra primær- til sekundærdiskurs*, samt «*som en businesswoman*». Vi valgte ut sitater og observasjoner som tydelig kan knyttes til temaene og ønsket at alle informantene skulle være representert i utdragene, noe som ifølge Braun og Clarke (2012) gir bredde i funnene. Sitatet «*som en businesswoman*» valgte vi som tittel på neste tema. Dette temaet handler om hvordan en informant følte seg da hun ankom skolen i det formelle antrekket og refererer til rollen

elevene hadde som delegater. Braun og Clarke (2012, s. 69) trekker frem at sitater som tittel bidrar til å knytte forskningen nærmere deltakernes språk og begreper.

Fase 6 innebærer selve produksjon av teksten knyttet til analysen. Ifølge Braun og Clarke (2012, s. 69) skal forskeren gjennom denne fasen forsøke å formidle en sammenhengende historie basert på analysen av datamaterialet. Temaene skal kunne kobles logisk sammen (Braun & Clarke, 2012, s. 69). De fire temaene i vår undersøkelse valgte vi å visualisere i et tematisk kart vist i Figur 1.



Figur 1 Tematisk kart.

3.8 Kvaliteten på forskningsprosjektet

Før datainnsamlingen ba vi om juridisk vurdering av prosjektet vårt fra SIKT (Kunnskapssektorens tjenesteleverandør). Søknaden til SIKT bestod av en beskrivelse av prosjektet med tilhørende informasjonsskriv, samtykkeerklæring og intervjuguide. SIKT vurderte at behandlingen av personopplysninger i dette forskningsprosjektet er i samsvar med personregelverket og godkjente prosjektet 5. oktober 2023. For å vurdere styrker og svakheter med vårt forskningsprosjekt vil vi benytte begrepene reliabilitet og validitet.

Begrepene reliabilitet og validitet knyttes ofte til den kvantitative forskningstradisjonen. I den kvalitative forskningstradisjonen anvender forskere andre termer som for eksempel troverdighet og pålitelighet (Kvale & Brinkmann, 2015; Postholm & Jacobsen, 2018). I denne oppgaven forholder vi oss til begrepene reliabilitet og validitet da det er disse termene Gleiss og Sæther, Thagaard, Nyeng, samt Postholm og Jacobsen anvender. Disse metodeverkene danner grunnlaget for vår vurdering av studiens kvalitet.

3.8.1 Reliabilitet

Ifølge Gleiss og Sæther (2021, s. 202) handler reliabilitet om kvaliteten på forskningsprosessen og om den aktuelle undersøkelsen er til å stole på. Vi ønsker å sikre høy reliabilitet gjennom å gjøre prosjektet vårt transparent. Dette innebærer at vi som forskere gir konkrete beskrivelser av datainnsamling og analyse, slik at utenforstående kan vurdere forskningsprosessen (Thagaard, 2018, s. 188). For at vårt masterprosjekt skal være troverdig har vi blant annet tatt lydopptak av intervju. Dette for å sikre det Thagaard (2018, s. 188) beskriver som primærdata, data atskilt fra forskerens fortolkning. Lydopptak sikrer også at vi får med oss flere detaljer enn vi kan ved ren observasjon, hvor det kan være lett å overse elementer i observasjoner. Videre vil vi i analysen redegjøre for skillet mellom direkte observasjoner og tolkninger av disse. Samtidig er vi bevisste på at observasjoner alltid innebærer et element av tolkning (Gleiss & Sæther, 2021, s. 105) og vil påvirkes av vår subjektivitet. I kapittel 4, hvor vi presenterer våre funn, har vi forsøkt å la disse tale for seg selv før vi i diskusjonen knytter funnene til oppgavens teoretiske rammeverk.

Vi som forskere påvirker forskningsprosessen gjennom vår posisjonalitet (Gleiss & Sæther 2021, s. 49). Dette innebærer blant annet at vår identitet og erfaringer kan virke inn på blant annet utforming av problemstilling, gjennomføring av datainnsamling, analyse og drøfting (Gleiss & Sæther, 2021, s. 49). Vår forskerrolle er preget av minner og erfaringer fra egne opplevelser med muntlig arbeid i skolesammenheng. Gleiss og Sæther (2021, s. 49) påpeker

videre at posisjonalitet påvirker relasjonen til forskningsdeltakerne og tilgang til sosiale nettverk. Bjørndal (2017, s. 42) poengterer at observasjon som metode kan bringe med seg feilkilder. Med dette mener forfatteren feller som kan bidra til at vi ikke får et «korrekt» bilde av det vi faktisk observerer (Bjørndal, 2017, s. 42). Et eksempel på dette er hvordan vår tilstedeværelse som observatører kan påvirke observasjonssituasjonen (Bjørndal, 2017, s. 44). Vi hadde ingen innledende relasjon til elevene på den aktuelle skolen. Elevene kan derfor ha hatt en annerledes væremåte i undervisningen enn det de vanligvis pleier uten observatører til stede. Også ved intervju kan det oppstå situasjoner som kan svekke prosjektets reliabilitet. Formulering av spørsmålene kan være en mulig årsak til dette. Ledene spørsmål kan styre informantenes svar og lukke rommet for refleksjon.

Reliabiliteten kan i tillegg påvirkes av elevenes ønske om å gi tilstrekkelige gode svar til oss som intervjuere. Relasjonen som etableres i intervjusituasjonen kan prege intervjuet, og det er viktig at vi som forskere reflekterer over dette samspillet (Thagaard, 2018, s. 108). Videre forklarer Thagaard (2018, s. 108) at informantens beskrivelser og erfaringer kan påvirkes av at hen ønsker å gjøre et godt inntrykk i intervjusituasjonen. Selv om vi uttrykte til elevene at vi ønsket å høre om refleksjonene deres og at det ikke finnes noen svar som er riktige enn andre, kan det tenkes at det var vanskelig for dem å fri seg fra tanken om at enkelte svar er mer ønskelige for oss enn andre.

3.8.2 Validitet

Vi kan skille mellom begrepsvaliditet, indre og ytre validitet. Begrepsvaliditet innebærer at forskeren faktisk undersøker det hun ønsker å undersøke (Nyeng, 2012, s. 109). Nyeng (2012, s. 114) forklarer at begrepsvaliditet først og fremst er viktig om en skal undersøke klart avgrensede begreper. I vår kvalitative masteroppgave tar vi ikke sikte på å operasjonalisere de sentrale begrepene gjennom kvantifiserbare indikatorer. Vi vil i større grad arbeide med å oppdage og forstå begreper, noe Nyeng (2012, s. 114) poengterer kjennetegner en kvalitativ tilnærming. Fordi vi har en utforskende innretning, fordrer ikke prosjektet at vi har en like streng forhåndsdefinering og operasjonalisering av sentrale begreper som ville vært nødvendig i et kvantitativt og deduktivt orientert prosjekt. I oppgaven søker vi å skape en forståelse av elevenes og lærernes refleksjoner knyttet til muntlige ferdigheter og FN-rollespillet. Derfor ønsket vi å innhente informantenes subjektive opplevelser. Under intervju med informantene la vi likevel vekt på å operasjonalisere begrepene *opplevelse* og *muntlige ferdigheter*. Før informantene skulle besvare spørsmål knyttet til muntlige ferdigheter var det

nødvendig å sikre en felles forståelse av dette begrepet, for å unngå misforståelser som kan svekke prosjektets validitet. Derfor ga vi i starten av hvert elevintervju en kort gjengivelse av hva læreplanen legger i begrepet. Vi forklarte at *muntlige ferdigheter* innebærer å samtale, lytte, bygge videre på andres innspill, argumentere og tilpasse språket til mottakere og kontekst. For å innhente data om informantenes *opplevelse*, har vi forsøkt å operasjonalisere begrepet gjennom utformingen av intervju spørsmål. Eksempler på slike formuleringer i intervjuguidene var: «hva syns du om», «hva tenker du om» og «kan du fortelle litt om». Med disse formuleringene fikk elevene mulighet til å utdype hvordan de opplevde arbeidet med muntlige ferdigheter knyttet til FN-rollespillet.

Mason (2018, henvist i Thagaard, 2018, s. 189) beskriver validitet som “gyldighet av de tolkninger forskeren kommer frem til”, og innebærer dermed hvordan vi tolker empirien og resultatene av forskningen. Forsker kan styrke validitet ved å være bevisst hva slags kunnskap og begrensninger ulike metoder gir (Gleiss & Sæther, 2021, s. 206).³ Lærernes uttalelser under intervju gir oss for eksempel et innblikk i hvordan de gjennomfører og tolker egen undervisning, men det er under observasjon vi får direkte tilgang til deres handlinger (Gleiss & Sæther, 2021, s. 206).

Triangulering er en fremgangsmåte i forskningsprosjekter hvor en kan kombinere ulike forskere, forskningsdesign, datainnsamlingsmetoder og datakilder (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 236). Postholm og Jacobsen (2018, s. 236) forklarer at triangulering kan styrke oppgavens reliabilitet og validitet. En form for triangulering vi har benyttet oss av er å kombinere intervju og observasjon. Dette er ifølge Gleiss og Sæther (2021, s. 32) metodetriangulering, fordi vi bruker ulike metoder for å belyse problemstillingen. Postholm og Jacobsen (2018, s. 114) påpeker at observasjon ikke er en tilstrekkelig datainnsamlingsmetode dersom den blir brukt alene. Dette er fordi kvalitative tilnæringer har til hensikt å konstruere kunnskap i møte mellom forsker og forskningsdeltakere (Guba & Lincoln, 1988, henvist i Postholm og Jacobsen, 2012, s. 114). Observasjon er en metode hvor forskerens subjektivitet påvirker hva som fanges opp og hvordan det tolkes. Deltakernes meninger og erfaringer tas dermed ikke med i betraktningen da det er forskerens blikk som styrer observasjonene (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 114). Observasjon i kombinasjon med

³ Sammenfaller med tekst fra skissen til masterprosjektet levert som arbeidskrav i LER-3500

intervju kan bidra med å utfylle hverandre som innsamlingsmetoder, hvor observasjon blant annet kan fungere som en kontekst for intervjuet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 114-115). I tillegg har vi innhentet informasjon fra flere datakilder, i vårt tilfelle lærere og elever på 10. trinn. Postholm og Jacobsen (2018, s. 237) påpeker at data fra flere ulike kilder bidrar til at forskeren blir mindre sårbar for ubalanse i datamaterialet, enn hvis hun baserer seg på én datakilde. Samtidig er en styrke ved vårt prosjekt at vi er to forskere som undersøker samme fenomen.

Ytre validitet handler om overførbarhet. Dette handler om hvorvidt våre funn kan overføres til andre kontekster som ikke er forsket på (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 238). Dette er en kvalitativ undersøkelse av én gjennomføring av FN-rollespillet, som ikke tar direkte sikte på å si noe om FN-rollespillet generelt som arena for utvikling av muntlige ferdigheter. Vi har et kvalitativt masterprosjekt med kriteriebasert utvalg og våre funn vil av den grunn ikke være generaliserbare. Selv om det samme FN-rollespillet gjennomføres på flere skoler, vil det kunne fungere annerledes og dermed gi andre resultater. Likevel vil vi kunne legge til rette for ytre validitet ved å gjøre masteroppgaven transparent. Rike beskrivelser av dataene vi baserer våre slutninger på, vil gi lesere mulighet til å vurdere om våre funn er relevante for andre settinger.

3.8.3 Forskningsetiske betraktninger

I vårt masterprosjekt er vi som forskere pliktig til å følge forskningsetiske retningslinjer. Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) påpeker at formålet med forskningsetikk er å fremme fri, god og forsvarlig forskning (NESH, 2021). Gleiss og Sæther (2021, s. 43) presenterer tre sentrale forskningsetiske prinsipper om informert samtykke, anonymisering og å unngå negative konsekvenser.

Informert samtykke handler om at deltakerne i forskningsprosjektet får informasjon om prosjektet, samt at forskeren sikrer seg frivillig deltakelse (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 104). Vi sikret informert samtykke fra deltakerne gjennom vårt informasjonsskriv og samtykkeskjema. I tillegg har vi fått samtykke fra den ansatte i FN-sambandet til å benytte observasjoner hvor hen blir nevnt. Skrivet ga informasjon om at deltaker kan trekke sitt samtykke på hvilket som helst tidspunkt i forskningsprosessen. Dette i tråd med informantens rett til selvbestemmelse og autonomi (Nerdrum, 1998, henvist i Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 41). Det var enkelte elever som ikke ga samtykke til å bli observert under FN-debatten. Gleiss og Sæther (2021 s. 115) beskriver det som en forskningsetisk

utfordring å observere en gruppe hvor noen har gitt samtykke og andre ikke, da man ofte observerer samhandling. Vi unnlot å samle inn data fra elever uten gitt samtykke. Dette resulterte i at enkelte observasjoner vi oppfattet som interessant for prosjektet, likevel ble unnlatt å ta med i oppgaven.

Ifølge Gleiss og Sæther (2021, s. 47) innebærer behandling av personopplysninger å samle inn, lagre, analysere og publisere informasjon som kan identifisere informanter. Vårt masterprosjekt utløste meldeplikt, da vi har behandlet personopplysninger som indirekte kan identifisere enkeltpersoner. Alle forskningsdeltakere anonymiseres i oppgaven og for å gjøre dette har vi valgt å bruke fiktive navn på elevene: Sofie, Sunniva, Frida, Klara, Erika, Ingrid og Guro. Opprinnelig nummererte vi elevene slik: Elev 1 – Elev 7, men dette synes vi ble en oppramsende fremstilling. Å ta i bruk navn på informantene vil gjøre det lettere for leser å holde oversikt i hva de enkelte informantene sa og for å skape nærhet til teksten. Vi har tre lærere som informanter, og de har vi valgt å omtale som Lærer A, Lærer B og Lærer C, for å tydelig skille de fra elevene. Vi vil bruke «hen» for å anonymisere lærerne og presidenten. Vi har ikke tatt med utsagn i oppgaven som kan være identifiserende, som for eksempel da elevene refererte til landet de representerte i debatten. For å bevare elevenes anonymitet, har vi i tillegg erstattet nevnte navn på landene elevene har vært representanter for med «land». I analysen beskriver vi enkelthendelser fra rollespillet, og landene som var involvert i disse er anonymisert.

Forskningen skal unngå negative konsekvenser for alle deltakere i prosjektet (Gleiss & Sæther, 2021, s. 45). Ingen informanter skal ta skade av deltakelsen og vi vil unngå negative konsekvenser ved å blant annet utelukke spørsmål og svar som kan stille informantene i et dårlig lys. Vi informerte elevene at hensikten med intervju ikke ville være å teste elevenes kunnskap, men lytte til deres opplevelser knyttet til muntlige ferdigheter. Datamaterialet som fremkommer i notater og lydopptak skal oppbevares forsvarlig og utilgjengelig for andre (Bjørndal, 2017, s. 159). Lydopptakene ble slettet etter at de var transkribert.

Transkriberingen vil lagres trygt og blir slettet etter prosjektet slutt.

Gleiss og Sæther (2021, s. 92) beskriver en asymmetri i maktforholdet mellom forsker og deltakere. I forskning hvor personer under 18 år er deltakere, er dette forholdet spesielt asymmetrisk (Gleiss & Sæther, 2021, s. 93). Forskeren har fortolkningsmonopol og kan dermed fortolke hva deltakeren mener med sine utsagn (Kvale & Brinkmann, s. 2015, s. 52). Vi har vært bevisst viktigheten av å skape tillit og en god relasjon til våre informanter,

spesielt til elevene. En god relasjon mellom forsker og deltaker kan ifølge Gleiss og Sæther (2021, s. 92) gi tilgang på et rikt datamateriale. Samtidig kan dette bidra til å gi informantene en trygg og positiv opplevelse av å delta i forskningsprosjektet vårt.

4. Presentasjon av funn – *Hvordan arbeider et utvalg elever og lærere på 10. trinn med muntlige ferdigheter gjennom et FN-rollespill, og hvordan reflekterer de over dette arbeidet?*

I denne delen av oppgaven vil vi presentere funn fra datamaterialet. Vi vil ta utgangspunkt i det tematiske kartet, vist i Figur 1. Analysen er strukturert rundt fire temaer vi mener bidrar til å gi svar på vår problemstilling: *trygghet til å delta, lærernes undervisning i muntlige ferdigheter, fra primær- til sekundærdiskurs og «som en businesswoman»*. Slik Braun og Clarke (2012) anbefaler for tematisk refleksiv analyse, vil vi under hvert tema presentere relevante data samlet gjennom både observasjon og intervju med lærere og elever. Vi starter med å rette oppmerksomheten mot FN-rollespillet.

4.1 Et overblikk over FN-rollespillet

Vi ønsker å gi et innblikk i hvordan FN-rollespillet som undervisningsopplegg foregikk på den aktuelle skolen. Dette vil vi gjøre gjennom å kontekstualisere opplegget, slik at leseren kan få en forståelse av hvilke elementer som inngikk i denne dagen. Selve debatt-lokalet ble organisert av lærerne før elevene ankom skolen. Debatten foregikk i et av skolens større fellesarealer, som til vanlig benyttes av elevene i friminuttene og i annen fritid før og etter skoletid. Dette rommet ble stengt av for de andre klassene på trinnet, som ikke skulle delta i rollespillet. Den ansatte fra FN-sambandet ankom skolen og forklarte hvordan rollespillet skulle organiseres. Videre ga hen en kort introduksjon til lærerne om hva som skulle skje i løpet av dagen. Pultene ble organisert i en hestesko med stoler bak slik at elevene kunne sitte gruppevis og representere landet sitt. Talerstol, presidentskap og sekretariatet ble plassert foran hesteko. Det ble satt ut landskilt til de ulike landgruppene elevene tilhørte, sånn at det ble synlig for dem hvor de skulle plassere seg. På pultene ble det satt ut penn, papir, vannkarafler og kopper, samt informasjon om møteform og debattregler. I tillegg ble rekvisitter som ID-kort og mikrofon plassert ut.

Lærerne hadde dagen før gitt elevene beskjed om å møte opp på klasserommene sine. Elevene ankom skolen i formelle antrekk. Guttene var kledd i skjorte og dress, og jentene hadde på seg både skjørt, kjole og høye hæler. Elevene fikk ikke lov til å gå inn i lokalet før debatten startet. Da skoledagen begynte, fulgte lærerne elevene inn i debattrommet. Som observatører plasserte vi oss bak i lokalet. Vi begge opplevde en spesiell atmosfære i rommet og vi kan anta at elevene var spente og nervøse. Elevene gikk direkte og satt seg i sine landgrupper. Den

ansatte fra FN-sambandet tok ordet og ønsket velkommen. Hen presenterte seg og forklarte elevene hva som skulle skje denne dagen. Deretter tok hen på seg dressjakken sin og gikk inn i rollen som president for FNs Sikkerhetsråd. FN-rollespillet startet opp med at alle landdelegasjonene holdt sine åpningstaler etter tur. Hver tale varte i to til tre minutter. Presidenten oppsummerte de viktigste punktene etter hver tale, for å holde elevene oppdatert på de ulike landenes syn på konflikten. Mange av elevene tok notater under åpningstalene. Deretter debatterte delegatene om ulike temaer tilknyttet Mali-konflikten, som til slutt endte i et resolusjonsforslag. De ulike landdelegasjonene stemte avslutningsvis over forslaget. I dette FN-rollespillet ble resolusjonsforslaget vedtatt, og landdelegasjonene ble enig om fire handlingsalternativer som skulle bidra til å forbedre situasjonen i Mali.

4.2 Trygghet til å delta

Temaet *trygghet* skiller seg tydelig ut i vårt datamateriale. Både elevene og lærerne trakk frem trygghet som en avgjørende faktor i arbeid med muntlige ferdigheter. Det var en felles oppfattelse blant informantene at muntlig deltakelse kan knyttes til noe ubehagelig og skummelt. De sju elevene vi intervjuet, hadde ulike refleksjoner knyttet til sin egen muntlige deltakelse. Elevene beskrev til sammen tre momenter som påvirker den muntlige deltakelsen: elevgruppa, den spesifikke læreren, samt undervisningens faglige innhold og arbeidsmetoder.

Sosiale forhold i elevgruppa blir trukket frem som første moment for muntlig deltakelse. Frida og Sunniva forklarte at de har en «trygg klasse» og «det er ingen som dømmer», og at dette bidrar til deres muntlige deltakelse. Sofie fortalte at hun ikke er «redd for å ta feil i klassen» og at hun er en av dem som «snakker mer eller mindre uansett». Ingrid uttrykte at hun deltar «som oftest om jeg vet og føler jeg kan det». Klara fortalte at hun «må være sikker på at svaret er rett». Elevene nevnte i tillegg at den spesifikke læreren har betydning for graden av deltakelse.

Intervju med Ingrid: «Nå er det sånn at hvis det kommer en ny lærer, så er hele klassen stille. Men hvis jeg kjenner læreren godt, så er det bare å snakke. Og hvis jeg skjønner temaet da.»

Intervju med Sofie: «Det var bedre å ha en som kom fra FN-sambandet, for da følte man det enda større at [hen] er president, [hen] styrer. Hadde det vært en lærer, så hadde det sikkert vært litt mer casual, litt mer avslappet.»

Ingrid forklarte at hennes muntlige deltakelse avhenger av relasjonen til den enkelte lærer. Hun uttrykte at hun i større grad deltar muntlig dersom hun kjenner læreren sammenlignet med en ukjent lærer. Kjennskap til den enkelte læreren hadde også betydning for flere informanter i forbindelse med deres muntlige deltakelse. Sofie satt derimot pris på at presidenten ikke var en ansatt på skolen, men en fra FN-sambandet. Ifølge Sofie hadde stemningen følt mer avslappet og uformell dersom en lærer på skolen hadde ledet FN-rollespillet. Erika uttrykte at hun også var fornøyd med presidenten:

Intervju med Erika: «Jeg synes det var veldig bra fordi presidenten, [hen] visste jo hva [hen] snakket om. [Hen] visste jo faktisk hva de forskjellige landene liksom mente, og [hen] skjønnte hvordan man skulle gjøre det.»

Erika mente at det var et gode å ha presidenten som leder i dette undervisningsopplegget. Sunniva reflekterte i likhet med Erika rundt presidentens tilstedeværelse. Hun beskrev at «det følte bedre når det faktisk er en som jobber i det» og forklarte at «[hen] var klar over det [hen] gjorde». Både Erika og Sunniva fortalte at presidenten fungerte som en faglig støtte under rollespillet.

Lærerne som deltok i prosjektet, vektlegger å skape trygghet for elevene i forbindelse med muntlig arbeid i undervisningen. Én lærer beskrev en oppgave kalt *dagens dilemma* i forbindelse med debatt som muntlig sjanger. Denne sekvensen varer i omtrent 10 minutter.

Intervju med Lærer A: «Vi har kjørt *dagens dilemma*. [...] Bare helt ufarlige diskusjoner, der de skal øve seg på innlegg og replikk, og kunne ta tak i de andre sine argumenter og argumentere imot. [...] Det har jeg veldig god erfaring med, for det blir så ufarlig at de tør å si meningene sine. Mens når de skal inn i det mer faglige, så ser jeg at de blir mer redde for å si noe galt, eller at de føler at det faglige innholdet blir så stort og at de føler selv at de ikke har helt oversikt.»

Spørsmål og tema i *dagens dilemma* varierer og styres i stor grad av læreren. Sekvensen blir ofte gjennomført på starten av en undervisningstime og er sjeldent knyttet til det faglige innholdet. Lærer A viste til et eksempel på *dagens dilemma*: «rik og venneløs eller fattig med mange venner». Elevene skal ta et standpunkt og øve på å argumentere for valget i helklasse. Trygghet blir også tatt opp av Lærer A i forbindelse med rollespill som muntlig arbeidsmetode.

Intervju med Lærer A: «Det tror jeg handler mye om man er trygg på seg selv. Jeg har prøvd en del dramatisering av skjønnlitteratur, og elevene synes det er litt vanskelig, fordi de vil ikke dumme seg ut. Kanskje særlig på ungdomsskolen og jo høyere opp i alderen de kommer. På åttende trinn er de litt mer leken, mens på 10. trinn er det å by på seg selv, sitter mye lengre inne. Du må være veldig trygg på de relasjonene du har.»

Her påpekte læreren at elevene både må være trygge på seg selv, samt de relasjonene de har til medelever og lærer. Lærer A uttrykte at rollespill kan være særlig utfordrende for ungdomsskoleelever. FN-rollespillet er en kombinasjon av debatt som muntlig sjanger og rollespill som arbeidsmetode, og det var knyttet ulike forventninger til undervisningsopplegget. Elevene beskrev at de både var nervøse og at de gledet seg til dagen. Lærerne brukte i forkant av dagen tid på å trygge elevene da det var knyttet spenning til FN-rollespillet, hvor hele trinnet skulle delta.

Intervju med Lærer B: «Noen elever er så sjenerte og så innesluttete at de aldri i verden hadde sagt noe i et fellesskap med 70 elever og en fremmed fyr fra FN-sambandet. Sånn at jeg tror for noen av mine elever så var det en kjempedag der de fikk samarbeide og hjelpe til på landet uten å nødvendigvis måtte si noe.»

Intervju med Lærer C: «For det er jo en sånn måte å få elevene til å prate ved at de ikke må si sin egen mening. De får si noen andres mening. Det kan være litt tryggere. Det å sette seg og ha den rollen at du inntar at *det var jo [land] som mente det, det var ikke jeg som stod for det her*. Det er en kjempefin måte for dem til å øve seg i den her retorikken.»

Utdrag fra loggnotat, dagen før FN-rollespillet: Lærer gir siste oppsummering. *Alle skal møte opp i morgen, spesielt for gruppen sin. Dere kan stoffet deres så godt og det blir morsomt å høre på dere i debatten. Husk at ingen kan så godt om landet ditt som det du kan. Dette blir bra.*

Lærer B snakket om variasjonene i elevgruppa og utdypet at elever som ikke har de faglige forutsetningene for muntlig deltakelse, likevel deltok i rollespillet på andre måter. Lærerne ga ulike tilpasninger til enkeltelever for å skape trygghet. Én lærer ga for eksempel noen elever i oppgave å lytte til hvem av landdelegasjonene som var for og imot Wagner-gruppen, en militær organisasjon. Lærer C reflekterte rundt tildeling av rolle med et spesifikt standpunkt knyttet til debatten. Hen mente at dette kan bidra til en følelse av trygghet, som gjør det til en

fin metode for å trene elevene i muntlige ferdigheter. Utdrag fra loggnotatet viser at elevene fikk tydelige beskjeder og forventninger fra læreren. Læreren bekreftet at elevene hadde kontroll på sitt eget lands standpunkt, og at hen så frem til rollespillet.

4.3 Lærernes undervisning i muntlige ferdigheter

Under intervju fikk informantene spørsmål om hvilke arbeidsmåter som vanligvis preger undervisningen når de skal arbeide med muntlige ferdigheter i norskfaget. De fleste elevene fortalte at de foretrakk gruppeoppgaver i arbeid med muntlighet og at undervisningen ofte blir lagt opp slik. Helklassesamtale og håndsopprekning blir ikke nevnt av elevene i forbindelse med muntlig arbeid.

Intervju med Erika: «Det er jo som oftest presentasjoner og sånn der.»

Intervju med Ingrid: «Kanskje sånn, skal lese foran klassen eller presentasjon. I fjor hadde vi litt sånn podkast og fagsamtaler.»

Intervju med Lærer A: «Vi har prøvd litt forskjellig. Det blir jo en del IGP, at de skal tenke litt selv, også skal de jobbe i gruppe, også blir det litt helklasse. Bruker også mye at de skal snakke sammen i par eller gruppe. [...] Ellers så prøver vi å ha litt sånn rekkefremlegg. Det er egentlig i liten grad presentasjoner, men har satset mer på fagsamtaler.»

Sitatene viser at elevene har ulike erfaringer av muntlig arbeidsmåter. Presentasjoner fremfor klassen, enten alene eller i gruppe, podkast og fagsamtale trer frem som de vanligste arbeidsformene. Elevene nevnte ikke selv debatt som undervisningsmetode da de snakket om erfaringer med muntlig arbeid. På direkte spørsmål om debatt som muntlig sjanger i norskfaget forklarte tre elever at de ikke har erfaring med denne arbeidsformen. Én elev forteller om en konkret debatt hun har deltatt på, med temaet russefeiring. To elever viste til den faste sekvensen *dagens dilemma* i forbindelse med debatt.

I arbeidet mot FN-rollespillet hadde klassene ulik vektlegging av arbeid med muntlige ferdigheter. Alle tre lærerne forklarte under intervju at arbeid med muntlige ferdigheter i mindre grad var prioritert inn mot FN-rollespillet. Hovedfokuset ble rettet mot at elevene skulle tilegne seg kunnskap om selve innholdet i konflikten.

Intervju med Lærer B: «Det var egentlig ikke et direkte fokus på at det er muntlige ferdigheter i denne debatten, men det var mer å forberede dem på å sette seg inn i det de skulle gjøre, for å få dem til å vise det under debatten og komme med punkter som de visste at de hadde.»

Intervju med Lærer A: «Alle vi lærere må i større grad fokusere på muntlige ferdigheter. Det sa de som hadde holdt på med det, at de faktisk hadde oversett hele den delen [...] Men dette er første gangen vi [gjennomfører FN-rollespillet], så det er tatt inn i evalueringen at vi skal legge mye større vekt på muntlige ferdigheter neste gang.»

Intervju med Lærer C: «Det var veldig kort tid vi hadde på det. Vi vektla det å kunne sette seg inn i først hele saken. For det er ganske omfattende.»

I forkant av FN-rollespillet arbeidet elevene med å tilegne seg kunnskap om konflikten, sitt lands standpunkt, samt utarbeidet en tale. Åpningstalen skulle inneholde en presentasjon av landets syn på konflikten og handlingsalternativer. Elevene skulle fremføre sine taler ved starten av debatten. Vi observerte hvordan én klasse arbeidet med utforming av talen. Læreren viste da til en tale av den svenske klimaaktivisten Greta Thunberg, og ga deretter elevene en gruppeoppgave:

Utdrag fra lognotat i forberedelsesfasen: Lærer deler elevene i grupper på to til tre. På tavla: *legg merke til retoriske grep Greta Thunberg gjør. Hva likte du og hva likte du ikke med talen?* Læreren går bort til hver enkelt gruppe og veileder elevene. Felles gjennomgang til slutt.

Intervju med Lærer B: «Vi gikk gjennom en tale med Greta Thunberg, og snakket om hva hun hadde brukt av retoriske virkemidler og andre virkemidler i talen. Og hva de kunne bruke og ikke kunne bruke, som ikke hadde kunnet passe seg i en sånn åpningstale. Vi brukte en del tid på det. [...] Hun hadde flere ganger sånne *how dare you* og veldig anklagende språk. Vi snakket mye om at det kan hun gjøre som står på utsiden og prøver å påvirke voksne, men at i et sikkerhetsmøte vil det bare skape mer avstander mellom landene som skal bli enige om noe.»

I plenum nevnte elevene blant annet toneleie, pauser, kroppsspråk og gjentakelser som eksempel på retoriske grep i Thunbergs tale. Læreren tok i tillegg opp begrepene etos, logos og patos, og ba elevene knytte disse til både Thunbergs tale og egen tale i FN-rollespillet. Videre hadde læreren samtale med elevene om hvordan disse grepene kan påvirke publikum. I tillegg samtalte de rundt hvilke hensyn elevene i rollen som delegater i Sikkerhetsrådet burde være bevisst. Dette innebar blant annet bruk av vetorett og allianser blant landdelegasjoner. Under intervju fikk elevene spørsmål om de retoriske bevismidlene etos, logos og patos.

Intervju med Sofie: Etos handler om at man skal snakke med troverdighet. Det er de som har ekspertise, du skal snakke som om du kan noe om temaet. Logos, da taler du til logikken. Du kan komme med tall og fakta som fremmer det du sier, og så snakker du fra fornuften din. Også har du patos, det går på følelser, enten at noen blir trist, sint, glad eller alt ettersom hva du sier.»

Intervju med Erika: «Logos er logikk. Det er hva som er logisk. Etos var følelse, eller var det patos kanskje? Ja patos er følelse. Og så er etos den siste da, som jeg ikke husker helt.»

Intervju med Guro: «Ja, men jeg husker ikke hva de betyr.»

Utdragene viser at elevene har varierende kunnskap om begrepene etos, logos og patos. Elevene har tidligere arbeidet med de retoriske begrepene. Sofie forklarer begrepene med utdypende eksempler. Videre er tre elever spørrende i sine svar og har en delvis forklaring. De resterende tre forklarer ikke begrepene.

I en klasse gjennomførte elevene rekkefremlegg av talene. Rekkefremlegg innebærer i dette tilfelle å presentere deler av den skrevne talen, for å få tilbakemelding fra lærer og medelever. Lærer A fremførte en eksempeltale hvor hen tok på seg rollen som delegat i FNs Sikkerhetsråd. Hen brukte Norge som utgangspunkt da ingen av elevene representerte dette landet i FN-rollespillet. Deretter leste en elev fra hver gruppe opp deler av talen de hadde forberedt. Læreren ba elevene lytte til talens innhold og retoriske grep. Elevene ga tilbakemeldinger.

Utdrag fra loggnotat i forberedelsesfasen, rekkefremlegg:

Lærer: «Ok, dere. Hva var bra her? Dere må sette ord på hva som var bra.»

Elev: «Fint tempo, men se mer på publikum.»

Elev: «Det var kanskje litt for mye muntlig språk.»

Lærer: «Ja. Hva mener du med muntlig språk?»

Elev: «Sånn som vi snakker i vennegjengen.»

Lærer: «Slik vi snakker med vennene våre ja. Godt eksempel.»

Intervju med Lærer A: «Jeg bruker rekkefremlegg særlig hvis de skal forberede noe [...] fordi du skal få den muntlige tilbakemeldingen til å kunne forbedre din egen tekst, men også det å kunne høre det du har skrevet høyt. Så det blir litt samtale om tekst.»

Lærer A forklarte i intervju at rekkefremlegg er en arbeidsmetode hvor elevene får trening i å gi hverandre tilbakemelding samt øve på hvordan de skal uttrykke seg foran en større forsamling. I undervisningstimen hvor elevene skulle skrive åpningstale, viste læreren også til en kommunikasjonsmodell formet som en trekant. Her poengterte læreren sammenhengen mellom formål, mottaker og sjanger og hvordan elevene kan bruke denne i utforming av åpningstalen. Åpningstalene representerte starten på debatten. En eller flere elever fra hver landgruppe fremførte talen fra den fiktive talerstolen i debattrommet. Etter gjennomføring av alle talene kunne elevene begynne å debattere, da de hadde fått en oversikt over landenes perspektiver på Mali-konflikten.

Utdrag fra loggnotat under FN-rollespillet: «Under gjennomgang av åpningstalene gir presidenten beskjed om at talerlisten er åpen hvor delegatene kan foreslå tema for diskusjon og dele innlegg. Ingen elever melder seg.»

Intervju med Erika: «Jeg føler at først så var folk stille og skjønnte ikke helt hva man egentlig kunne gjøre, for vi skjønnte ikke reglene og sånn her.»

Talerlisten vi referer til i loggnotatet innebærer at landdelegatene kunne melde seg til denne, slik at de fikk bestemme hvilke saker som skulle diskuteres først i debatten. Det er satt opp mange potensielle temaer til debatten, men tidsrammen for rollespillet gjorde at alle temaer ikke ville bli gjennomgått. Hvert land har sine synspunkter de ønsker å fremme. Derfor kan det være avgjørende å melde seg først på talerlisten for å kunne diskutere punkter som er av

landets interesse. Presidenten gjentok flere ganger at delegatene måtte melde seg til talerlisten. I første halvdel av debatten leste elevene i stor grad opp sine lands standpunkt fra notatark utarbeidet på forhånd. Det var få delegasjoner som tok ordet, men flere deltok muntlig etter oppfordring av presidenten. Fraser som gikk igjen i første halvdel av debatten var eksempelvis «vi er enig med [land]» og «vi er uenig med [land]», uten ytterligere begrunnelse. I flere tilfeller gjentok elevene ytringer fra andre landdelegasjoner, uten å bygge videre på utsagnet. Erika fortalte at det var stille i begynnelsen av debatten og forklarte at dette kan ha årsak i at elevene ikke kjente godt nok til reglene og selve gangen i debatten.

4.4 Fra primær- til sekundærdiskurs

Konteksten i rollespillet fordret ifølge lærerne vi intervjuet, en formell språkbruk og at dette viser til en annen type kommunikasjon enn det elevene er vant til. I forbindelse med dette poengterte lærerne viktigheten av elevenes språkbruk i selve debatten. Dette innebar blant annet å ta i bruk fagbegreper, vise respekt i dialog med andre delegater og ordlegge seg i henhold til debattregler. Den ansatte fra FN-sambandet, i rollen som president, tydeliggjorde også dette på starten av debatten.

Utdrag fra loggnotat under FN-rollespillet: Intro ansatt fra FN-sambandet. Introduserer seg selv, presenterer dagen og gjennomgår debattregler. Hen sier: *Ha en høflig tone i debatten. Snakk ordentlig og bruk diplomatens ordforråd.*

Utdrag fra loggnotat under FN-rollespillet: [Land 1]: *Vi ønsker ikke å ha den der Wagner-gruppa i Mali. Vi vil slutte handel med [land 2] hvis de ikke støtter oss.*

Presidenten oppsummerer utsagnet: *Betyr dette at dere ønsker å fordømme Wagner-gruppa og at dere kommer til å innføre økonomiske sanksjoner mot [land 2]?*

Presidenten tok selv aktivt i bruk fagbegreper under debatten og oppfordret elevene til å gjøre det samme. Ved flere anledninger observerte vi at presidenten inkluderte fagbegreper da hen oppsummerte ytringer hvor elevene formulerte seg nært sitt hverdagsspråk. Vi observerte at elevene i stor grad forsøkte å tilpasse språket til kontekst og mottaker, både i vanlig møteform og i uformell debatt. Elevene reflekterte over dette i intervjuene:

Intervju med Sofie: «Det som er ganske grunnleggende er at man skal holde seg saklig og snakke ordentlig til landet. Man skal ikke bruke noe sånt som *du har feil fordi du er dum*. Det er kanskje den første og største regelen.»

Intervju med Ingrid: «Når man snakker med vennene sine, så er det mer sånn *bro* [amerikansk uttale] og sånne greier. Men når man sitter der, så må man være mer formell, ja, fint språk. [...] Det var litt morsomt, fordi de som du pleier å høre [i klasserommet], pleier å *bro*-snakke. Og så plutselig snakker de skikkelig fint, og jeg var sånn, *oi det visste jeg ikke.*»

Intervju med Klara: «Noen stilte spørsmål som var vanskelig formulert med vanskelige ord. Sånn voksent formulert. Jeg skjønnte ikke helt hva de spurte om og da visste jeg ikke hva jeg skulle svare.»

Sofie og Ingrid fortalte om konkrete eksempler på muntlig språk som de mente ikke passet seg i den formelle konteksten debatten utspilte seg i. *Bro* er et slangord for det engelske ordet *brother*. Ingrid viste til at å «*bro*-snakke» innebærer å inkludere slanguttrykk i samtaler med venner. I forberedelsesfasen observerte vi at flere elever tok i bruk slang i dialog med hverandre. Under debatten registrerte vi færre tilfeller av en slik uformell kommunikasjon mellom landdelegasjonene. Sofie og Ingrid skiller mellom formell og uformell språkbruk og knytter disse til ulike kontekster. Klara uttrykte at flere medelever benyttet seg av formuleringer og begreper som var ukjent for henne. Dette gjorde at hun ikke forstod hva de spurte om, og hun ble dermed usikker på hva hun skulle svare. Flere elever uttrykte under intervju at de i tillegg til formell språkbruk, også var bevisst på *hva* de sa som delegater. De fortalte at de ikke ønsket å si noe feil, som kunne misforstås eller få konsekvenser videre i debatten.

Intervju med Erika: «Vi var veldig avhengige av at vi måtte kunne det vi snakket om. Hvis vi hadde sagt noe feil, da hadde det blitt feil når de andre landene også skulle si noe.»

Intervju med Lærer B: «Det var jo et tydelig eksempel på [hen] fra [land], som virkelig vokste på at det [hen] sa ble tatt med videre. Men jeg tror de fleste så at det de sa hadde påvirkning på hele rommet.»

Under debatten observerte vi at de fleste elevene tok seg god tid, samt diskuterte innad i sitt eget land før de uttalte seg i plenum. Flere fortalte at de støttet seg til notater utarbeidet på forhånd, slik at de kunne fremme landets synspunkter best mulig. Hendelsen Lærer B

refererte til foregikk under formell debatt. To landdelegasjoner uttrykte sin støtte til et annet lands beslutninger, men gikk imot dette på slutten av debatten. En elev stilte seg spørrende til denne meningsendringen. Dette skapte oppmerksomhet fra andre landdelegasjoner, og det spesifikke temaet ble tatt opp til diskusjon av presidenten flere ganger. Denne hendelsen styrte veien videre i debatten.

Intervju med Lærer B: «Jeg synes det var veldig artig å se at de klarte i de her pausene å faktisk gå rundt og diskutere med hverandre og finne samarbeidspartnere. Og når enkelte begynte å kydde med atombombe så var det flere andre som var sånn *da kan vi ikke samarbeide med dem*. I stedet for å bare si *så teite de er*.»

Pausene Lærer B fortalte om, er de uformelle debattene hvor elevene forlot debatt-lokalet for å diskutere med hverandre. De uformelle debattene fungerte som pauser denne dagen. I likhet med det Lærer B uttrykte, observerte vi at elevene benyttet disse pausene til forhandling og diskusjon, i stedet for et vanlig friminutt. Hendelsen Lærer B beskrev viser at elever som overhørte enkelte spøke med bruk av atombombe, valgte å holde seg i rollen og fortsette med den formelle dialogen.

4.5 «Som en businesswoman»

Det dramafaglige aspektet i undervisningsopplegget er et tema som utmerket seg i vårt datamateriale. I FN-rollespillet tok elevene på seg roller som delegater som representerte et land i FNs Sikkerhetsråd. Under intervju beskrev elevene at de følte seg spesielle, viktige, ordentlige og seriøse da de tok på seg denne rollen. Informantene fikk spørsmål om utforming av debatt-lokalet, bruk av rekvisitter og den formelle kleskoden knyttet til rollespillet.

Intervju med Erika: «Det følte litt ordentlig ut at man måtte komme i rolle liksom. Så det var en hjelper at vi måtte ha på et fint antrekk. Så følte man seg som en businesswoman når man kom på skolen.»

Intervju med Sunniva: «Når vi kom inn på skolen så ser vi plutselig at debattrommet er stengt og at det er skilt med *Sikkerhetsrådet har møte*. Det gjorde det mye mer ekte og ordentlig. Det synes jeg var veldig gøy. Også det at ingen andre fikk lov å være med, og mange stod i døren da det var friminutt.»

Intervju med Sofie: «Jeg tror det hadde stor betydning for selve rollespillet, fordi det følte jo mye mer ordentlig. Jeg føler det var lettere for folk å gå inn i rollen sin når man ikke kledde seg som seg selv og man hadde de her land-skiltene. Det ble tilrettelagt for å argumentere en sånn ordentlig diskusjon. Hadde vi kommet i vanlige klær, så tror jeg ikke vi hadde fått til å debattere på samme måte, for de hadde ikke vært samme setting.»

Erika syntes det formelle antrekket hun hadde på seg, bestående av blant annet dressjakke og høye hæler, var nyttig for å sette seg inn i delegatrollen. Hun følte at hun var med på noe stort og internasjonalt, og mente at dette bidro til at hun følte seg som en businesswoman. I likhet med Erika, mente Sunniva at FN-rollespillet var «ordentlig», og hun beskrev hva som møtte henne da hun ankom skolen. Rollespillet foregikk innendørs på et av skolens fellesområder, til forskjell fra undervisning på elevenes kjente klasserom. Utformingen av debattrommet ble organisert slik at det hadde likhetstrekk til det virkelige Sikkerhetsrådet. Organiseringen ble gjort av skolens ansatte før skolestart uten elevene til stede. Elevene ble møtt av en setting som direkte iscenesetter dem som delegater i Sikkerhetsrådet. Debattrommet ble slik Sunniva beskriver, stengt for resten av elevene på skolen. Sofie påpekte at både rekvisittene og antrekket bidro til at hun lettere levde seg inn i rollen hun hadde blitt tildelt. Alle elevene som deltok i vårt forskningsprosjekt, møtte opp på skolen i et formelt antrekk. Samtidig reflekterte Sofie rundt nødvendigheten av blant annet land-skilt og den formelle kleskoden for selve debatten.

To av lærerne trakk frem enkelte elever i sin refleksjon knyttet til FN-rollespillets utforming og kleskode.

Intervju med Lærer B: «Jeg tror at det har påvirket dem veldig positivt. [...] Det jeg synes var finest å se var at det var flere som kanskje fikk skinne den her dagen enn det de vanligvis gjør i klasserommet. [...] Til og med de elevene som til vanlig bare koddet og lager dårlig stemning, gjorde ikke det denne gangen. Fordi de skjønnte at nå er det ordentlig. Og de fikk lov å pynte seg. Du så jo at de var stolte da de kom inn med dress og kjole. Det gjorde at det var veldig fint å se at de klarte å mestre denne situasjonen.»

Intervju med Lærer A: «Det vi så, det er at elever som kanskje vanligvis ikke er så på ellers på skolen, de var veldig på den dagen. Det er jo veldig viktig å variere

undervisningen, og elevene liker jo at vi gjør noe annet. [...] Selv om de syns det er ubehagelig når vi holder på med rollespill, sånn som det har vært tidligere, men så når vi evaluerer temaet i etterkant er det de trekker frem som morsomt.»

Lærer B mente at de dramafaglige elementene hadde en positiv virkning på elevene, også de som ofte kan ha en tendens til å melde seg ut av undervisningen. Hen begrunner dette med at elevene blant annet fikk pynte seg til denne dagen. Lærer A oppfattet at enkeltelever som vanligvis ikke er aktive i vanlig klasseromsundervisning var mer deltakende i FN-rollespillet. Hen uttrykte videre at rollespill kan være ubehagelig for elevene, men at de likevel omtaler arbeidsmetoden som «bra».

Guro og Erika beskrev begge undervisningsopplegget som «noe helt annet» og at dette var «veldig gøy». Samtlige av elevene vi intervjuet fortalte at de kunne tenke seg å gjennomføre et FN-rollespill igjen.

Intervju med Sofie: «Når det er slik det var i går, at det er tildelte roller, og det er gjort på en ordentlig måte, så er det bra. Men når vi skal lage et lite rollespill er det ikke ofte like bra. Selv om man får frem poenget, så blir det liksom litt dumt. Det blir tatt mye mer useriøst enn hvis det blir gjort som en ordentlig presentasjon.»

Intervju med Klara: «Vi hadde [rollespill] en gang i KRLE, tror jeg. Vi tok og dramatiserte sånn Jesus. Det var det eneste. Det var bare fordi vi ikke hadde noe å gjøre i julen liksom.»

Sofie reflekterte rundt rollen som delegat og sammenlignet den med tidligere erfaringer med rollespill som arbeidsform. Hun trakk frem at rollespill kan være bra hvis det er gjort «ordentlig», og viser til andre rollespill hvor medelever har tatt arbeidsoppgaven useriøst. Klara viste til én undervisningssekvens i KRLE hvor de har brukt rollespill som arbeidsmetode. Hun forklarte at dette rollespillet var knyttet opp mot julen og ble gjennomført på grunn av mangel på andre gjøremål.

Flere av elevene vi intervjuet, fortalte at de gjerne ville lære ting på skolen som var viktige og nyttige for dem. Under intervju med elevene kom det frem ulike perspektiver på nytteverdien og relevansen av FN-rollespillet. Ingrid uttrykte at hun gjennom rollespillet så «hvor mye innsats delegatene legger i arbeidet for å forbedre verden liksom», og at dette «påvirker jo mange». Klara fortalte at hun «lærte skikkelig mye», blant annet å snakke formelt i debatten.

Hun hadde på forhånd sett for seg at det ville bli kjedelig, men at det «var mye bedre enn jeg trodde». Sofie ønsket å gjennomføre debatten tilnærmet likt slik de gjør det i det virkelige Sikkerhetsrådet. Hun beskrev rollespillet som «en mulighet for oss å utforske veien ut av en stor konflikt i verden», noe hun mente de lyktes med gjennom FN-rollespillet som arbeidsform. Lærer B beskrev FN-rollespillet som en elevstyrt aktivitet, hvor hen selv hadde en veiledende funksjon.

Intervju med Lærer B: «Det er veldig fint å ha en elevstyrt aktivitet. Så er min rolle mer å forberede dem på forhånd, og så naturligvis styre det hvis det stopper opp. Men det er veldig fint å se elevene styre det selv, og klare å mestre hele situasjonen selv. Det er noen som tar styringen, og så er det noen som følger med som skjønner at *nå må jeg henge meg på her*. Jeg tror de lærer mer i en slik situasjon enn hvis jeg hadde styrt.

Utdrag fra loggnotat under FN-rollespillet: Presidenten bekrefter at elevene har fulgt kleskoden. Hen sier: *Det hjelper på at dere kommer inn i rollen. Nå tar jeg på jakken min, og bruker kanskje 30 sekunder på å sette meg inn i min rolle. Nå må dere prøve å fokusere på deres rolle som diplomater. De landene som er aktive i dag og som prøver å overbevise er de som får gjennomslag.*

Formålet med FN-rollespillet var at elevene selv skulle debattere seg frem til et resolusjonsforslag som de avslutningsvis stemte over. Vi observerte at lærerne hadde en mer tilbaketrukket rolle under debatten enn i vanlig klasseromsundervisning. Det var i stor grad den ansatte fra FN-sambandet som ledet undervisningsopplegget. Lærer B forklarte at det var fint å se elevene finne sine roller og styre arbeidet selv. Hen påpekte at elevene lærer mer i en slik situasjon, enn hvis det hadde vært større grad av lærerstyrt aktivitet. Videre fortalte Lærer B at lærerne hadde brukt tid på å sette sammen landgruppene slik at hver gruppe hadde noen som var «muntlig sterke». Dette var ifølge Lærer B elever «som kunne ta ordet» slik at det ikke ble noen «veldig stille land». Ved starten av debatten fikk elevene informasjon fra presidenten om å tre inn i rolle. Samtidig ga hen beskjed til elevene om at de av elevene som var aktive i debatten, ville få gjennomslag for sakene sine.

5. Diskusjon

I dette kapittelet skal vi diskutere hvordan elevene og lærerne i vårt forskningsprosjekt arbeidet med muntlige ferdigheter i FN-rollespillet, og hvordan de reflekterte over dette arbeidet. Vi vil ta utgangspunkt i de fire temaene fra kapittel 4 og det teoretiske rammeverket presentert i kapittel 2.

5.1 Trygghet som forutsetning for muntlig arbeid

Alle informantene i prosjektet, både elevene og lærerne, kom selv inn på temaet trygghet i forbindelse med muntlig arbeid. Trygghet er et grunnleggende element i undervisningen og opplæringsloven (1998, § 9 A-2) stadfester at elevene har rett til et trygt skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring. Våre funn fra intervju og observasjon viser at trygghet er særlig viktig i arbeid med muntlige ferdigheter.

Den sosiale dynamikken i elevgruppa fremstår som en viktig faktor for muntlig deltakelse. Uttalelser fra Sunniva og Frida om at «det er ingen som dømmer» og «vi er en trygg klasse» viser at læringsmiljøet i klassen er av betydning for deres opplevelse av trygg deltakelse. Læringsmiljøet påvirker elevenes utvikling både faglig og sosialt, og Kunnskapsdepartementet (2017a) påpeker at utrygghet hos elever kan hemme læring. Positive og gode relasjoner mellom medelever vil kunne bidra til å skape et godt miljø for læring (Skrøvset & Slettbakk, 2019, s. 169). Lærer A poengterte at rollespill kan være en utfordrende muntlig arbeidsmetode, særlig for ungdomsskoleelever. Videre fortalte Lærer A at terskelen for å by på seg selv er høy for elevene på 10. trinn, da de ikke vil dumme seg ut foran medelevene sine. Relasjonene og de sosiale forholdene innad i læringsmiljøet vil kunne påvirke elevenes innsats. Trygghet mellom elever og lærer-elev vektlegges her som et grunnleggende utgangspunkt for rollespill som undervisningsmetode.

Hele trinnet på omtrent 70 elever deltok på FN-rollespillet, og de måtte forholde seg til andre enn bare medelevene fra klassen. Elevene har ellers sjelden undervisning sammen med hele trinnet, og det var knyttet spenning og nervøsitet til dagen. Under intervju trakk Lærer B frem at elevene som er sjenerte og innesluttete, deltok i rollespillet på andre måter enn å snakke høyt i plenum. Deres generelle erfaring er at de «stille» elevene ofte blir enda mer taus i store grupper. Dette kan ses i sammenheng med det Børresen et al. (2012, s. 48-49) beskriver som talevegring, hvor elever kan oppleve å bli hemmet av angsten for å bli eksponert fremfor en større gruppe mennesker. Studier (Hoel, 1995; Dæhlen et al., 2011) viser at elever ofte gruer

seg og er ukomfortable i settinger som fordrer muntlig aktivitet (Børresen et al., 2012, s. 48-49). En ny og større setting kan ha bidratt til å skape en følelse av utrygghet, særlig for enkeltelever som i utgangspunktet deltar lite muntlig i vanlige klasseromssituasjoner. Lærerne vi intervjuet foretok ulike tilpasninger og ga enkeltelever individuelle oppgaver, noe vi oppfatter ga forutsigbarhet, samtidig som det konkretiserte arbeidsoppgavene. Børresen et al. (2012, s. 49) viser til undersøkelsene av Hertzberg (2003) og Svenkerud et al. (2012) som påpeker viktigheten av å tilpasse det muntlige arbeidet slik at alle elever får et utbytte av opplæringen. De faste rammene rundt selve rollespillet kan også ha bidratt til å trygge elevene. Å gå inn i en annen rolle kan ifølge Lærer C gjøre det tryggere for elevene å delta muntlig. De behøvde ikke å stå i debatten som seg selv og argumentere for egne meninger. Elevene ble heller tildelt et standpunkt de skulle fremme.

Lærer-elev-relasjonen er et annet moment som har innvirkning på elevenes muntlige deltakelse. Noen av elevene forklarte at det er forskjell på klassens muntlighet med «ny» eller kjent lærer. Vi tolker dette som uttrykk for at en lærer som er ny for elevene, kan oppleves utrygg, og at dette kan bidra til å gjøre klassen stille. Derimot vil en lærer som er godt kjent for elevene og har gode relasjoner til dem, kunne bidra til at de tør å delta muntlig. Tillit og anerkjennelse er ifølge Grimen (2008, henvist i Skrøvset & Slettbakk, 2019, s. 168) viktige faktorer i relasjonsbygging. Vi kan tenke oss at tillit mellom lærer og elev er noe som skapes over tid og dermed er elevene ofte tryggere på lærere de kjenner godt. I FN-rollespillet var det en ansatt fra FN-sambandet som ledet selve debatten, men lærerne var til stede hele dagen og hadde mulighet til å følge opp enkeltelever. Selv om presidenten var ny for elevene, uttrykte flere av dem vi intervjuet at de verdsatte den ansatte fra FN-sambandet som president, i stedet for en kjent lærer på skolen. Dette står tilsynelatende i motsetning til blant annet Ingrids beskrivelse av at en «ny» lærer kan virke utrygg. Dette kan tyde på at elevene i vår undersøkelse har ulike behov for tryggheten læreren kan bringe med seg i undervisningen. Ingrid forklarte at hun foretrekker en kjent lærer, og vektlegger i større grad trygghet gjennom en lærer-elev-relasjon. Sofie uttrykte ikke samme behov, men så heller fordel av å ha en president som kommer utenfra og styrer undervisningen. Erika og Sunniva fortalte at den ansatte fra FN-sambandet var kunnskapsrik og at dette var positivt for debatten. Det kan virke som at presidenten representerte en *faglig* trygghet for elevene i rollespillet.

Et tredje moment som har betydning for elevenes muntlige deltakelse generelt i undervisning på skolen, er det faglige innholdet. For enkelte elever handler dette om hvorvidt det faglige tema er interessant. Andre elever, slik som Ingrid og Klara, forklarte at egen opplevelse av

hvorvidt de har gode fagkunnskaper om et tema, avgjør om de deltar muntlig. Dette kan være et resultat av elevenes individuelle mestringsforventninger. Skaalvik og Skaalvik (2015, s. 17-18) henviser til Banduras teori om «self-efficacy», og beskriver at elevenes motivasjon for skolearbeidet avhenger av troen på at de mestrer bestemte skoleoppgaver. Elevenes usikkerhet på det faglige innholdet vil kunne hemme muntlig deltakelse. Likevel vil vi poengtere at elevenes følelse av utrygghet knyttet til faginnholdet kan ses i sammenheng med det første momentet, trygghet i elevgruppa. Vi oppfatter at Ingrid og Klara ikke ønsker å si noe feil fremfor klassen, og at dette kan handle om hvorvidt de er trygge blant sine medelever. I arbeid med muntlighet understreker Svenkerud et al. (2012, s. 46) at det sosiale klimaet i klassen vil være av særlig betydning.

Vi oppfatter at debattøvelsen *dagens dilemma* er et eksempel på muntlig aktivitet hvor trygghet blir vektlagt av læreren. Læreren forklarte at denne øvelsen blir gjennomført flere ganger i uka. Øvelsen skiller seg dermed fra praksis som er dokumentert i tidligere forskning som vi har presentert, der debatt sjelden forekommer som muntlig arbeidsform (Blikstad-Balas & Roe, 2020; Svenkerud et al., 2012; Svenkerud, 2013). Lærer A beskrev øvelsen som så ufarlig at elevene tør å si meningene sine. *Dagens dilemma* har ikke et fasitsvar og er ikke knyttet til skolepensum. Dette vil gjøre det lettere å inkludere de elevene som vegrer seg for muntlig deltakelse på grunn av usikkerhet rundt fagkunnskaper. Kjerneelementet muntlig kommunikasjon i LK20 innebærer blant annet å lytte, bygge på andres innspill og diskutere (Kunnskapsdepartementet, 2019b), noe elevene får prøve seg på gjennom *dagens dilemma*. I tillegg oppfatter vi at elevene gjennom sekvensen får trening i å høre sin egen stemme i et fellesskap, være uenig med andre, samt fremme et standpunkt. Klasserommet skal ifølge Thorvaldsen (2018, s. 254) være en arena for arbeid med argumentasjon, og *dagens dilemma* kan dermed fungere som et utgangspunkt for dette.

Mali-konflikten, som er utgangspunktet for årets FN-rollespill, kan oppleves som et krevende fagstoff. FN-sambandet (2023, u.å.) påpeker at elevene vil ha ulike forutsetninger for å tilegne seg dette fagstoffet. De skal sette seg inn i informasjon om konflikten, lære nye fagbegreper og regler for debattsjangeren. I motsetning til øvelsen *dagens dilemma* er FN-rollespillet i større grad forankret i læreplanverket, særlig i samfunnsfag, og tar utgangspunkt i et faglig innhold. Hvis elevene er utrygge på faginnholdet i debatten, kan dette påvirke deres muntlige deltakelse, slik Ingrid og Klara fortalte under intervju. Dersom elevene føler at de ikke mestrer fagkunnskapen som skal behandles i debatten, kan dette påvirke deres motivasjon for å delta muntlig. Lave mestringsforventninger kan ifølge Skaalvik og Skaalvik (2012, s. 19)

resultere i at elevene ikke ser nytten av det faglige arbeidet, og at de legger ned liten innsats. Her vil prinsippet om tilpasset opplæring være særlig relevant. Hver enkelt elev skal få best mulig opplæring i skolen og læreren skal møte elevenes individuelle forutsetninger (Kunnskapsdepartementet, 2017g). Skaalvik og Skaalvik (2015, s. 18) understreker at å tilpasse undervisningen er viktig dersom elevene skal oppleve positive mestringsforventninger. En tildelt rolle med et spesifikt standpunkt bidrar til å avgrense mengden faglig kunnskap elevene behøver å tilegne seg. I tillegg påpeker Skaalvik og Skaalvik (2015, s. 23) at oppmuntring og tillit fra signifikante andre kan styrke elevenes tro på egen mestring. Vi tenker at de forventningene og oppmuntringene som lærerne uttrykte dagen før debatten, bidro til å skape trygghet, og til å styrke elevenes tro på at de kom til å mestre å delta i rollespillet.

Våre funn viser at elevene har behov for trygghet i undervisningen, særlig i arbeid med muntlige ferdigheter. Likevel vil vi belyse at elevene gjennom opplæringen også skal bevege seg utenfor komfortsonen. Vi ser dette i sammenheng med Vygotskijs (1978, henvist i Dysthe, 2001, s. 51) begrep om den nærmeste utviklingssonen. Den nærmeste utviklingssonen representerer området hvor eleven møter oppgaver som er for vanskelige til at hen klarer det alene, men som eleven kan greie med støtte fra en voksen eller en annen erfaren person (Dysthe, 2001, s. 51). Kunnskapsdepartementet (2017b) understreker viktigheten av de grunnleggende ferdighetene for å kunne delta i utdanning, arbeid og samfunnsliv. LK20 stiller tydelige krav til elevenes kompetanse i muntlige ferdigheter etter 10. trinn. Vi mener dette innebærer å utfordre elevene til å prøve, feile, lære, kjenne på nervøsitet og mestre situasjoner som kan virke skumle. Trygge læringsmiljøer forutsetter tydelige voksne som gir omsorg og stiller krav (Manger, 2022, s. 107). Hvis lærerne ikke utfordrer elevene og de forblir i komfortsonen gjennom hele opplæringsløpet, vil ikke elevene være godt nok rustet til å delta videre i samfunnslivet. Wittek (2012, s. 107) påpeker at elever både må utfordres og oppleve mestring innenfor den nærmeste utviklingssonen for at de skal kunne lære og utvikle seg. Igjen er tilpasset opplæring sentralt, da elevene i varierende grad vil evne å mestre ulike oppgaver de står overfor (Wittek, 2012, s. 108). Derfor ønsker vi å understreke viktigheten av en balansegang mellom trygghet og utfordring i arbeid med muntlige ferdigheter i klasserommet.

5.2 Eksplisitt undervisning i muntlige ferdigheter

Utvikling av faglig kompetanse og muntlige ferdigheter skal ifølge Kunnskapsdepartementet (2017b) foregå i et samspill. I forberedelse til debatten valgte de tre lærerne vi intervjuet å vektlegge at elevene skulle tilegne seg kunnskap om Mali-konflikten. Denne forberedelsen var derfor preget av det Haugsted (henvist i Børresen et al., 2012, s. 37) beskriver som muntlighet i undervisning, hvor språket er verktøy for læring. Lærerne som deltok i vårt forskningsprosjekt, fortalte at det ikke var et direkte fokus på arbeid med de muntlige ferdighetene. Dette kan ses i sammenheng med hvordan Svenkerud et al. (2012, s. 43) og Blikstad-Balas og Roe (2020, s. 89) i sine studier fant få tilfeller av eksplisitt undervisning i muntlighet. Én av lærerne som deltok i vår undersøkelse forklarte at prioriteringen i forkant var grunnet mangel på tid, da det var et omfattende fagstoff elevene skulle få oversikt over. Ifølge Fjørtoft (2014, s. 128) innebærer undervisning i muntlighet at læreren har et direkte fokus på muntlige kompetanse, kontekster og sjangre.

Til tross for at lærerne uttrykte lite eksplisitt arbeid med muntlighet i forberedelsesfasen, observerte vi enkelte sekvenser vi vil definere som undervisning i muntlighet. I første sekvens ble elevene presentert for talen til Greta Thunberg, som hun holdt til verdens ledende politikere på FNs klimatoppmøte i 2019 (Farstad, 2023). Thunberg sin tale var gjenstand for undervisningen, og elevene analyserte hvilke retoriske grep hun gjorde for å overtale sitt publikum. Begrepene etos, logos og patos var sentrale i dette arbeidet. Dette var begreper elevene hadde arbeidet med tidligere i forbindelse med analyse av reklame og andre taler. Thorvaldsen (2018, s. 256) påpeker at elevene kan bli bevisste talere gjennom øving i retoriske fagbegreper og uttrykksmåter. Thunbergs bruk av følelser som virkemiddel ble særlig kommentert av elevene, og det kan virke som om innholdet i patos som retorisk begrep er lettere for elevene å identifisere enn etos og logos. Patos som retorisk bevismiddel innebærer å appellere til publikummets følelser (Bakken, 2020, s. 61). Deretter trakk elevene linjer til egen åpningstale, og samtalte om hvordan ulike kontekster og mottakere krever ulike retoriske grep fra taleren. Her legger læreren til rette for utvikling av metaspråklig bevissthet hos elevene, slik Blikstad-Balas (2016, s. 37) definerer begrepet. Blant elevene vi intervjuet var det stor variasjon i deres kunnskap om begrepene etos, logos og patos. Thorvaldsen (2018, s. 252) viser til at de retoriske bevismidlene er fundamentale ledd i talerens mål om å overbevise. Derfor oppfatter vi disse begrepene som sentrale i FN-rollespillet og mer eksplisitt undervisning om retorikk kunne derfor ha vært en hensiktsmessig forberedelse til debatten.

I undervisningssekvensen ba læreren elevene sammenligne Thunbergs tale med egen åpningstale, og reflektere over hvilke språklige hensyn de måtte ta som delegater. Vi oppfatter at denne helklassesamtalen tar utgangspunkt i det Bitzer (henvist i Bakken, 2020, s. 86) referer til som en retorisk situasjon. I en retorisk situasjon har taleren et mål om å frembringe en endring i verden gjennom språklige ytringer (Bakken, 2020, s. 86). Læreren påpekte at målet med debatten var å overbevise andre landdelegasjoner om eget standpunkt i Mali-konflikten. Elevene reflekterte over hvordan vetorett, avtaler og andre lands interesser vil kunne påvirke resultatet av debatten. Dette kan ses i lys av det Bakken (2020, s. 87) beskriver som tvingende omstendigheter knyttet til den retoriske situasjonen. I plenum konkluderte elevene med at Greta Thunberg sin tale hadde et anklagende språk som ikke passer til konteksten i Sikkerhetsrådet. Det var enighet i elevgruppa om at Sikkerhetsrådet krevde at de som delegater skulle ha en høflig tone og vise respekt for hverandre under debatten. Elevenes meddelegater kan vi kategorisere som publikum i en retorisk situasjon, personene som ifølge Bakken (2020, s. 87) kan påvirkes og bidra til å løse problemet.

I den andre sekvensen er rekkefremleggene hovedfokuset for norsktimen. Svenkerud et al. (2012, s. 37) viser til fremføringer som en arbeidsmetode for undervisning i muntlighet. Vi oppfatter at lærerens fremføring av egen tale fungerer som en modellering hvor hen eksplisitt viser hvordan en delegat i FNs Sikkerhetsråd kan formidle sitt budskap. I denne undervisningssekvensen fikk elevene øve seg på å fremføre åpningstalene sine. I arbeid med muntlige situasjoner trenger elevene veiledning, trening og erfaring (Blikstad-Balas & Roe, 2020). Hensikten med rekkefremleggene er ifølge Lærer A at elevene skal få øve seg på fremføring, samt motta og gi tilbakemeldinger. I LK20 er det beskrevet at elevene skal øve på å lytte og gi hverandre tilbakemeldinger som en del av muntlige ferdigheter (Kunnskapsdepartementet, 2017c). Ved tilbakemeldingene opptrådte Lærer A som spørrende og ba elevene begrunne egne tilbakemeldinger og ta stilling til medelevers innspill. Dette er eksempler på grep Blikstad-Balas og Roe (2020, s. 87-88) hevder læreren kan gjøre for å bidra til å utvikle elevenes muntlige ferdigheter. Det skiller seg også fra funn i Blikstad-Balas og Roe (2020, s. 89) sin studie hvor lærerne i liten grad oppfordrer elevene til å utdype eller begrunne svaret sitt. Lærer A ba én elev begrunne sin tilbakemelding om at en tale hadde et «muntlig språk». Eleven forklarte at et muntlig språk er slik de snakker i vennegjengen. Ser vi dette i lys av begrepet primærdiskurs (Penne et al., 2020, s. 48) kan det tyde på at den spesifikke talen eleven henviser til, var preget av et mer hverdagslig språk.

Elevene skal gjennom opplæringen i norsk kunne ta i bruk retoriske ferdigheter og diskutere på hensiktsmessige måter (Kunnskapsdepartementet, 2019a). Dette er særlig relevant i FN-rollespillet, da elevene skal debattere med retoriske bevismidler som sentrale verktøy for overbevisning. De sju elevene som stilte som informanter i vår undersøkelse, tilhørte ulike klasser på trinnet. Blant disse elevene var det stor variasjon i kunnskapen om retoriske begrep. De beskrev i tillegg ulike erfaringer knyttet til tidligere arbeid i muntlighet. Lærernes metodefrihet i undervisningen fører til variasjon som kan være av betydning for elevenes ulike kunnskapsnivå. Utredningen *Fremtidens skole* (NOU 2015:8, s. 13) beskriver denne metodefriheten gjennom læreres profesjonelle handlingsrom, hvor lærere har ansvar for å vurdere, samt velge innhold og metoder i undervisningen som er tilpasset elevgruppen. Helleve et al. (2018, s. 3-4) påpeker at lærere har autonomi og frihet i undervisningen, og anvender termen agency om læreres kapasitet til å handle i tråd med sin profesjonelle kunnskap. Funn i vår undersøkelse tyder på at elevene har hatt lærere som har vektlagt innholdet i muntlige ferdigheter ulikt.

Våre observasjoner stemmer overens med lærernes uttalelser om at muntlige ferdigheter ikke var hovedfokus i arbeidet mot FN-rollespillet. Sekvensene vi har diskutert i dette kapittelet var avgrenset til utforming av åpningstalene. Disse fremstår som unntak fra hovedtendensen om at vektlegging av arbeidet først og fremst var det samfunnsfaglige innholdet. Vi observerte fravær av eksplisitt undervisning i debatt som muntlig sjanger i forkant av FN-rollespillet. Hvis elevene skal mestre muntlige sjangre, for eksempel debatt, kreves det ifølge Jacobs (2006, henvist i Fjørtoft, 2014, s. 137) eksplisitt undervisning. Under intervju viste elevene til få tilfeller hvor debatt tidligere har vært en del av undervisningen. Vi er bevisste på at debatt som muntlig arbeidsform kan ha forekommet hyppigere i undervisningen enn det elevene ga uttrykk for eller husket. Likevel observerte vi at elevene strevde noe med debattsjangeren. I starten av debatten var det ingen som meldte seg til talerliste, og få tok ordet uoppfordret. Det kunne virke som om elevene var usikre på hvordan de skulle gripe an debatten, selv om de hadde notater med landets argumenter tilgjengelig. Erika fortalte under intervju at det var stille i denne delen av debatten, da hun og hennes medelever ikke helt skjønnte reglene.

Thorvaldsen (2018, s. 252) påpeker at elever på ungdomstrinnet skal kunne begrunne egne ytringer. I flere tilfeller observerte vi at elever sa seg enig eller uenig i andre lands ytringer uten å begrunne dette eller bidra med nye refleksjoner i debatten. Disse elevene bygde dermed i liten grad opp egen argumentasjon. Å øve seg på å bygge opp argumenter er en forutsetning

for å kunne videreutvikle muntlige ferdigheter. Kunnskapsdepartementet (2019a) vektlegger at elevene gjennom kjerneelementet muntlig kommunikasjon skal kunne diskutere på hensiktsmessige måter og bygge på andres innspill i faglige samtaler. En årsak til stillheten som preget debatten i begynnelsen, slik Erika beskrev, kan handle om at elevene var nervøse og spente. Vi vil likevel trekke frem hvordan nedprioriteringen av eksplisitt undervisning av debatt som muntlig sjanger i forkant av rollespillet, kan ha bidratt til at flere elever hadde utfordringer med å debattere. Eksempelen viser hvordan fravær av eksplisitt undervisning i muntlighet kan få negativ innvirkning på elevenes deltakelse og læring. FN-rollespillet er et tverrfaglig undervisningsopplegg. FN-sambandet (u.å.) knytter kompetansemål i samfunnsfag mot årsaker og konsekvenser av konflikten. Kompetansemål i norsk knyttes til de muntlige ferdighetene. Lærernes prioritering av faglig innhold fremfor eksplisitt undervisning i muntlige ferdigheter, kan derfor innebære en prioritering av samfunnsfag fremfor norsk.

5.3 Å tilpasse språk til mottaker og kontekst

FN-rollespillet simulerer en debatt i FNs Sikkerhetsråd. Elevene skal fremme sine argumenter, overbevise motparten og komme frem til en løsning, slik Børresen et al. (2012, s. 170) beskriver er formålet med debatt. Dette kan vi se i sammenheng med ferdighetsområdet «kommunisere» under muntlige ferdigheter i LK20. Elevene skal uttrykke meninger, drøfte problemstillinger og tilpasse egen muntlig tekst til mottaker (Kunnskapsdepartementet, 2017c). I rollespillet trer elevene inn i en ny sekundærdiskurs, hvor det er andre sosiale og språklige normer enn det de vanligvis kjenner til. I en sekundærdiskurs er språkbruken mer spesialisert og tilpasset den spesifikke arenaen (Blikstad-Balas, 2016, s. 40).

Debatt i Sikkerhetsrådet som sekundærdiskurs innebærer formell språkbruk. Elevene vi intervjuet, reflekterte rundt hvilken språkbruk som passet seg i denne konteksten. Å holde seg saklig og snakke ordentlig til de andre landdelegatene var ifølge Sofie en viktig regel. Ingrid forklarte at settingen i rollespillet krevde at språket måtte være fint og formelt. Vi oppfatter at Ingrid ble overrasket over hvordan medelevene skiftet fra «*bro*-snakking» i vennegjengen til «skikkelig fint» i Sikkerhetsrådet. Gjennom denne refleksjonen sammenlignet Ingrid egne erfaringer fra primærdiskurs med sekundærdiskursen i det fiktive Sikkerhetsrådet. Dette tyder på at hun opplever «*bro*-snakking» som upassende i FNs Sikkerhetsråd, noe vi oppfatter viser en metaspråklig bevissthet. Dette innebærer ifølge Blikstad-Balas (2016, s. 37) en bevissthet om at ulike situasjoner krever ulike sosiale språk. FN-rollespillet kan slik vi ser det, legge til

rette for at elevene får utviklet sin metaspråklige bevissthet, da diskursen som kreves her, skiller seg tydelig fra elevenes primærdiskurs.

Penne et al. (2020, s. 87) viser til det retoriske begrepet kairós som innebærer å ha «rett språk til rett tid». Dette vil være relevant i FN-rollespillet, da elevenes språkbruk vil kunne påvirke utfallet av debatten. Å ha mottakerbevissthet beskriver Penne et al. (2020, s. 87) som et viktig moment i forbindelse med kairós. Under intervju henviste én av lærerne til to eksempler fra debatten som vi oppfatter viser betydningen av å ha rett språk til rett tid. Da en landdelegasjon nevnte bruk av atombombe under en uformell diskusjon, oppfattet Lærer B dette som en spøk, men utsagnet fikk likevel konsekvenser. Andre delegater tok ytringen på alvor, og som et resultat av uttalelsen ønsket ikke andre landdelegasjoner å samarbeide med denne gruppa. Penne et al. (2020, s. 87) påpeker at vi som talere mister muligheten til å formidle budskapet hvis språket ikke tilpasses den aktuelle situasjonen. Vi tolker at gruppa som nevnte atombombe fikk kjenne på denne konsekvensen, da det er høyst upassende å spøke med dette i FNs Sikkerhetsråd. Et annet eksempel viser hvordan en elev konfronterte to andre landdelegasjoner med noe de hadde uttalt tidligere. FN-sambandet (u.å.) forklarer at det «ligger mye makt» i å klare å styre diskusjonen i retningen elevene selv vil. Gjennom å tilpasse språket og stille kritiske spørsmål skapte eleven tvil rundt posisjonen til de to landene, noe vi oppfatter ga hans egen landdelegasjon troverdighet. Denne eleven evnet å vinkle diskusjonen til egen fordel, og fikk med seg andre delegater på laget. Vi mener dette fungerte som det Penne et al. (2020, s. 87) beskriver som en retorisk strategi i møte med den aktuelle konteksten. Disse hendelsene viser, slik Lærer B beskrev under intervju, at elevenes ytringer påvirket hele rommet. Dette kan gi elevene konkrete erfaringer av språkets virkning.

Elevgruppa har ulike forutsetninger i møte med skolens språk. For enkelte elever vil det være et større sprang mellom hjemmets primærdiskurs og skolens sekundærdiskurser (Blikstad-Balas, 2016, s. 40-41). Dette er særlig relevant i møte med en ny og ukjent sekundærdiskurs som den FN-rollespillet simulerer. Våre observasjoner av debatten viser at presidenten forsøkte å tydeliggjøre den spesifikke sekundærdiskursen knyttet til rollespillet. Presidenten påpekte at elevene i rollen som delegater skulle ha en høflig tone og bruke ordforrådet til en diplomat. Klara fremhevet at enkelte medelever benyttet vanskelige ord, noe som påvirket hennes forståelse av innholdet i utsagnene. I hvor stor grad dette hadde betydning for Klaras læringsutbytte av selve debatten er usikkert. Dette kan tyde på at Klara befant seg i sin nærmeste utviklingssone, hvor hun hadde behov for hjelp og støtte fra andre. Wittek (2012, s. 108) påpeker at eleven ikke vil dra nytte av undervisningen dersom det faglige nivået er for

høyt, og at læreren må forsøke å balansere mellom å gi utfordringer og legge til rette for mestringsopplevelser.

Utdrag fra loggnotatet fra kapittel 4.4 viser at presidenten tok i bruk fagbegrepene *fordømme* og *økonomiske sanksjoner* i oppsummering av en elevytring som ikke benyttet disse begrepene. Dette ser vi i sammenheng med det Blikstad-Balas og Roe (2020, s. 86) kaller *revoicing*, som handler om å omformulere elevenes hverdagspråk til fagspråk. Dette grepet bidrar til å føre elevene inn i sekundærdiskursen. Videre kan dette kobles til begrepet *stillasbygging* (Bruner, 1997, henvist i Wittek, 2012, s. 109) som er knyttet til elevenes nærmeste utviklingssone. I dette tilfellet kan presidenten betraktes som en stillasbygger, da hen oversatte elevenes hverdagsformuleringer til et fagspråk nærmere knyttet til Sikkerhetsrådet som sekundærdiskurs. Med utgangspunkt i elevenes ytringer synliggjør presidenten fagspråket gjennom å modellere hvordan de ulike fagbegrepene kan anvendes i sekundærdiskursen. Gee (henvist i Blikstad-Balas, 2016, s. 41) har rettet kritikk mot skolen for ikke å gi elevene tilstrekkelig opplæring i å anvende akademiske språkregistre. Fjørtoft (2014, s. 114) beskriver at dyktige lærere tar i bruk et «voksent språk» i klasserommet og ofte unngår å forenkle språket til elevene. I dagens samfunn tilpasser skolen seg i større grad til elevenes hverdagspråk og primærdiskursen har ekspandert til andre arenaer enn hjemmet (Penne et al., 2020, s. 50). Dersom skolen ikke utfordrer elevene i stadig nye sekundærdiskurser, kan utviklingen av muntlige ferdigheter bli hemmet. FN-rollespillet er et eksempel på et undervisningsopplegg hvor elevene får mulighet til å tre inn i en ny sekundærdiskurs. Ifølge Penne et al. (2020, s. 50) er det i dagens samfunn viktig å ha kunnskap om sekundærdiskurser og metaspråklig bevissthet. Elevene i vår undersøkelse skal ikke nødvendigvis bli fremtidige delegater i FNs Sikkerhetsråd, men de har likevel behov for kunnskap om hvordan språk fungerer i ulike kontekster. Her kan FN-rollespillet være et eksempel som tydeliggjør sammenhengen mellom språk og kontekst.

5.4 Drama i arbeidet med muntlige ferdigheter

I vårt masterprosjekt møtte Erika på 10. trinn opp «som en businesswoman» til FN-rollespillet på skolen. Hun skulle sammen med sine medelever i rollen som delegater diskutere Mali-konflikten i FNs Sikkerhetsråd. Drama som metode i skolen handler om å identifisere seg med roller og situasjoner (Heggstad & Heggstad, 2022, s. 18; Sæbø, 2016, s. 24). Ifølge FN-sambandet (u.å.) kan rollespillet gi elevene mulighet til å selv «føle på kroppen» de utfordringene FN møter i dag. Ungdomsskoleelever har behov for en variert, praktisk og

motiverende opplæring, og rollespill som arbeidsmetode trekkes frem som et eksempel i stortingsmeldingen *Motivasjon – Mestring – Muligheter* (Meld. St. 22 (2010-2011), s. 5-15). Lærer A poengterte viktigheten av variasjon i norskundervisningen og fortalte at elevene tidligere har trukket frem rollespill som en morsom arbeidsmetode.

Det er tydelig at de dramafaglige aspektene ved FN-rollespillet har hatt en positiv effekt på informantene våre, da de uttrykte at opplegget var morsomt, variert og noe de ønsket å gjøre igjen. Elementer som ble trukket frem som virkningsfulle for deres deltakelse var blant annet det formelle antrekket og utformingen av lokalet. Sammenlignet med vanlig klasseromsundervisning mente Guro og Erika at undervisningsopplegget utmerket seg på en bra måte. I likhet med Lærer B observerte vi at FN-rollespillet utforming og kleskode påvirket elevene positivt, og vi tenker derfor at dette var momenter som bidro til å engasjere elevene i debatten. FN-sambandet (u.å.) påpeker blant annet at den formelle kleskoden er viktig, og at rollespillet blir mer suksessfullt dersom elevene ikke har på seg det de vanligvis kler seg i på skolen.

Sunniva refererte til et skjermet debatt-lokale som kun 10. trinn hadde adgang til. At debattrommet ble stengt for resten av skolen er noe vi mener skapte en atmosfære preget av høytidelighet. Rasmusson og Erberth (2008, s. 147) påpeker at rollespill som arbeidsmetode kan gi elevene en større innsikt i andres tankesett og handlemåter, samt avbilde situasjoner fra virkeligheten. Utformingen av den aktuelle undervisningsarenaen kan ha bidratt til at elevene i større grad fikk føle på kroppen hvordan det kan være å representere et land i FNs Sikkerhetsråd. Samtidig kan de ha fått en ytterligere forståelse for hvordan delegatens tenke- og handlemåter fungerer i det virkelige Sikkerhetsrådet. Å flytte undervisningen fra klasserommet til et fellesområde på skolen, samsvarer med prinsippet om tilpasset opplæring da dette innebærer variasjon i elevenes læringsarenaer (Utdanningsdirektoratet, 2022). Sofie poengterte at hun og hennes medelever lettere kunne ta på seg rollen som delegater gjennom det formelle antrekket og bruk av rekvisitter. Sæbø (2016, s. 24-25) presenterer tre områder knyttet til fiksjon i dramafaglig arbeid, blant annet fiksjon i forbindelse med situasjon og rolle. Det kan tyde på at de dramafaglige elementene i rollespillet la til rette for at elevene kunne identifisere seg med rollen som delegater og FNs Sikkerhetsråd som kontekst, samt bidra til deltakelse og innlevelse slik intensjonen fra FN-sambandet er. Elevene vi intervjuet signaliserte et godt læringsutbytte.

Lærer A erfarte at enkelte elever var mer deltakende i FN-rollespillet enn de vanligvis er i annen undervisning. Dette kan ses i sammenheng med det Lærer B fortalte om at flere elever fikk skinne denne dagen enn det gjør i vanlig klasseromsundervisning. Elevene som lærerne mener ofte uroer og lager dårlig stemning, engasjerte seg mer enn vanlig. En grunn til at enkeltelever valgte å delta aktivt i stedet for å vise negativ atferd, kan være med bakgrunn elementene som ligger i rollespill som dramafaglig metode. Rollespill som estetisk uttrykksform kan ifølge Utdanningsdirektoratet (2020) bidra til tilpasset opplæring, samt øke elevenes motivasjon og lærelyst. FN-rollespillet skiller seg fra ordinær klasseromsundervisning og bringer med seg andre aspekter inn i elevenes læringsprosess. I tillegg til at elevene får et faglig læringsutbytte, medvirker dramafaglige læringsformer som rollespill til en sosial, emosjonell og personlig læringsprosess hos elevene (Sæbø, 2016, s. 24). FN-rollespillet legger på denne måten til rette for at elevene må aktivere andre deler av sitt læringsregister enn det kognitive, og elevene kan i større grad bli følelsesmessig involvert. Dette er noe som kan være en motiverende faktor, spesielt for de elevene som fort går lei i vanlige undervisningssituasjoner.

Et annet moment som kan ha hatt positiv effekt, er den spesifikke rollen som delegat. Elevene vi intervjuet benyttet ord som ordentlig, viktig, seriøs og spesiell da de beskrev rollen de fikk tildelt. Dette står i kontrast med det Sofie fortalte om tidligere arbeid med rollespill hvor arbeidsoppgaven blir tatt useriøst av elevene. Heggstad og Heggstad (2022, s. 19) understreker at dramaarbeid i skolen bør tilpasses elevgruppas alder. Ifølge Sæbø (2016, s. 24) kan dramaarbeid ta utgangspunkt i både fantasi og virkelighet. FN-rollespillet simulerer et virkelig Sikkerhetsråd og en pågående konflikt. I dagens mediebilde er det daglige nyhetssendinger fra hele verden som viser krig og mennesker i krise. Krigene i Ukraina og Gaza gjør at alvoret kommer nær oss her i Norge, og dette preger også tema i skolen. Undervisningsopplegget som har hatt fokus i vår undersøkelse kan dermed oppleves mer virkelighetsnært og aktuell sammenlignet med et rollespill som tar utgangspunkt i oppdiktete figurer. Selv om konflikten i Mali ikke er like synlig i det norske nyhetsbildet som de nevnte konfliktene, kan verdenssituasjonen ha bidratt til at elevene tok rollene som delegater i FN's Sikkerhetsråd på enda større alvor, noe som kan ha satt standarden for gjennomføring av debatten.

Elevene som deltok i vår undersøkelse uttrykte at de ønsket å se verdien av opplæringen i skolen, og vi må regne med at dette også gjelder for arbeid med rollespill som dramafaglig metode. Våre informanters utsagn har likhetstrekk med det elevene forteller i Svenkerud

(2013, s. 8) sin studie om at lærestoffet må gi mening for dem og oppleves viktig. En relevant og givende opplæring vektlegges videre i stortingsmeldingen *Motivasjon – Mestring – Muligheter* (Meld. St. 22 (2010-2011), s. 5). At elevene skal oppleve fagstoffet som meningsfylt og engasjerende, er også noe Heggstad og Heggstad (2022, s. 19) trekker frem som relevant i dramaarbeid. Vår informant Klara sin erfaring fra rollespill i KRLE ved juletider kan tyde på at hun ikke opplevde sekvensen som særlig meningsfull. Klara så ikke den faglige relevansen i opplegget, da hun mente det bare var en aktivitet for å fylle opp timene før juleferie. Hennes opplevelse med FN-rollespillet er derimot positiv, og Klara uttrykte at hun hadde et godt læringsutbytte, blant annet knyttet til å snakke formelt. Ingrid fortalte at hun følte hun hadde fått innsikt i hvor mye innsats delegatene i det virkelige Sikkerhetsrådet legger ned for å endre verden til det bedre, og at dette påvirker mange. Vi tolker derfor at Klara og Ingrid så nytteverdien av kunnskapsinnholdet de hadde tilegnet seg gjennom FN-rollespillet.

Drama som metode kan ifølge Sæbø (2016, s. 47) benyttes som en utforskende læringsaktivitet i opplæringen. Vi kan kategorisere FN-rollespillet som en elevaktiv arbeidsform. Ifølge Kirschner, Sweller og Clark (2006, henvist i Svenkerud, 2013, s. 4) innebærer elevaktive arbeidsformer at elevene har et større ansvar for læringen og de må selv konstruere kunnskapsinnholdet. FN-rollespillet som en elevstyrt aktivitet kan ses i sammenheng med den tredje forutsetningen Heggstad og Heggstad (2022, s. 20) nevner i forbindelse med dramapedagogisk virksomhet, hvor elevene først og fremst lærer gjennom aktiv deltakelse. Elevene skulle under debatten diskutere seg frem til et resolusjonsforslag. På denne måten ble elevene tilegnet et relativt stort ansvar for egen læring.

Lærer B uttrykte under intervju en positiv innstilling til elevaktiv læring. Hen beskrev at elever kan lære mer i en situasjon hvor de selv tar styring av fagstoffet, og hvor hen som lærer veileder dersom det stopper opp for elevene. Lærer B sin beskrivelse av egen rolle i dette arbeidet, kan ses i sammenheng med stillasbygging, hvor læreren bidrar med faglig støtte som kan forminske graden av frihet i arbeidet (Witteck, 2012, s. 109). Sofie forklarte at hun og hennes medelever gjennom FN-rollespillet fikk mulighet til å utforske veien ut av en verdenskonflikt. Utforskende læringsformer kan ifølge Kunnskapsdepartementet (2017e) gi elevene mulighet til å løse problemer, se nye perspektiver og uttrykke seg på ulike måter. Vi mener FN-rollespillet kan fungere som et godt utgangspunkt for utforskning, da det ikke eksisterer et fasitsvar på Mali-konflikten, noe Simon og Maloney (2007, henvist i Svenkerud et al., 2012, s. 45) fremhever som viktig i arbeid med debatt.

FN-rollespillet som elevaktiv arbeidsform blir tydelig gjennom presidentens utsagn om at «de landene som er aktive i dag og som prøver å overbevise er de som får gjennomslag.» Dette er en direkte oppfordring til elevene om muntlig deltakelse. FN-rollespillet som elevstyrt aktivitet krever at elevene mestrer både kunnskap om konflikten, samt debatt som muntlige sjanger. Å tildele elevene et stort ansvar for å beherske både nytt fagstoff og form kan ifølge Svenkerud (2013, s. 13) gi konsekvenser for læringsutbytte. Forfatteren hevder videre at en slik arbeidsform kan gi fordeler til de barna som har mulighet til å få hjelp hjemmefra (2013, s. 13). Vi tenker at elevene som er aktive i rollespillet, som vet hvilke muntlige strategier de skal ta i bruk for å overtale, vil ha fortrinn fremfor andre. Penne et al. (2020, s. 48) poengterer at arbeidsformer hvor elevene har ansvar for egen læring fungerer best for de elevene i klassen som klarer seg godt på egen hånd. Derimot er samarbeid sentralt i FN-rollespillet. Elevene skal både samarbeide innad i eget land, og med delegater fra andre grupper. Dysthe (2001, s. 42) forklarer at samarbeid og interaksjon er grunnleggende elementer for læring og utvikling i et sosiokulturelt læringssyn. I prosessen med å dele elevene inn i ulike landgrupper uttrykte Lærer B at det ble gjort bevisste valg. Lærerne organiserte gruppene slik at disse bestod av elever som både er muntlig aktive og elever som i mindre grad deltar muntlig. Dette kan ses i sammenheng med den kollektive betydningen av stillasbygging. Wittek (2012, s. 110) forklarer at samarbeidet innad i gruppa kan fungere som et stillas. I dette tilfellet kan de muntlig sterke elevene ha vært en støtte for elevene som i mindre grad er muntlig aktive. I tillegg ble gruppeinndelingen gjort innad i klassene, og elevene var dermed med noen de kjente godt. Uavhengig av elevenes individuelle forutsetninger for å delta i debatten, har elevene i oppgave å inkludere hverandre da de samarbeider om en felles oppgave.

I tillegg kan lærer-i-rolle som dramafaglig metode bidra til at elevene får hjelp og støtte under selve debatten. I FN-rollespillet anser vi presidenten fra FN-sambandet som en lærer-i-rolle. Presidentens oppgave er å styre selve rollespillet (FN-sambandet, u.å.). Sæbø (2016, s. 59) beskriver at læreren gjennom lærer-i-rolle får mulighet til å delta aktivt i spillet sammen med elevgruppa. Vi oppfattet at presidenten veiledet og ga klare rammer for arbeidsoppgavene, og at disse grepene fungerte som stillasbygging for elevene. Det kan tyde på at FN-rollespillet som elevaktiv arbeidsform, med lærere, presidenten og medelever som støttende stillas, har vært en fin kombinasjon for læringsutbyttet hos elevene.

5.5 Oppgavens overførbarhet og begrensninger

I vårt kvalitative forskningsprosjekt har vi undersøkt én gjennomføring av FN-rollespillet. Funnene vi kom frem til i denne masteroppgaven er gjeldende for denne undersøkelsen, da andre skoler som gjennomfører samme FN-rollespill kan få andre resultater.

Oppmerksomheten vår har vært sentrert mot hvordan et 10. trinn arbeider med muntlige ferdigheter gjennom et FN-rollespill på den aktuelle skolen. Vi har tatt sikte på å utvikle en forståelse av dette, og det er tolkningene vi gjør av resultatene som gir grunnlag for overførbarhet (Thagraad, 2018, s. 193). Vi håper at funn som synliggjøres i denne studien kan ha overføringsverdi til andre innenfor skoleverket. Ifølge Thagaard (2018, s. 194) kan en tendens i en enkelstudie gi relevans til en større sammenheng.

En klar begrensning med vår undersøkelse kan være at vi har tatt utgangspunkt i sju elevers refleksjoner. Dette er et forholdsvis lite utvalg i forhold til at det var 70 elever som deltok på rollespillet. Alle våre informanter fortalte at de hadde en positiv opplevelse av FN-rollespillet. Undersøkelsen representerer dermed et relativt ensidig perspektiv av elevenes refleksjoner, og vi er bevisst på at det kan være andre elever som sitter igjen med en annen oppfatning av FN-rollespillet enn det vi har fått innsikt i. Vi har likevel forsøkt å gjøre oppgaven vår transparent, slik at leseren selv kan vurdere om undersøkelsen er relevant for andre kontekster.

Vi gjennomførte observasjon i forberedelsesfasen, men hadde ikke mulighet til å være til stede i alle timer i forkant av FN-rollespillet. Det var heller ikke anledning til å observere i alle klassene, noe som medfører at vi ikke har fått med oss hvordan alle elevene arbeidet før rollespillet. Våre observasjoner i forkant er derfor begrenset til de undervisningstimene vi var til stede i. Under observasjon av selve FN-rollespillet kan vi ha oversett observasjoner som kunne ha vært relevant for vår problemstilling, og som kunne stilt resultatene våre i et annet lys.

Vi har gjort et utvalg i datamaterialet og belyst fire temaer vi mener er relevant for å finne svar på studiens problemstilling. I den forbindelse er vi bevisst at våre erfaringer med muntlig arbeid fra egen skolegang påvirker tolkningene og valgene vi gjør i studien, slik Gleiss og Sæther (2021, s. 49) beskriver. Vår posisjonaltet har preget våre valg i forskningsprosessen, både før, under og etter datainnsamling. Dette inkluderer arbeidet med utarbeidelsen av intervjuguide, valg av teoretisk rammeverk og søken etter tema i det innsamlede datamaterialet. Likevel har vi forsøkt å ha en åpen og induktiv tilnærming til datamaterialet, hvor informantenes refleksjoner har stått i sentrum.

6. Avslutning

Muntlige ferdigheter er definert som en grunnleggende ferdighet i LK20 og skal innlemmes i alle skolefag. Det gjeldende læreplanverket stiller høye krav til elevenes kompetanse i ferdigheten. Norskfaget, og dermed også norsklæreren, tildeles et særlig ansvar for videreutvikling av elevenes muntlige ferdigheter (Kunnskapsdepartementet, 2019a). Likevel ser vi tendenser til at de muntlige ferdighetene blir nedprioritert til fordel for det aktuelle faginnholdet og de andre grunnleggende ferdighetene. Vårt formål med denne masteroppgaven har vært å søke innsikt i et utvalg elever og lærere sine opplevelser av et FN-rollespill, med søkelys på arbeidet med muntlige ferdigheter. Datamaterialet har vi samlet inn gjennom observasjon og intervju. Vi har benyttet tematisk analyse og diskutert fire hovedtema for å belyse vår problemstilling.

Vår masteroppgave tok utgangspunkt i følgende problemstilling:

Hvordan arbeider et utvalg elever og lærere på 10. trinn med muntlige ferdigheter gjennom et FN-rollespill, og hvordan reflekterer de over dette arbeidet?

Elevene og lærerne reflekterte rundt betydningen av trygghet i opplæringen, spesielt i arbeid med muntlighet. Vi har vist til den sosiale dynamikken i elevgruppa, lærer-elev-relasjonen, samt det faglige innholdet og valg av arbeidsmetoder som tre sentrale momenter for informantenes opplevelse av trygghet. Mindre undervisningssekvenser hvor elevene får øve seg på å ta ordet i klasserommet, ta et standpunkt og argumentere for dette, kan trekkes frem som eksempler på muntlig arbeid hvor trygghet særlig vektlegges. FN-rollespillet som undervisningsmetode i muntlige ferdigheter kan samtidig oppleves utrygt. Elevene skal forholde seg til en stor gruppe medelever på 70 personer, en ukjent person fra FN-sambandet og et komplekst faglig innhold. Elevenes grad av mestringsforventning i lys av disse elementene vil påvirke deres muntlige deltakelse. Prinsippet om tilpasset opplæring blir gjeldende gjennom individuelle tilpasninger, rollekort som avgrenser mengden fagstoff, gruppeinndeling og lærerens tilgjengelighet før og under debatten. Å ta på seg en fiktiv rolle kan virke tryggere for enkelte elever. Lærernes oppmuntring og realistiske forventninger til elevene bidrar til tro på egen mestring. Elevene skal likevel oppleve å bevege seg ut av den trygge komfortsonen i arbeidet med muntlige ferdigheter.

Lærerne i vårt prosjekt nedprioriterte arbeidet med elevenes muntlige ferdigheter til fordel for det samfunnsfaglige faginnholdet i FN-rollespillet. Dette underbygger konklusjoner fra

tidligere forskning om at arbeidet med muntlige ferdigheter ofte nedprioriteres i undervisningen (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 70). Eksplisitt undervisning knyttet til FN-rollespillet forekom i to undervisningssekvenser i forkant av debatten. Elevenes utforming og formidling av åpningstalene var gjenstand for undervisning. Læreren var spørrende i undervisningssituasjonene, oppfordret elevene til å komme med eksempler og begrunne svarene sine. Undervisningssekvensene innebar analyse av Thunberg sin tale, modellering fra lærer, trening i å fremføre talen for et publikum, samt få tilbakemelding fra lærer og medelever. Fravær av eksplisitt undervisning av debatt som muntlig sjanger fikk konsekvenser under FN-rollespillet, da elevene strevde noe med å debattere. Vi etterspør flere eksempler på eksplisitt undervisning i muntlige ferdigheter, da elevene trenger erfaringer i arbeid med muntlighet.

FN-rollespillet kan være inngang til en ny sekundærdiskurs. Elevene fikk selv erfare hvordan sosiale og språklige normer i det fiktive Sikkerhetsrådet påvirket språket deres. Undervisningsopplegget kan tydeliggjøre forskjellen mellom elevenes eget hverdagsspråk og FN-rollespillets sekundærdiskurs, som kan bidra til en metaspråklig bevissthet. I debatten fikk elevene i rollen som delegater øve på å tilpasse språket til mottaker og kontekst. De fikk trening i å føre et formelt språk og vi har vist til to tilfeller under debatten hvor elevene fikk oppleve virkningen av eget språkbruk, på godt og vondt. Elevene har ulike forutsetninger i møte med skolens sekundærdiskurser. Språket i FN-rollespillet kan virke ukjent og vanskelig for elevene. Som lærer-i-rolle tok presidenten aktivt i bruk spesifikke fagbegreper knyttet til diskursen. Presidenten oversatte hverdagsspråk til fagspråk og på denne måten modellerte begrepsbruken for elevene. Gjennom FN-rollespillet fikk elevene erfare hvordan vi endrer og tilpasser språket til den spesifikke konteksten.

Denne undersøkelsen synliggjør læringspotensialet som ligger i rollespill som utgangspunkt for muntlig deltakelse blant ungdomsskoleelever. Dette krever at lærere er bevisst elementer som ifølge våre informanter er viktige for dem. Elevene som deltok i vår undersøkelse hadde behov for å se nytteverdien i arbeidet, og de mente FN-rollespillet var aktuelt og virkelighetsnært. Elevene opplevde undervisningsopplegget som seriøst og ordentlig sammenlignet med tidligere sekvenser hvor rollespill ble oppfattet useriøst.

Undervisningsopplegget ble beskrevet som morsomt og variert. FN-rollespillet traff elever som til vanlig kan være lite aktiv i klasseromsundervisning. Utforming av debatt-lokalet og rollespillets formelle kleskode bidro til at elevene lettere tok på seg rollen sin, som igjen fikk positiv virkning på elevenes muntlige deltakelse. FN-rollespillet er en elevstyrt aktivitet som

legger til rette for utforskning og tildeler elevene et relativt stort ansvar for egen læring. Dette kan gi fordeler for enkelte, men negative konsekvenser for læringsutbyttet til andre elever. Lærer-i-rolle som et dramafaglig grep kan bidra til stillasbygging som kan veie opp for dette, ved å gi klare rammer, veilede og lede undervisningen.

Vi har gjennom denne undersøkelsen fått innsikt i hvordan et utvalg elever og lærere arbeider med muntlige ferdigheter gjennom et FN-rollespill og hvilke refleksjoner de har hatt knyttet til dette. Verdien av trygghet, eksplisitt undervisning, dramafaglige tilnærminger og utforskning av en ny sekundærdiskurs kan være nyttige bidrag i videre norskundervisning knyttet til muntlige ferdigheter. Vi håper våre funn kan være av interesse for blant annet andre lektorstudenter, lærere i skolen og utdanningsinstitusjoner.

6.1 Veien videre

Denne masteroppgaven bygger sine funn ut fra en skole som har deltatt og gjennomført et FN-rollespill i løpet av skoleåret 2023/24. Vår studie har et relativt lite utvalg, og selv om vi ser en trend, er det ikke nødvendigvis overførbart til andre skoler. Likevel kan denne studien synliggjøre mønstre som er interessant å undersøke nærmere. Et fellestrekk blant lærerne som deltok i vårt masterprosjekt var at arbeidet med muntlige ferdigheter ble tilsidesatt i forberedelsesfasen, selv om det gjeldende læreplanverket tydeliggjør høye krav til elevenes kompetanse etter 10. trinn. Det kunne derfor ha vært interessant å se nærmere på hvordan muntlige ferdigheter som tema behandles i det pedagogiske utviklingsarbeidet til lærere i ungdomsskolen. Her ville det vært spennende å undersøke perspektivet til både lærere og den pedagogiske ledelsen ved de aktuelle skolene.

Gjennom arbeidet med denne masteroppgaven har vi utviklet større bevissthet rundt verdien av å bruke dramafaglige metoder i arbeidet med muntlige ferdigheter, og det kunne vært givende å se om andre tilnærminger til muntlige ferdigheter har like stor positiv effekt som et FN-rollespill. I lys av funnet om læringspotensialet i rollespill, kan det derfor være betydningsfullt å undersøke andre dramafaglige metoder enn et FN-rollespill som er utgangspunktet i denne masteroppgaven.

Vår studie har et forholdsvis lite utvalg, der kun jenter stilte som informanter. Et større utvalg informanter som også inkluderte guttene, vill kunne bidra til å belyse flere aspekter med ungdomsskoleelevers opplevelse av FN-rollespillet, med hovedfokus på muntlighet. Her ville

det være nødvendig å inkludere flere skoler som gjennomførte FN-rollespill, for å se trender i mønster i det muntlige arbeidet.

Muntlige ferdigheter som grunnleggende ferdighet er viktig for elevene videre i livet. Verdien av muntlige ferdighet som kompetanse i samhandling med andre, kan ikke undervurderes i dagens verdensbilde. Ferdigheten er nødvendig for sosiale relasjoner, samt deltakelse i videre utdanning, arbeid og samfunnsliv (Kunnskapsdepartementet, 2017b). Med erkjennelse av at klasserommene stadig får et større kulturelt mangfold, tenker vi at arbeid med muntlige ferdigheter vil være særlig viktig for elever med norsk som andrespråk. Det kunne dermed være spennende å undersøke hvordan arbeidet med muntlige ferdigheter for denne elevgruppa blir vektlagt.

Vår studie har rettet fokus på muntlighet på 10. trinn. Det ville vært et godt bidrag inn i forskningsverden å inkludere informanter fra mellomtrinn, ungdomstrinn og den videregående skolen, for å se om funn fra vår studie kunne hatt overføringsverdi. Arbeid og vektlegging av muntlige ferdigheter er et viktig pedagogisk område, som ennå har mange uoppdagede innfallsvinkler.

Referanseliste

- Bakken, J. (2020). *Retorikk i skolen*. (3.utg.). Universitetsforlaget.
- Bjørndal, C. R. P. (2017). *Det vurderende øyet: Observasjon, vurdering og utvikling i pedagogisk praksis*. (3.utg.). Gyldendal Akademisk.
- Blikstad-Balas, M. (2016). *Literacy i skolen: En innføring*. Universitetsforlaget.
- Blikstad-Balas, M. & Roe, A. (2020). *Hva foregår i norsktimene? Utfordringer og muligheter i norskfaget på ungdomstrinnet*. Universitetsforlaget.
- Braun, V., & Clarke, V. (2012). Thematic analysis. In H. Cooper, P. M. Camic, D. L. Long, A. T. Panter, D. Rindskopf, & K. J. Sher (Eds.), *APA handbook of research methods in psychology, Vol. 2. Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological* (pp. 57–71). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/13620-004>
- Børresen, B., Grimnes, L. & Svenkerud, S. (2012). *Muntlig kompetanse*. Fagbokforlaget.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt Forlag.
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH). (2021, 16. desember). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. <https://www.forskningsetikk.no/om-oss/komiteer-og-utvalg/nesh/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Dysthe, O. (2001). Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel og læring* (s. 33-72). Abstrakt Forlag.
- Dysthe, O. & Igland, M.-A. (2001). Vygotskij og sosiokulturell teori. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel og læring* (s. 73-90). Abstrakt Forlag.
- Farstad, F. (2023, 21. april). *Greta Thunberg*. Store Norske Leksikon. https://snl.no/Greta_Thunberg
- Fjørtoft, H. (2014). *Norskdidaktikk*. Fagbokforlaget.
- FN-sambandet. (2023, 28. august). *FN-rollespillet*. FN-sambandet: United Nations Association Of Norway. <https://fn.no/undervisning/undervisningsopplegg/fn-rollespill>
- FN-sambandet. (u.å.). *Om FN-sambandet*. FN-sambandet: United Nations Association Of Norway. <https://fn.no/om-oss>
- Gleiss, M. S. & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter: Å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis*. Cappelen Damm Akademisk.

- Heggstad, K. M. & Heggstad, K. (2022). *7 veier til drama: Grunnbok i dramapedagogikk for lærere i barnehage og skole* (4. utg.). Fagbokforlaget.
- Helleve, I., Ulvik, M., & Smith, K. (2018). «Det handler om å finne sin egen form» Læreres profesjonelle handlingsrom - hvordan det blir forstått og utnyttet. *Acta Didactica Norge*, 12(1), 1-22. <https://journals.uio.no/adno/article/view/4794/5460>
- Håstein, H., & Werner, S. (2014). Tilpasset opplæring i fellesskapets skole. I M. Bunting (Red.), *Tilpasset opplæring - i forskning og praksis* (1. utg., ss. 19-53). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Karseth, B., Kvamme, O. A. & Ottesen, E. (2020). *Fagfornyelsens læreplanverk. Politiske intensjoner, arbeidsprosesser og innhold*. (EVA2020 Rapport nr. 1). Det Utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitet i Oslo.
<https://www.uv.uio.no/om/aktuelt/aktuelle-saker/fakultet/2020/eva2020--delrapport---ap1-05102020.pdf>
- Kringstad, T. & Kvithyld, T. (2013). Skrivning på ungdomstrinnet. Fem prinsipper for god skriveopplæring. *Bedre Skole*, 2013(2), 71-79. https://skrivesenteret.no/wp-content/uploads/2021/01/bs-2-13_web_kringstad_kvithyld.pdf
- Kunnskapsdepartementet (2017a). *Et inkluderende læringsmiljø*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020).
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.1-et-inkluderende-laringsmiljo/?lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet. (2017b). *Grunnleggende ferdigheter*. Fastsatt ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/grunnleggende-ferdigheter/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017c). *Muntlige ferdigheter som grunnleggende ferdighet*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeverk/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/2.2-muntlige-ferdigheter/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017d). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeverk/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/rammeverk/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017e). *Skaperglede, engasjement og utforskertrang*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.

- <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.4-skaperglede-engasjement-og-utforskertrang/?lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet. (2017f). *Tverrfaglige temaer*. Fastsatt som forskrift ved kongelige resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/?lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet. (2017g). *Undervisning og tilpasset opplæring*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.2-undervisning-og-tilpasset-opplaring/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019a). *Læreplan i norsk. (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/NOR01-06.pdf?lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet. (2019b). *Tverrfaglige temaer*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/om-faget/tverrfaglige-temaer?lang=nob>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Manger, T. (2022). Elevfellesskapets betydning. I S. Lillejord, T. Manger & S. Mausestaden (Red.), *Livet i skolen: Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap* (3. utg., s. 107-128). Fagbokforlaget.
- Meld. St. 28 (2015-2016). *Fag – Fordypning – Forståelse: En fornyelse av Kunnskapsløftet* Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Meld. St. 22 (2010-2011). *Motivasjon – Mestring – Muligheter: Ungdomstrinnet*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-22-2010--2011/id641251/?ch=1>
- Neteland, R. (2020). *Kvalitative intervju i norskfaglige oppgaver*. I R. Neteland & L. I. Aa (Red.), *Master i norsk: Metodeboka 2*. (s. 50-67). Universitetsforlaget.
- NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole: Fornyelse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/?ch=6>
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Fagbokforlaget.

- Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringen* (LOV-1998-07-17-61). <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Penne, S., Hertzberg, F. & Solem, M. S. (2020). *Muntlige tekster i klasserommet*. (3.utg.). Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. (2005). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Rasmusson, V. & Erberth, B. (2008). *Undervisa i pedagogisk drama*. Studentlitteratur.
- SIKT - Kunnskapssektorens tjenesteleverandør. (u.å.). *Barnehage- og skuleforskning*. <https://sikt.no/tjenester/personverntjenester-forskning/personvernhandbok-forskning/barnehage-og-skuleforskning>
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring: Teori og praksis*. Universitetsforlaget.
- Skrøvset, S & Slettbakk, Å. (2019). Læringsmiljø og relasjoner. I M. B. Postholm, P. Haug, E. Munthe & R. J. Krumsvik (red.). *Lærer i skolen 5-10: Lærerarbeid og læringsmiljø* (s. 164-183). Cappelen Damm Akademisk.
- St.meld. 30 (2003-2004). *Kultur for læring*. Utdannings- og forskningsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/?ch=1>
- St.meld. 31 (2007-2008). *Kvalitet i skolen*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-31-2007-2008-/id516853/>
- Strandberg, L. (2008). *Vygotsky i praksis. Blant pugghester og fuskelapper* (A. Manger, Overs.). Gyldendal Akademisk. (Opprinnelig utgitt 2007).
- Svenkerud, S. (2013). Ikke stå som en slapp potet: elevsynspunkter på opplæring i muntlige ferdigheter. *Acta didactica Norge*, 7(1), 1-16 <https://doi.org/10.5617/adno.1109>
- Svenkerud, S., Klette, K. & Hertzberg, F. (2012). Opplæring i muntlige ferdigheter. *Nordic Studies in Education*, 32(1), 35-49. <https://www.idunn.no/doi/full/10.18261/ISSN1891-5949-2012-01-03>
- Sæbø, A. B. (2016). *Drama som læringsform*. Universitetsforlaget.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget

- Thorvaldsen, B. Ø. (2018). Retorikk. I I. B. Budal, R. Theil, B. Ø. Thorvaldsen & I. Tonne (Red.), *Språk i skolen: Grammatikk, retorikk og didaktikk* (2. utg., s. 251-280). Fagbokforlaget.
- Tørnby, H. & Stokke R. S. (2018). Estetiske dimensjoner i litteraturmøter. I R. S. Stokke & E. S. Tønnesen (Red.), *Møter med barnelitteratur: Introduksjon for lærere*. (s. 326-349). Universitetsforlaget.
- Universitetet i Oslo (2023, 12. april). *Linkling Instruction and Student Achievement (LISA)*. Det utdanningsvitenskapelige fakultet. Institutt for lærerutdanning og skoleforskning. <https://www.uv.uio.no/ils/forskning/prosjekter/lisa/>
- Universitet i Oslo. (u.å.). *Nettskjema*. <https://nettskjema.no/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016, 18. mars). *Læringsmiljø og relasjoner mellom elever*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/sosial-laring-gjennom-arbeid-med-fag/Relasjoner-mellom-elever/Laringsmiljo-og-relasjoner-mellom-elever/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019a, 18. november). *Hva er grunnleggende ferdigheter?* <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hva-er-grunnleggende-ferdigheter/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019b, 18. november). *Hva er kjerneelementer?* <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hva-er-kjerneelementer/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020, 18. desember). *Fysisk aktivitet og estetiske uttrykksformer i skolen*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/fysisk-aktivitet-og-estetiske-uttrykksformer/>
- Utdanningsdirektoratet. (2022, 31. mars). *Tilpasset opplæring*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/>
- Witteck, L. (2012). *Læring i og mellom mennesker – en innføring i sosiokulturelle perspektiver* (2. utg.). Cappelen Damm Akademisk.

Vedlegg 1: Vurdering fra SIKT

11.05.2024, 21:21

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer

617292

Vurderingstype

Standard

Dato

05.10.2023

Tittel

Muntlige ferdigheter - debatt

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig

Andreas Halvorsen Lødemel

Student

Andrine Louise Hansen

Prosjektperiode

19.10.2023 - 26.06.2024

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

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

Allmennhetens interesse (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav e)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 26.06.2024.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

OM VURDERINGEN

Sikt har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket. Vi har nå vurdert at du har lovlig grunnlag til å behandle personopplysningene.

FORMÅL OG SAMFUNNSNYTTE

Formålet med dette masterprosjektet er å undersøke om debatt som en muntlig sjanger kan bidra til å utvikle muntlige ferdigheter blant 10. klassinger i norskfaget. Prosjektet søker å fylle kunnskapshull knyttet til hvordan debatt som en pedagogisk tilnærming påvirker elevens evne til å samtale, argumentere, lytte og utvikle språklige ferdigheter.

Dette prosjektet har potensial til å forbedre undervisningspraksis og elevens læring i norskfaget ved å utforske effektene av debattarbeid i skolen. Resultatene kan være nyttige for lærere og skoleadministrasjon i utviklingen av undervisningsmetoder som fremmer muntlige ferdigheter. Samtidig kan prosjektet bidra til økt bevissthet om viktigheten av muntlige ferdigheter i skolen og dermed styrke elevenes evne til å kommunisere effektivt, noe som har betydning for deres fremtidige akademiske og yrkesmessige suksess.

LOVLIG GRUNNLAG

Den planlagte behandlingen av personopplysninger er nødvendig for å utføre en oppgave i allmennhetens interesse, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 e).

Ifølge art. 6 nr. 3 b) skal grunnlaget for slik behandling fastsettes nærmere i nasjonal rett. Personopplysningsloven § 8 stadfester at behandling av personopplysninger for arkiv-, forsknings- eller statistikkformål er i allmennhetens interesse og kan gjøres på grunnlag av art. 6 nr. 1 e).

Prosjektet gjør nødvendige tiltak for å ivareta de registrertes rettigheter og friheter, jf. art. 89 nr. 1. I vår vurdering har vi lagt vekt på følgende:

- basert på beskrivelsen over, kan prosjektet sies å ha høy samfunnsnytte
- opplysningene kun brukes til prosjektet, ikke andre formål
- det bare samles inn opplysninger som er nødvendig for formålet

<https://meldeskjema.sikt.no/650c0a2b-0ee0-4272-8638-30377dcb7c17/vurdering>

1/2

- det kun registreres alminnelige personopplysninger
- omfanget personopplysninger er relativt lite
- de registrerte får god informasjon om behandlingen og sine rettigheter
- de registrerte kan protestere mot behandlingen (reservasjon)
- kun prosjektmedarbeidere har tilgang til opplysningene
- personopplysninger skal fjernes i transkripsjon
- personopplysninger anonymiseres fortløpende
- varigheten for behandling av personopplysninger er relativt kort

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Det er institusjonen du er ansatt/student ved som avgjør hvordan du må lagre og sikre data i ditt prosjekt og hvilke databehandlere du kan bruke. Husk å bruke leverandører som din institusjon har avtale med (f.eks. ved skylagring, nettspørreskjema, videosamtale el.).

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).

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. Se våre nettsider om hvilke endringer du må melde: <https://sikt.no/melde-endringer-i-meldeskjema>

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 2: Informasjonsskriv lærere

Forespørsel om deltakelse til intervju i forskningsprosjektet «Elevers opplevelser med muntlige ferdigheter gjennom et FN-rollespill»

Bakgrunn og formål

Vi er to masterstudenter på grunnskolelærerutdanningen 5.-10. trinn ved UiT Norges Arktiske Universitet. Masterprosjektet vårt er knyttet til norskdidaktikk. Vi ønsker å undersøke hvilke opplevelser elever har knyttet til arbeid med muntlige ferdigheter. Formålet med vår masteroppgave er å belyse alternative arbeidsmetoder tilknyttet muntlighet, da forskning antyder at elevframføringer dominerer som arbeidsform på dette feltet. Datainnsamlingen vil ta utgangspunkt i debatten knyttet til FN-rollespillet din arbeidsplass. I denne teksten gir vi deg informasjon om hva deltakelse vil innebære for deg.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

UiT Norges Arktiske Universitet – Institutt for lærerutdanning og pedagogikk er ansvarlig for prosjektet.

Veileder/prosjektansvarlig: Andreas Halvorsen Lødemel

Student: Andrine Louise Hansen

Student: Elise Johansen Grimstad

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Deltakere til studien er basert på et strategisk utvalg og følgende inklusjonskriterier ligger til grunn for din deltakelse:

- Du er utdannet norsklærer og arbeider på 10. trinn, og skal være med på gjennomføringen FN-rollespillet.

Vi har blitt henvist til skolen av FN-Sambandet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Vi vil observere elevene når de forbereder seg til rollespillet, samt selve gjennomføringen av FN-rollespillet. I etterkant av rollespillet ønsker vi å intervju deg. Intervjuet vil ta max 1 time, og vil finne sted på din arbeidsplass eller et annet egnet sted etter avtale. Det vil bli benyttet lydopptak som verktøy for datainnsamlingen. Intervjuet vil inneholde spørsmål om dine tanker og opplevelser med FN-rollespillet og arbeid med muntlige ferdigheter i norskfaget. Intervjuguiden kan gis til deg i forkant av intervjuet hvis ønskelig. Alle personopplysninger behandles konfidensielt og blir anonymisert. Du som deltaker i masterprosjektet vil ikke bli gjenkjent i publiseringen av masteroppgaven.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger og hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Opplysningene behandles konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Det er bare vi som masterstudenter og våre veiledere som vil ha tilgang til intervjuet. Vi vil transkribere intervjuet og deretter slette lydopptaket. Via Universitetet i Tromsø har vi signert taushetsplikt. Vi vil fortløpende anonymisere deg som deltaker ved å erstatte navn og kontaktopplysninger med koder, adskilt fra øvrige data. Prosjektet vil etter planen avsluttes 15. mai 2024. Etter prosjektslutt vil transkribering og alle opplysninger om deg bli slettet.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra UiT – Norges arktiske universitet, har Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

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

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

Veileder/prosjektansvarlig: Andreas Halvorsen Lødemel (andreas.h.lodemel@uit.no, +47 77645115)

Student: Andrine Louise Hansen (aha453@uit.no, +47 48031191)

Student: Elise Johansen Grimstad (egr055@uit.no, +47 46841949)

Personvernombud ved UiT

E-post: personvernombud@uit.no

Telefon: 77 64 69 52

Hvis du har spørsmål knyttet til vurderingen som er gjort av personverntjenestene fra Sikt, kan du ta kontakt via:

- Epost: personverntjenester@sikt.no eller telefon: 73 98 40 40.

Med vennlig hilsen

Andreas Halvorsen Lødemel
(Veileder)

Andrine Louise Hansen og Elise Johansen Grimstad
(Studenter)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Elevens opplevelser med muntlige ferdigheter gjennom et FN-rollespill*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i et individuelt intervju
- at masterstudentene kan gjennomføre observasjon i klassen

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Informasjonsskriv elever (intervju)

Vil du delta i intervju om forskningsprosjektet

«Elevers utvikling av muntlige ferdigheter – med fokus på debatt som muntlig sjanger»?

Bakgrunn og formål

Vi er to masterstudenter på lærerutdanningen 5.-10. trinn ved UiT Norges Arktiske Universitet. Masterprosjektet vårt er knyttet til norskfaget. Vi ønsker å undersøke elever og lærere sine tanker og opplevelser om debatt som arbeidsform. Datainnsamlingen vil ta utgangspunkt i debatten knyttet til FN-rollespillet på skolen din. I denne teksten gir vi deg informasjon om hva deltakelse vil innebære for deg.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

UiT Norges Arktiske Universitet – Institutt for lærerutdanning og pedagogikk er ansvarlig for prosjektet.

Veileder/prosjektansvarlig: Andreas Halvorsen Lødemel

Student: Andrine Louise Hansen

Student: Elise Johansen Grimstad

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta fordi:

- Du er elev på 10. trinn og skal delta i FN-rollespillet

Hva innebærer det for deg å delta?

Når du og din klasse har gjennomført FN-rollespillet, ønsker vi å ha intervju med deg. Flere av dine medelever vil også få tilbud om å bli intervjuet. Hvert intervju vil ta mellom 30-40 minutter og vil være på din skole i skoletiden. Vi tar i bruk lydopptak under intervjuet. Intervjuet vil inneholde spørsmål om rollespillet du har vært med på og dine tanker om debatt. Hvis du og/eller dine foresatte ønsker kan dere få tilsendt spørsmålene i forkant av intervjuet. Alle personopplysninger behandles konfidensielt og blir anonymisert. Du som deltaker i masterprosjektet vil ikke bli gjenkjent i publiseringen av masteroppgaven.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger og hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i denne teksten. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Det er bare vi som masterstudenter og våre veiledere som vil ha tilgang til intervjuene. Vi vil transkribere intervjuet og deretter slette lydopptaket. Via Universitetet i Tromsø har vi signert taushetserklæring. Vi vil anonymisere deg som deltaker ved å erstatte navnet ditt.

Prosjektet vil avsluttes 15. mai 2024. Etter prosjektslutt vil transkribering og alle opplysninger om deg bli slettet.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysningene om deg for formål knyttet til vitenskapelig forskning, og fordi forskningsprosjektet er vurdert til å være i allmennhetens interesse.

På oppdrag fra UiT – Norges arktiske universitet, har Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

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

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

Veileder/prosjektansvarlig: Andreas Halvorsen Lødemel (andreas.h.lodemel@uit.no, +47 77645115)

Student: Andrine Louise Hansen (aha453@uit.no, +47 48031191)

Student: Elise Johansen Grimstad (egr055@uit.no, +47 46841949)

Personvernombud ved UiT

E-post: personvernombud@uit.no

Telefon: 77 64 69 52

Hvis du har spørsmål knyttet til vurderingen som er gjort av personverntjenestene fra Sikt, kan du ta kontakt via:

- Epost: personverntjenester@sikt.no eller telefon: 73 98 40 40.

Med vennlig hilsen

Andreas Halvorsen Lødemel
(Veileder)

Andrine Louise Hansen og Elise Johansen Grimstad
(Studenter)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Elevers utvikling av muntlige ferdigheter – med fokus på debatt som muntlig sjanger*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju i etterkant av rollespillet

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å la mitt barn

_____ (navn) delta.

(Signert av foresatte, dato)

Vedlegg 4: Informasjonsskriv elever (observasjon)

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Elevens utvikling av muntlige ferdigheter – med fokus på debatt som muntlig sjanger»?

Bakgrunn og formål

Vi er to masterstudenter på lærerutdanningen 5.-10. trinn ved UiT Norges Arktiske Universitet. Masterprosjektet vårt er knyttet til norskfaget. Vi ønsker å undersøke elever og lærere sine tanker og opplevelser om debatt som arbeidsform. Datainnsamlingen vil ta utgangspunkt i debatten knyttet til FN-rollespillet på skolen din. I denne teksten gir vi deg informasjon om hva deltakelse vil innebære for deg.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

UiT Norges Arktiske Universitet – Institutt for lærerutdanning og pedagogikk er ansvarlig for prosjektet.

Veileder/prosjektansvarlig: Andreas Halvorsen Lødemel

Student: Andrine Louise Hansen

Student: Elise Johansen Grimstad

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta fordi:

- Du er elev på 10. trinn og skal delta i FN-rollespillet

Hva innebærer det for deg å delta?

Vi ønsker å være til stede i klasserommet når du og dine medelever forbereder dere til FN-rollespillet. I tillegg vil vi være publikum under selve debatten. Vi vil se hva dere gjør og hvordan dere jobber under arbeidsprosessen.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger og hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i denne teksten. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Vi har signert taushetserklæring via Universitetet i Tromsø. Navnet ditt vil bli anonymisert og erstattet.

Prosjektet vil avsluttes 15. mai 2024. Etter prosjektslutt vil alle personopplysninger bli slettet.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra UiT – Norges arktiske universitet, har Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

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

- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:
Veileder/prosjektansvarlig: Andreas Halvorsen Lødemel (andreas.h.lodemel@uit.no, +47 77645115)
Student: Andrine Louise Hansen (aha453@uit.no, +47 48031191)
Student: Elise Johansen Grimstad (egr055@uit.no, +47 46841949)

Personvernombud ved UiT
E-post: personvernombud@uit.no
Telefon: 77 64 69 52

Hvis du har spørsmål knyttet til vurderingen som er gjort av personverntjenestene fra Sikt, kan du ta kontakt via:

- Epost: personverntjenester@sikt.no eller telefon: 73 98 40 40.

Med vennlig hilsen

Andreas Halvorsen Lødemel
(Veileder)

Andrine Louise Hansen og Elise Johansen Grimstad
(Studenter)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Elevers utvikling av muntlige ferdigheter – med fokus på debatt som muntlig sjanger*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- at studentene kan observere meg i forberedelsesfasen og under rollespillet

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å la mitt barn

_____ (navn) delta.

(Signert av foresatte, dato)

Vedlegg 5: Intervjuguide lærer

Del 1: Muntlige ferdigheter i norskfaget

Hvordan underviser du i muntlige ferdigheter i norskfaget?

Hvilke arbeidsmetoder vektlegger du?

Hvilke erfaringer har du med debatt som undervisningsmetode?

Hvilke tanker har du om rollespill som undervisningsmetode?

Har du erfaringer med dette?

Hva tenker du om at norskfaget har et særlig ansvar for utviklingen av muntlige ferdigheter?

På hvilken måte kommer dette til syne i norskundervisningen?

Har elevene arbeidet med fagbegreper innenfor muntlige ferdigheter?

(Retorikk, etos, logos, patos, argumentasjon etc.)

Hva innen muntlige ferdigheter ble vektlagt i forbindelse med elevenes åpningstale og gjennomføring av debatten?

Del 2: FN-rollespillet

Har du som lærer vært med på gjennomføring av FN-rollespillet tidligere?

Hvilke erfaringer har du med opplegget?

Hvilke forventninger hadde du til rollespillet?

Hvordan arbeidet dere frem mot rollespillet i norskfaget?

Hva vektla du som lærer i forberedelsesfasen?

Er det noe du ville gjort annerledes?

Hva var din rolle som lærer under selve rollespillet?

Var det noe du måtte ta hensyn til?

Hvordan opplevde du gjennomføringen av debatten?

Noe som var interessant, skilte seg ut, du ble oppmerksom på?

Hvordan opplevde du at elevene håndterte sin rolle i løpet av rollespillet?

På hvilken måte kan settingen ha påvirket elevene?

Hva kan være utfordrende ved et slikt undervisningsopplegg?

Hvilke muligheter ser du med rollespill og debatt som undervisningsmetoder?

Er FN-debatten en del av vurdering i norsk muntlig?

Hvordan vurderes dette?

Får elevene tilbakemeldinger underveis?

Hvordan vil du bruke erfaringer fra FN-rollespillet videre i norskundervisningen?

Hva tenker du kan være læringsutbytte for elevene i et slikt undervisningsopplegg?

Tenker du at FN-rollespillet kan bidra til å utvikle elevenes muntlige ferdigheter?

Er det noe du vil tilføye? Noe du ikke har fått sagt?

Vedlegg 6: Intervjuguide elever

Del 1: Elevenes erfaringer med muntlige ferdigheter

Hvilke arbeidsmåter bruker dere å ha når dere arbeider med muntlige ferdigheter i norsk?

Hvilke arbeidsmåter foretrekker du? Hvorfor? Noe dere arbeider for lite med?

Arbeider dere individuelt og/eller i grupper?

Hvordan har dere jobbet med diskusjon/argumentasjon?

Hvordan synes du det er å arbeide med muntlige ferdigheter?

Hva avgjør om du deltar muntlig i klassen?

Hvorfor kan det være viktig å jobbe med muntlighet i skolen?

Har du eksempler på situasjoner der dine muntlige ferdigheter kan komme til nytte?

Har dere arbeidet noe med begrepene etos, logos og patos? (appellformer).

Hvilke erfaringer har du med dramatisering som arbeidsmetode?

Kan du fortelle litt om hvordan dere har jobbet da?

Hva synes du om denne arbeidsmetoden?

Del 2: FN-rollespillet

Hvilke forventninger hadde du til FN-rollespillet?

Gruet du deg? Var du spent?

Visste du noe om opplegget fra før?

(Dette er et stort prosjekt, og dere har forberedt dere i flere uker. Det er mye informasjon å sette seg inn i. Både eget og andre lands meninger, situasjonen i Mali, fagbegreper og hvordan selve debatten skal foregå.)

Hvordan var undervisningen i forkant? Hva har dere gjort?

Hva fikk dere vite om rollespillet?

Øvde du på hvordan du skulle snakke? (stemmebruk, fagbegreper, argumentasjon, talen)

Hvordan var det å være i en rolle?

Noe som var utfordrende? Engasjerende?

Var du enig i argumentasjonen ditt land hadde?

Hvordan tror du det hadde vært å argumentere hvis du ikke var enig med det landet ditt mente?

Hvordan opplevde du settingen rundt FN-rollespillet?

Hva synes du om antrekket, rekvisittene og utformingen?

Hadde dette noe betydning for deg og din deltakelse?

Hvordan var samarbeidet på gruppa?

Fordelte dere oppgaver?

Opplevde dere noen utfordringer?

Er det noe du ville ha gjort annerledes?

Hva skjedde i løpet av debatten?

Hvordan syns du stemningen var?

Hva diskuterte dere innad i gruppa?

Samarbeidet dere med andre land?

Hva syns du om at det var FN-sambandet og ikke lærerne som hadde opplegget?

Var det tydelig hva som skulle skje i løpet av debatten?

Hva tenker du er målet med debatten?

Hvordan har dere arbeidet for å prøve å overbevise de andre om ditt lands synspunkter?

Hadde dere en strategi?

Hva syns du om FN-rollespillet?

Kunne du tenkt deg å gjennomføre lignende rollespill igjen? Hvorfor/hvorfor ikke?

Hva var viktig å tenke på under fremføringen av åpningstalen?

Hva lærte du av undervisningsopplegget?

Er det noe du husker spesielt godt fra dagen?

Er det noe du er fornøyd med/ikke så fornøyd med?

Er det noe du vil tilføye?

