



**UiT** Norges arktiske universitet

Fakultetet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning

## **Å tilpasse opplæringen i arbeidet med muntlige presentasjoner**

En casestudie om hvordan lærerne arbeider for å tilpasse arbeidet med muntlige ferdigheter

Av: Line Hågensen Johansen

Masteroppgave i profesjonsfag 1-7, LRU-3901F

Juni, 2020



## Sammendrag

Formålet med denne mastergradsavhandlingen er å undersøke hvordan lærere tilpasser opplæringen i arbeidet med muntlige presentasjoner. For å svare på problemstillingen min har jeg valgt en kvalitativ tilnærming, med intervju og observasjon som metode for datainnsamling. Observasjonen ble gjennomført i en 4.klasse, hvor jeg fulgte en gruppe på 12 elever. Jeg har vært en observatør i klassen fra elevenes prosjektstart og fram til presentasjonene. I etterkant av observasjonen gjennomførte jeg et halvstrukturert intervju med to av lærerne i klassen.

Tidligere forskning og teori hevder at de muntlige ferdighetene kommer i bakgrunnen av de andre grunnleggende ferdighetene. Lærerne i mitt intervju sier at den muntlige ferdigheten har fått mer fokus med årene. Likevel opplever de den som en mer diffus ferdighet sammenlignet med de andre grunnleggende ferdighetene.

Videre ønsket jeg å gå inn på hvordan lærerne tilpasset opplæringen i arbeidet med muntlige presentasjoner. Her benytter lærerne seg av flere grep. Planlegging kommer fram som en av de viktigste tiltakene, i tillegg til å kjenne sine elever. Når en kjenner sine elever kan det tilpasses utfra deres nåværende kompetanse. De var også opptatte av at elevene skulle være aktører i egen læring. Lærerne jobbet og mye med klassemiljøet, og hvordan medelever skulle være et kritisk, men hyggelig publikum. I tillegg var de opptatt av å trygge elevene på at de vil mestre det å presentere.



## Forord

Fem år som lærerstudent på UIT Norges arktiske universitet nærmer seg slutten. Det har vært fem lærerike år med både opp- og nedturer. Tiden har gått utrolig fort, og jeg har stortrivdes i rollen som student. Derfor er det litt vemodig, men mest fint at kapitlet som student nå avsluttes.

Å skrive masteren har vært en krevende, men også en interessant prosess. Jeg har gjennom oppgaven og i møte med mine forskningsdeltakere fått en større innsikt i hvordan en kan jobbe med muntlige ferdigheter, hvordan en kan jobbe med presentasjoner og ikke minst hvordan en kan tilpasse undervisningen i klasserommet.

Jeg vil takke min dyktige veileder Rigmor Mikkelsen for gode og konkrete tilbakemeldinger. Vil også takke mine forskningsdeltakere for å ha tatt meg inn i klasserommet og delt av både kunnskap og erfaringer.

Til sist vil jeg takke min kjære familie for all hjelp og forståelse gjennom prosessen. Og mine gode venner for oppmuntrende ord underveis!



# Innholdsfortegnelse

1.0 Innledning.....	1
1.1 Bakgrunn for valg av tema .....	1
1.2 Problemstilling .....	2
1.3 Styringsdokumenter – læreplan.....	2
1.3.1 Læreplanverket 2020 (LK20).....	3
1.3.2 Den nye læreplanen om muntlige ferdigheter .....	3
1.3.3 Den nye læreplanen om tilpasset opplæring.....	5
2.0 Tidligere forskning .....	7
2.1 Arbeid med muntlige ferdigheter .....	7
2.2 Opplæring i muntlige ferdigheter .....	8
2.3 Oppsummering .....	8
3.0 Teorigrunnlag .....	9
3.1 Sosiokulturelt syn på læring .....	9
3.2 Muntlige ferdigheter.....	10
3.2.1 Presentasjoner som muntlig aktivitet.....	11
3.3 Metakognisjon og selvregulert læring .....	12
3.4 Tilpasset opplæring .....	12
3.5 Oppsummering .....	15
4.0 Metode.....	17
4.1 Vitenskapsteoretisk forankring.....	17
4.2 Forskningsdesign.....	18
4.2.1 Observasjon .....	19
4.2.2 Intervju .....	19
4.2.3 Utvalg.....	20
4.6 Analyseprosess .....	21
4.7 Oppsummering .....	22
5.0 Kvalitet i studien .....	23
5.1 Ethiske overveielser .....	23
5.2 Pålitelighet.....	24
5.3 Gyldighet.....	24
5.4 Overførbarhet .....	25
5.5 Oppsummering .....	25
6.0 Presentasjon av funn og diskusjon .....	27
6.1 Fasene i prosjektet.....	27
6.1.1 Forarbeid .....	27

6.1.2 Arbeidsprosessen.....	27
6.1.3 Presentasjon.....	28
6.2 Læreren tilnærming til tilpasset opplæring i arbeid med muntlige presentasjoner.....	30
6.2.1 Planlegging.....	30
6.2.2 Elevmedvirkning.....	31
6.2.3 Variasjon.....	32
6.2.4 Støtte.....	32
6.3 Diskusjon.....	34
6.3.1 Den muntlige ferdigheten og tidligere forskning.....	34
6.3.2 Sosiokulturelt læringssyn og tilpasset opplæring.....	36
6.4 Oppsummering.....	41
7.0 Oppsummering og avslutning.....	43
7.1 Oppsummering av funn.....	43
7.2 Avsluttende kommentar.....	44
8.0 Kildehenvisning:.....	47
8.1 Nettsider:.....	50
Vedlegg 1 – informasjonsskriv til lærere.....	VII
Vedlegg 2 – informasjonsskriv til foresatte.....	X
Vedlegg 3 – observasjonsnotat.....	XIII
Vedlegg 4 – Eksempel på en skriveramme for elevene.....	XIV
Vedlegg 5 - Intervjuguide.....	XV



## 1.0 Innledning

Samfunnet har gått fra et industrisamfunn til et kunnskapssamfunn, noe som gjør at skolegangen er av avgjørende betydning for elevenes framtid (Bunting, 2014). Dermed har vi som lærere, uansett klasstrinn, et stort ansvar for at elevene skal få et forsvarlig utbytte av skolens undervisningstilbud, hvor de skal dannes til å bli aktive samfunnsborgere. For å bli aktive medlemmer av samfunnet er både muntlige ferdigheter og tilpasset opplæring viktige faktorer i skolen. Det er også disse som er temaet for min oppgave.

Vektleggingen av den muntlige kompetansen er et bidrag til å oppfylle de overordnede dannelsesmålene i skolen om å utdanne elever til demokratiske medborgere, i tillegg til å være et redskap for læring (Børresen, Grimnes og Svenkerud, 2012). Når jeg snakker om de muntlige ferdighetene, har jeg i min oppgave valgt å først gjøre rede for hva muntlige ferdigheter er, for så å avgrense dette til muntlige presentasjoner. Tilpasset opplæring er et prinsipp som går som en rød tråd gjennom læreplanverket, og som bygger på forståelsen av at alle elever skal ha læringsmuligheter i den samme skolen.

### 1.1 Bakgrunn for valg av tema

I løpet av min tid i skolen, både som elev og i praksis som lærer har jeg savnet fokus på den muntlige ferdigheten. Når vi har jobbet med de andre språklige ferdighetene lesing og skriving har vi jobbet eksplisitt med lesestrategier og hvordan skrive for ulike formål o.l. En slik metaundervisning i den muntlige ferdigheten er så å si ikke-eksisterende etter det jeg har erfart. Forskning viser også det samme, ifølge Svenkerud, Hertzberg og Klette (2012) skjer metaundervisning av muntlige ferdigheter kun 5% av tiden brukt på muntlige ferdigheter. Jeg vil komme tilbake til tidligere forskning i kapittel 2.

Muntlige ferdigheter er en av de fem grunnleggende ferdighetene, og kom som et begrep med Læreplanverket for kunnskapsløftet 2006 (Saabye, 2018). De grunnleggende ferdighetene er lesing, skriving, regning, muntlige ferdigheter og digitale ferdigheter, og disse skal jobbes med i alle fag, på fagenes premisser og på alle trinn (Utdanningsdirektoratet, 2017). Selv om det er en del som endrer seg i den nye læreplanen som kommer nå til høsten 2020, vil de grunnleggende ferdighetene bestå.

Det finnes relativt lite forskning på området, sammenlignet med de andre språklige ferdighetene (Svenkerud, Hertzberg og Klette, 2012). I tillegg har alle de fire andre grunnleggende ferdighetene et nasjonalt senter: skrivesenteret, lesesenteret, regnesenteret og

Digital Kompetanse på Utdanningsdirektoratet.no sine sider (tidligere IKT – senteret, nå fusjonert med Utdanningsdirektoratet). Dette finnes ikke for den muntlige ferdigheten, noe som kan være et tegn på at denne ferdigheten får for lite fokus.

Tilpasset opplæring, som er det andre temaet i oppgaven, handler om å sikre at alle elever får et forsvarlig utbytte av skolens undervisningstilbud. Men hvordan gjør en det? Tilpasset opplæring har for meg virket som et høytstående overordna prinsipp som er uoppnåelig. Håstein og Werner (2014) mener at dette er et prinsipp som mange lærere vil synes er vanskelig å innfri. Samtidig har tilpasset opplæring vært gjeldende i norsk skole flere tiår tilbake i tid, noe som tyder på at dette sees på som en viktig verdi (Håstein og Werner, 2014). Derfor har jeg i denne oppgaven et ønske om å gå grundigere inn i hva som ligger i begrepet tilpasset opplæring.

## 1.2 Problemstilling

Jeg har valgt to temaer som jeg synes er svært interessante og som det absolutt bør være fokus på. De muntlige ferdighetene spiller en minst like sentral rolle i danningen til elevene som det å lese og skrive. Ved hjelp av muntlige ferdigheter kan en både si det en tenker og tenke høyt ved hjelp av å snakke, så det å tenke og det å kunne uttrykke seg er nært knyttet til hverandre. Samtidig er tilpasset opplæring en verdi som står sentralt i den norske skolen. I Opplæringsloven §1-3 står det at opplæringen skal tilpasses elevenes evner og forutsetninger (Utdanningsdirektoratet, 2018).

Under dette har jeg valgt å avgrense dette til en problemstilling: «Hvilken tilnærming har lærere til tilpasset opplæring i arbeidet med muntlige presentasjoner?». Det finnes mye jeg kunne tenkt meg å skrive om under disse temaene, men en viktig del av det å være en kvalitativ forsker er å ta valg som gjør at en kan gå i dybden på det en vil undersøke. Med den tiden vi har til rådighet, har jeg derfor landet på denne problemstillingen. For å få svar på min problemstilling har jeg valgt å observere og å intervju to lærere, med utgangspunkt i en casestudie.

## 1.3 Styringsdokumenter – læreplan

Læreplanverket består av overordnet del, fag- og timefordelingen og læreplaner i fag. Dette er forskrifter til opplæringsloven og skal styre innholdet i opplæringen (Utdanningsdirektoratet, u.å.). Den gjeldende læreplanen er fortsatt LK06, men fra høsten 2020 trer en ny læreplan i kraft. Dermed har jeg i denne oppgaven valgt å fokusere på den nye læreplanen. I dette avsnittet vil jeg kort redegjøre for noen av forandringene i læreplanene, før jeg vil se på hva den nye læreplanen sier om både de muntlige ferdighetene og tilpasset opplæring.

### 1.3.1 Læreplanverket 2020 (LK20)

Det har skjedd noen forandringer siden LK06, blant annet har vi fått tre overordna og tverrfaglige temaer: bærekraftig utvikling, folkehelse og livsmestring og demokrati og medborgerskap. Av de tre overordna temaene kan vi knytte demokrati og medborgerskap direkte til det å undervise i muntlige ferdigheter, samt også til tilpasset opplæring. I skolen skjer det tre former for demokratisk undervisning. For det første i undervisningen om demokrati, men også gjennom deltakelse i demokratisk samhandling. Til sist har vi undervisning for demokrati, hvor skolen bidrar til de kompetansene samfunnet har bruk for (Håstein og Werner, 2014).

I tillegg har vi fått inn begrepet dybdelæring. Utdanningsdirektoratet (2019b) redegjør for begrepet ved å legge vekt på at elevene gradvis skal utvikle kunnskap og varig forståelse av begreper, metoder og sammenhenger i fag og mellom fagområder. Dermed har læreplanen satt fokus på tverrfaglighet og har blant annet kuttet ned på antall mål. Hvis vi for eksempel ser på norskfaget, har Utdanningsdirektoratet (2019a) skrevet et kort sammendrag om hva som er forandret fra LK06. De starter med å si at norsk fortsatt skal være et språkfag og et kulturfag og at faget har et særskilt ansvar i å utvikle elevenes lese- og skriveferdigheter samt de muntlige ferdighetene. Videre sier de at den største forskjellen dreier seg om at elevene skal arbeide aktivt og utforskende i faget. Samt at de har lagt til rette for at dybdelæring kan skje. Blant annet med å redusere kompetansemålene med en tredel, slik at både lærer og elever vil kunne bruke mer tid på sentrale sider av faget.

Den overordna delen i den nye læreplanen inneholder mye av det samme som den generelle delen gjorde i LK06. Vi har fortsatt kompetansemål for hvert fag, men det har kommet en egen kolonne med underveisvurdering. I norsk står det under underveisvurdering 3. og 4. trinn blant annet at læreren skal legge til rette for elevmedvirkning og lærelyst, og skal gjennom en bred variasjon av arbeidsmetoder og arbeidsmåter utvikle og fremme kompetanse i faget (Saabye, 2019). Som sagt er de grunnleggende ferdighetene fortsatt med, og det samme gjelder for prinsippet om tilpasset opplæring.

### 1.3.2 Den nye læreplanen om muntlige ferdigheter

Den pedagogiske pendelen svinger, og muntlige ferdigheter har ifølge Kverndokken (2015) fra gammelt av vært totalt i bakgrunnen for skriftspråket i skolen, og omhandlet en streng form og stillære. Som et motsvar på dette ble barns naturlige språk vektlagt, og det var lite som tydet på strukturerte læringsmål da en i Normalplan 1922 kunne lese: Å tale morsmålet sitt naturlig, greit og tydelig. Her så man ikke danningspotensialet som ligger i det å ha en god

muntlig kompetanse. En viktig endring i muntlig tradisjon i skolen var den nye typen muntlig eksamen som kom med L97. Denne eksamensformen forutsatte en dobbel kompetanse: fagkunnskap og formidlingsevne (Kverndokken 2015).

Muntlige ferdigheter kom for alvor inn i skolen med LK06, og vil nå føres videre inn i den nye læreplanen. Først het det «Å kunne uttrykke seg muntlig», men ble i 2012 endret til «muntlige ferdigheter». Når en ikke lenger kun fokuserer på å uttrykke seg muntlig, viser det at det ikke bare er de produktive sidene som skal være i fokus, men et dialogisk forhold mellom den som ytrer seg og den som lytter (Børresen, Grimnes og Svenkerud, 2012).

Den overordna delen av læreplanen (Saabye, 2019, s. 15) sier blant annet dette om grunnleggende ferdigheter:

Skolen skal legge til rette for og støtte elevenes utvikling av de fem grunnleggende ferdighetene gjennom hele opplæringsløpet.

Videre sier læreplanen at de grunnleggende ferdighetene er en del av den faglige kompetansen og nødvendig for læring og utvikling av identitet og sosiale relasjoner, og dermed viktige for å kunne delta i utdanning, arbeid- og samfunnsliv. Læreplanen sier også at de grunnleggende ferdighetene skal jobbes med i alle fag, hvor fagets egenart og mål bestemmer hvordan en jobber med det. Samt også at enkelte fag har større ansvar for enkelte ferdigheter (Saabye, 2019).

Læreplanen 2020 sier under et av de tverrfaglige temaene «demokrati og medborgerskap», i norsk, at man skal utvikle elevenes muntlige og skriftlige retoriske ferdigheter. (Saabye, 2019). Her blir altså retorikken nevnt, som blant annet Kåre Kverndokken (2015) hevder i sin bok *101 måter å fremme muntlige ferdigheter* er en del av det fagspråket lærere trenger for å kunne undervise i muntlighet.

Kompetansemålene i norsk etter 4.trinn i LK20 sier at elevene skal kunne følge opp innspill fra andre, stille utdypende spørsmål, reflektere over, presentere, lese og lytte. Det som ikke nevnes hverken i LK20 eller LK06 er argumentasjon som et mål etter 4.trinn, for utenom når det kommer til å skrive argumenterende tekster. Det kommer derimot som mål etter 7.trinn. En kan argumentere for at skriving og snakking henger nært i lag, og at en øver på begge deler samtidig da begge gir rom for å få ned (konkretisert) det vi forstår og det vi ikke forstår (Saabye, 2019).

### 1.3.3 Den nye læreplanen om tilpasset opplæring

Tilpasset opplæring ble allerede nevnt i 1967 og allerede da ble det understreket at skolen skulle tilpasse seg elevene. Selve prinsippet om tilpasset opplæring kom i 1975. Prinsippet bygger på en forståelse av at alle elever skal ha læringsmuligheter i den samme skolen. I opplæringsloven § 1 – 3 står det: «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnader hjå den enkelte elev, lærlingen og lære kandidaten» (Bunting, 2014).

I den overordna delen av Læreplanverket 2020 er to av prinsippene for skolens praksis et inkluderende læringsmiljø og tilpasset opplæring. Under et inkluderende læringsmiljø står det blant annet at en skal jobbe for et trygt miljø, hvor mangfold anerkjennes som en ressurs. I tillegg skal elevmedvirkning prege skolens praksis (Saabye, 2019). Inkludering er et begrep som henger tett sammen med tilpasset opplæring, noe jeg vil komme tilbake til i teorikapittelet, kapittel 3.

Under prinsippet om tilpasset opplæring står det at skolen skal legge til rette for alle elever og stimulere den enkeltes motivasjon, lærelyst å tro på egen mestring. Her legges det vekt på variasjon, og det å møte elevene med ambisiøse men realistiske forventninger. Her nevnes også vurdering, som i tillegg til å gi et bilde av hva eleven kan, og skal fremme læring og utvikling. God vurdering, der forventningene er tydelig er en nøkkel for å tilpasse undervisningen. I tillegg må lærerne kunne bruke godt faglig skjønn i arbeidet med å tilpasse opplæringen. Tilpasningen gjelder for alle elever og skal i størst mulig grad skje innenfor fellesskapet. De som har behov for tilrettelegging utover det ordinære tilbudet, vil da ha krav på spesialundervisning (Saabye, 2019).



## 2.0 Tidligere forskning

Av tidligere forskning har jeg begrenset meg til Hertzberg (2003) og Svenkerud, Klette og Hertzberg (2012). Jeg har valgt disse to da disse har en lik definisjon av begrepet muntlige ferdigheter og er begge utført på grunnskolen. Dette gir en mulighet til å sammenligne resultater. Vi kan da se på hvordan en jobbet med muntlige ferdigheter før LK06 og hvordan en jobber etter at de ble satt som en grunnleggende ferdighet med LK06. Vi har en del nordisk forskning på området, men da enten på høyere utdanning eller mer spesifikke temaer. I tillegg er det meste av forskningen på muntlige ferdigheter gjort før 2006 (Svenkerud, Klette og Hertzberg, 2012). For min oppgave er disse dekkende da de ser på muntlige ferdigheter generelt.

Selv om jeg har valgt å ha med tidligere forskning, vil det ikke kunne trekkes generelle beslutninger kun ut fra disse. I studien fra 2003 er datagrunnlaget basert på en uke med observasjoner, dog på ulike klasserom, som gjør at vi ikke kan si noe om hvordan det fungerer over tid. I studien som er gjort i 2012, er det observert 43 norsktimer i 6 ulike klasserom. Som Hertzberg (2003) selv sier, så skal en være forsiktig med å trekke konklusjoner fra forskninger, spesielt basert på det vi ikke finner. Likevel vil de kunne gi oss en pekepinn på hvordan muntlige ferdigheter ivaretas i skolen.

### 2.1 Arbeid med muntlige ferdigheter

Hertzbergs forskning fra 2003 bygger på Læreplanverket fra 97 (L97), som styrket den muntlige ferdighetens posisjon fra Mønsterplan for grunnskolen (M87). Her legges det nå opp til en sidestilling mellom det å lytte og tale, og lese og skrive. Det Hertzberg finner i denne studien er at muntlighetens egenverdi sjeldent er i fokus og det er for lite systematisk arbeid med denne ferdigheten.

Hun fant at 17/21 observerte sekvenser er framføringer, hvis ikke flere da en kan sette høytlesing også under denne kategorien. Altså dominerer framføringer når det kommer til bevisst arbeid med muntlige ferdigheter. Forberedelsen går mest på innhold, og det samme gjør vurderingen. Lærerne gir støttende men ukritisk respons.

Hun sammenfatter funnene sine med at det bør være mer fokus på tilbakemeldinger (vurdering for læring) og publikummets rolle. I tillegg til å være bevisste på lærernes forventninger. Hvis vi ønsker å senke forventningene for å minske presset, risikerer vi at elevene heller ikke strekker seg etter noe.

## 2.2 Opplæring i muntlige ferdigheter

Hertzberg, Svenkerud og Klette sin forskning i 2012 viste mye av det samme som kom fram i 2003. 20% av norsktimene brukes til muntlige ferdigheter, og av den tiden brukes 84% på presentasjoner. De fant også fram til at presentasjonene følger et så likt mønster at de nesten framstår som rituelle.

Denne forskningen viser også at lærerrollen i prosjektarbeid kan forbedres. Av alle de 43 observerte norsktimene fant de allmenngjøring av spørsmål kun en gang. Elevene brukte oftest hverandre og hjemmet for å øve. Metaundervisning ble kun observert litt over 5% av tiden. Kverndokken (2015) hevder at det å få en metaspråklig bevissthet om språkets ulike funksjoner og roller er en del av det å undervise i muntlighet. Akkurat som i skrevet tekst, må muntlig tekst også ofte planlegges: hva skal vi si? Hva ønsker vi å oppnå?

Hertzberg et.al (2011) fant derimot ut at lærerne var inkluderende og opptatte av å skape et godt læringsmiljø. De observerte utsagn fra lærerne som «jeg forventer ikke at dere skal kunne alt dette», som trolig var ment som en trøst, men som vil kunne senke forventningene og gi uttrykk for at det ikke tas så alvorlig.

## 2.3 Oppsummering

Som allerede nevnt har disse to studiene en lik definisjon til grunn for sitt arbeid og har et noenlunde likt omfang av data, som gjør det mulig å sammenligne disse. Kort fortalt viser forskningene at det ikke har vært en større forandring i hvordan muntlig behandles før og etter LK06. Studiene jeg har tatt for meg i dette kapitlet viser at presentasjoner er det som jobbes mest med, og at lærernes tilbakemeldinger på elevenes muntlige presentasjoner er ukritisk og udelt positive. Som Hertzberg i sin forskning *Arbeid med muntlige ferdigheter* (2003) sier: «Det virker som om holdningen er at det å stå fram er så sårbart at man ikke skal gjøre noe som helst annet enn å støtte entusiastisk» (s.159).

Begge studiene viser til at lærerne er opptatte av klassemiljøet, og det å skape trygghet. Det vil uten tvil kunne være identitetsskapende, og elevene får øvd seg på det å stå fram. Likevel får de lite veiledning i forkant og lite konstruktive tilbakemeldinger i etterkant. Hertzberg (2003) hevder at dette er å gjøre elevene en bjørnetjeneste, da både barn og voksne har godt av å lære seg å tåle tilbakemeldinger både i arbeids- og privatliv.



### 3.0 Teorigrunnlag

I dette avsnittet vil jeg redegjøre for relevant teori. Hvor jeg først vil se på det sosiokulturelle synet på læring som sier noe om hvordan barn lærer, om språkets viktighet og hvordan en kan tilpasse opplæringen. Deretter vil jeg ta for meg temaet muntlige ferdigheter, og redegjøre for hva som ligger i begrepet. Under her vil jeg også se på presentasjoner som en arbeidsmåte i undervisningen. Dernest vil jeg gå inn på begrepet metakognisjon og selvregulert læring. Til sist vil jeg redegjøre for begrepet tilpasset opplæring.

#### 3.1 Sosiokulturelt syn på læring

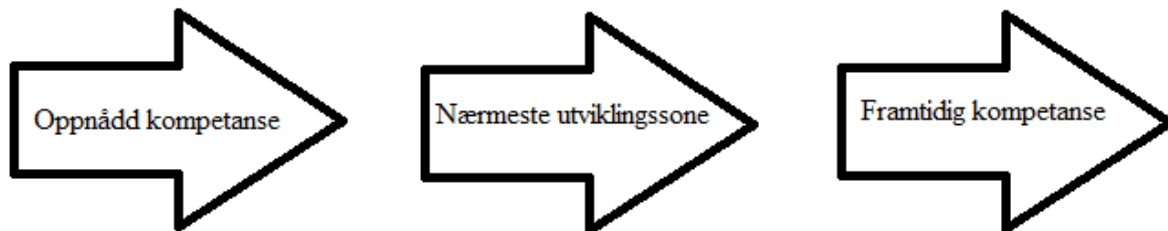
Det finnes ulike teorier på hvordan barn lærer. Vi kan grovt sett dele disse opp i tre: det behavioristiske synet, det konstruktivistiske synet og det sosiokulturelle synet. I skolen i dag er det oftest det sosiokulturelle synet vi følger, selv om teoriene og kan utfylle hverandre (Lyngsnes og Rismark, 2014). Ved å se på det sosiokulturelle læringssynet, vil en ved hjelp av Vygotskij sine soner kunne si noe om hvordan en tilpasser opplæringen. Samtidig som han vektlegger språkets viktige funksjon i læring.

Det er Vygotskij som står bak mye av de tankene som ligger til grunn for det sosiokulturelle synet. I motsetningen til Piaget og det konstruktivistiske synet, mener han at barnet utvikler seg i samhandling med andre, med språket som et viktig redskap for læring. Dermed kan vi ikke ha en uniform kunnskapsutvikling på tvers av kulturer, for barnet sosialiseres inn i en kultur, med det som følger med. Det barnet da kan vise fram av lærdom vil alltid være kontekstavhengig, og ikke nødvendigvis den egentlige utviklingen (Säljö, 2001).

Vygotskij la vekt på de sosiale aspektene ved læring. Språket er et redskap vi bruker for å utvikle tankeevnen, og dermed også for kognitiv utvikling. Den nære forbindelsen mellom språk og tenkning gir oss grunn til å vektlegge språk og samhandling også i undervisningen (Børresen, Grimnes og Svenkerud, 2012). Vygotskij så altså kommunikasjon som et bindeledd mellom den indre tenkningen og den ytre interaksjonen. Menneskenes mulighet til å lage og bruke redskaper, både fysiske og intellektuelle skiller oss fra andre arter. Språket er et slikt verktøy, samtidig som vi kan bruke språket for å utvikle redskaper/verktøy og føre disse videre (Säljö, 2001).

Det sosiokulturelle perspektivet tar også for seg tilpasset opplæring. Vygotskij skilte på det eksisterende utviklingsnivået og det potensielle utviklingsnivået, og sonen mellom disse kalte han for den nærmeste utviklingssonen. I det eksisterende utviklingsnivået er det oppgaver som barna mestrer på egenhånd, mens i den nærmeste utviklingssonen vil eleven kunne utvikle seg

veg hjelp av en mer kompetent annen. Da vil eleven utvikles inn i den framtidige kompetansen. Ofte er det enklere å følge med når vi får veiledning, og en kan fort erfare når en blir alene at en ikke forsto oppgaven likevel (Säljö, 2001).



Figur 1 Illustrert fra Säljö (2011)

I oppnådd kompetansesonen er det ingenting å lære, mens den framtidige kompetansesonen kun kan nås ved å gå gjennom den nærmeste utviklingssonen. Dermed er det den nærmeste utviklingssonen som sier noe om nivået undervisningen bør konsentrere seg om nå. Dette hjelper da til at elevene stadig strekker seg og er i utvikling (Skaalvik og Skaalvik, 2018).

Læreren kan veilede elevene, altså være et støttende stillas som skal reduseres etter hvert som barnet er moden for det. Lærerens stillasbygging skal skje i barnets nærmeste utviklingssone, og vil her kunne bidra til at elevene mestrer mer enn de ville klart på egenhånd (Børresen, Grimnes og Svenkerud, 2012). For å kunne være et fungerende stillas for elevene, må læreren vite hvor elevene er og møte de der. Noe som er i tråd med prinsippet om tilpasset opplæring.

### 3.2 Muntlige ferdigheter

Muntlige ferdigheter ble innført som en grunnleggende ferdighet med LK06, og skal føres videre inn i den nye læreplanen. Allerede i L97 ble tale og lytte sidestilt med det å lese og skrive. Dette gjelder også for LK06, hvor det i planen ikke er forskjell på fokuset på de grunnleggende ferdighetene (Børresen, Grimnes og Svenkerud, 2012). Kverndokken (2015) definerer muntlig på en enkel måte, hvor alt som sies går under muntlig.

Vektleggingen av den muntlige kompetansen er et bidrag til å oppfylle de overordnede dannelsesmålene i skolen om å utdanne elever til demokratiske medborgere, i tillegg til å være et redskap for læring (Børresen, Grimnes og Svenkerud, 2012). Utdanningsdirektoratet (2016) har delt opp ferdigheten i flere deler, som dekker både dannelsesperspektivet og nytteperspektivet.

Det første er det å forstå og vurdere. Dette omfatter de reseptive sidene, slik som å lytte, tolke og vurdere muntlig tekst, samt vise respekt for den som taler. Det andre handler om å utforme en muntlig tekst ved hjelp av ulike uttrykksmåter, i både spontan og forberedt tale. Det tredje er kommunikasjon, hvor en skal kunne uttrykke meninger, og strukturere og tilpasse muntlige tekster til mottakere, innhold og formål. Den siste delen handler om å reflektere og vurdere, nærmere bestemt å lytte til, gi respons og kunne videreutvikle innspill fra andre i spontane og forberedte samtaler (Utdanningsdirektoratet, 2016)

Denne inndelingen viser at muntlige ferdigheter er en del av det å bli et helt og dannet menneske, som fungerer godt både i arbeidsliv og det sosiale liv. Altså er det en viktig ferdighet for å klare seg i utdanning, arbeids- og samfunnsliv (Kverndokken, 2015). Likevel tyder forskning på at det jobbes usystematisk med denne ferdigheten, med både lite veiledning og konstruktive tilbakemeldinger.

For å kunne jobbe med et fagfelt trengs det et metaspråk og et analyseapparat som både forskere, lærere og elever kan bruke (Børresen, Grimnes og Svenkerud, 2012). Generelt kan en si at å trene systematisk på muntlige ferdigheter og å skape en metaspråklig bevissthet rundt språket er å undervise i muntlighet (Kverndokken, 2015).

### 3.2.1 Presentasjoner som muntlig aktivitet

Presentasjoner består i å legge fram et emne som er forberedt på forhånd (Børresen, Grimnes og Svenkerud, 2012). Som forskningen på muntlige ferdigheter sier, er det presentasjoner som jobbes mest med, nærmere bestemt i 84% av tiden (Hertzberg, Klette og Svenkerud, 2012). Kåre Kverndokken (2015) hevder at det er ingen tvil om at eksamensformer styrer hva som skjer i undervisninga. Elevene på barneskolen blir ikke vurdert i muntlighet ut fra en karakterskala, men straks de begynner på ungdomsskolen kommer dette inn. Da vil eksamen være nettopp å holde en presentasjon om et tema.

I tillegg mener han at presentasjoner er den muntlige formidlingsformen som er enklest å både undervise og evaluere. Noe han mener kan være en grunn til at lærerne ofte benytter seg av dette. Selv om en kan hevde at man bruker for mye tid på planlagte framføringer slik som en presentasjon, hevder Kverndokken (2015) at det er nettopp i arbeid med språk som må planlegges og som går over tid at en lærer mest om retoriske strategier og appellformer, da dette forutsetter en metakognisjon.

### 3.3 Metakognisjon og selvregulert læring

Teorien skiller på to typer av muntlighet, hvor det ene er å bruke det som et redskap for læring, og den andre typen handler om å lære om muntlighet. Metaundervisning i min oppgave gjelder all undervisning som har muntlig som tema. Det kan være en klasseromsamtale (muntlighet som redskap for læring) i for- eller etterkant av en framføring, hvor en stiller spørsmål om for eksempel hvordan en skal framføre et dikt, en fortelling osv. (Svenkerud, Hertzberg og Klette, 2012). Dette vil igjen kunne fremme en metaspråklig bevissthet, hvor elevene blir bevisste på hva de kan bruke språket til.

Metakognisjon vil si at elevene har en bevissthet om og en evne til å reflektere over egen læringsprosess. De skal blant annet planlegge, overvåke og vurdere egen læringsaktivitet. Vurderingen kan gjøres fortløpende, hvor det går ut på å justere arbeidet her og nå. Og en kan vurdere i etterkant for å kunne trekke ut lærdom til senere oppgaver (Skaalvik og Skaalvik, 2018).

Selvregulert læring krever at elevene har metakognisjon. Elever som er selvregulerte forstår hva de skal lære og prøver hele tiden å finne strategier for å best mulig nå målet (Utdanningsdirektoratet 2015a). Lærerne jeg skal observere, jobber med et prosjekt. For at et prosjekt skal være velfungerende krever det god selvregulering i gruppa. Forskning viser klart at evnen til selvregulering gir bedre læringsresultater, fordi læringsprosessen blir mer effektiv (Skaalvik og Skaalvik, 2018). Mossige og Bunting (2014) hevder at det å gjøre elevene til aktør i egen læring muliggjør for en tilpasset opplæring på en annen måte. De sier også at studier har vist at allerede på småtrinnet driver elevene med selvregulert læring.

### 3.4 Tilpasset opplæring

Tilpasset opplæring bygger på forståelsen av at alle elever skal ha læringsmuligheter i den samme skolen. Og det omtales i flere forpliktende dokumenter og går som en rød tråd gjennom læreplanverket. Kort sagt handler tilpasset opplæring om at alle elever skal ha nytte av å gå på skolen. Der skal de utvikle seg som personer og tilegne seg faglig kunnskap, samt oppleve fellesskap (Håstein og Werner, 2014)

Det kan være svært krevende å innfri kravet om tilpasset opplæring, da en klasse består av et mangfold av personligheter, uttrykk og behov (Håstein og Werner, 2014). Hvis læreren skulle ha tilpasset undervisningen til hver enkelt elev individuelt, ville det blitt en svært omfattende oppgave. Men hvis undervisninga legges opp slik at elevene settes i stand til å styre sitt

læringsarbeid, ved hjelp av grep som gjøres i fellesskap, blir det mer overkommelig (Mossige og Bunting, 2014).

Tanken bak en tilpasset opplæring er at alle elever uavhengig av bakgrunn skal ha et forsvarlig utbytte av opplæringen. Dersom vi virkelig ønsker å kompensere for elevenes forskjeller, må vi bort fra likhetstanken og over på likeverdstanden. Vi må forskjellsbehandle elevene. Med M87 ble likestilling erstattet med likeverd. Her skilles det mellom likt tilbud med lik behandling og et likeverdig tilbud med differensiert behandling (Hølleland, 2007).

Selv om prinsippet tilpasset opplæring er vanskelig å realisere, holder vi i Norge fast på det. Verdien om en tilpasset opplæring anses og være viktig i den norske skolen. Politikere har satt tilpasset opplæring som en verdi i norsk skole, og det er skolens jobb og implementere dette i praksis (Håstein og Werner, 2014).

En kan skille på en smal og en bred definisjon av tilpasset opplæring. I den smale forståelsen vil det være individualisert undervisning, og ofte pragmatiske og enkle løsninger, i forhold til arbeidsmåter og metoder. Under en bred forståelse av begrepet vil fellesskapet og det kollektive vektlegges. Og det å tilpasse opplæringen blir sett på som en ideologi som skal prege hele skolen. Her anser en fellesskapet som minst like viktig som individet (Nordhal, 2014).

Håstein og Werner (2014) har forsøkt å dele opp prinsippet om tilpasset opplæring slik at en kommer til kjernen og at det blir gjennomførbart. De påpeker først og fremst at tilpasset opplæring kan og bør helst skje i fellesskap. De har under dette 7 begreper de mener er viktige:

- *Inkludering* er det første begrepet, som blant annet handler om at alle elever skal lære i et inkluderende fellesskap og ha nytte av opplæringen som gis. Elever som trives vil oftest lære bedre.
- Det andre begrepet er *variasjon*, som vil si at opplæringstilbudet skal være preget av både variasjon og stabilitet.
- Det tredje begrepet er *erfaringer*, som blant annet handler om at elevenes erfaringer, kompetanse og potensial skal tas i bruk og utfordres, samtidig som det skal gis muligheter til å lykkes.
- Det fjerde begrepet er *relevans*, det elevene møter i skolen skal være relevant for deres nåtid og framtid.

- Det femte begrepet er *verdsetting*, som sier blant annet at det som foregår skal skje på en sån måte at alle møtes med positive forventninger, og dermed oppleve at de blir verdsatt av både skolen og medelevene. Mennesker generelt har et behov for å føle seg sett og verdsatt for den vi er.
- Det sjette begrepet er *sammenheng*, hvor elevene skal erfare at de ulike delene av opplæringen har en sammenheng med hverandre.
- Det siste begrepet de har med er *medvirkning*, hvor elevene skal få medvirke i planlegginga, gjennomføringa og vurderinga av skolearbeidet.

Tilpasset opplæring må ses i sammenheng med skolens totale virksomhet. Prinsippet er heller ikke ensbetydende med at alle elever skal få et optimalt undervisningstilbud, men et forsvarlig utbytte av opplæringen. Hvordan lærere legger opp undervisningen er avgjørende for elevene, men det er deres respons som bestemmer om det blir tilpasset opplæring. Dermed blir det viktig å iaktta elevene også mens undervisningen pågår, samt å reflektere i etterkant. Tilpasset opplæring er ikke noe som kommer i tillegg til lærerens daglige arbeid, men handler i stor grad om å forbedre den undervisninga som foregår (Håstein og Werner, 2014).

Det finnes ulike måter en kan tilpasse undervisningen på. En kan tilpasse undervisningen med å lage simultane variasjoner, hvor det legges opp til forskjellige aktiviteter på samme tid, for eksempel i et prosjektarbeid. Dette kan oppleves forstyrrende for noen, og dermed heller ikke ønskelig at alt skal foregå simultant. Læreren kan også tilpasse det med å lage sekvensielle variasjoner, hvor en veksler mellom ulike aktiviteter over tid. Alle vil da få møte noe som passer i løpet av en periode. I tillegg kan en bruke undervisningsfagets egenart som en kilde til variasjon, hvor en har ulike måter å nærme seg fagstoff på. I norsk vil dette kunne være blant annet å variere hvordan en arbeider med litteratur. Selv om ikke alle elever kan oppleve tilpasset opplæring til enhver tid, kan det være nyttig å legge merke til om det over tid vil bli en systematikk i hvem som oppnår det og ikke (Håstein og Werner, 2014).

Som det nevnes i Læreplan 2020, må lærere kunne bruke godt faglig skjønn. Kompetente lærere kan få til mye, men kan ikke endre det faktum at skolen utgjør en kompleks virkelighet og at mye vil være uforutsigbart. Derfor bør pedagoger i fellesskap forsøke å arbeide verdiorientert over lengre tid, slik at verdiene setter seg i ryggmargen. Lærerne vil da trolig få et bedre grunnlag for det skjønnnet som må utøves (Håstein og Werner, 2014).

Det er også viktig å få med at læreren ikke bare må ha et stort repertoar av arbeidsmåter og strategier, men et minst like stort repertoar av framgangsmåter når det gjelder å kommunisere med mennesker. Didaktiske tilnærminger vil ha liten nytteverdi hvis eleven ikke er engasjert. Derfor må en ha et differensiert relasjonsperspektiv hvor en som lærer, i tillegg til å vektlegge faglig nivå og læreforutsetninger, og har kunnskaper om den enkelte elev (Stray og Stray, 2014).

### 3.5 Oppsummering

I dette kapittelet har jeg først tatt for meg det sosiokulturelle perspektivet. Her har jeg blant annet sett på språkets funksjon i læring, samt hvordan en kan bruke Vygotskij sine soner når en snakker om tilpasset opplæring. I tillegg har jeg sett på fellesskapets betydning for barnets læring, som er i tråd med en vid forståelse av tilpasset opplæring. Der nest har jeg tatt for meg den muntlige ferdigheten og definert hva det er og hvorfor den har en plass i læreplanverket som en grunnleggende ferdighet. Jeg har også sett på presentasjoner som helt klart er den mest brukte muntlige aktiviteten. Kverndokken (2015) hevder at det dels kan skyldes eksamensformen vi har og at presentasjoner er enklere å både undervise i og vurdere, enn andre muntlige aktiviteter.

Til sist har jeg tatt for meg begrepet tilpasset opplæring, som går ut på at skolen skal tilpasse seg elevenes forutsetninger. For å gjøre prinsippet om tilpasset opplæring mer anvendbart, har jeg gått igjennom Håstein og Werner (2014) sine begreper knyttet opp mot tilpasset opplæring. Likevel er det ikke så enkelt. I en klasse med 20-30 elever vil et individualisert syn på tilpasset opplæring nærmest være uoverkommelig. Det er ikke et krav eller et ønske om at undervisningen skal individualiseres, men heller varieres innenfor fellesskapets rammer. Derfor har jeg trukket inn begrepet selvregulert læring, da det er et av flere grep læreren kan gjøre for å legge opp til et tilpasset undervisningsløp.





## 4.0 Metode

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for de metodiske valgene jeg har gjort underveis i prosessen. Jeg vil starte med å gjøre rede for mitt vitenskapsteoretiske ståsted, samt min tilnærming til forskningen og min forskningsstrategi. Da dette danner et bakteppe for alle valg jeg har gjort i mitt prosjekt. Dernest vil jeg begrunne hvorfor jeg har valgt en kvalitativ studie. Før jeg vil ta for meg mitt forskningsdesign som er en casestudie. Deretter vil jeg ta for meg metodene for datainnsamling som jeg har brukt i min forskning, intervju og observasjon. Etter dette vil jeg ta for meg utvalget i min forskning. Jeg vil avslutte med å redegjøre for min analyseprosess.

### 4.1 Vitenskapsteoretisk forankring

I følge Postholm (2017) vil en kvalitativ forsker nærme seg sitt forskningsfelt med eget verdenssyn. Altså har forskeren med seg et sett av antagelser og syn på verden som vil styre forskninga. Når forskeren er det viktigste verktøyet i forskningsprosessen, stiller det visse krav til at vi må være bevisst på vår rolle i prosjektet. En kan ta for seg tre begreper som sier noe om forskerens rolle i prosjektet. Disse kalles for ontologi, epistemologi og aksiologi. Aksiologi betegner læren om verdier. Et fellestrekk ved alle kvalitative studier er at de er verdiladet og påvirket av forskerens subjektive teorier (Postholm, 2017).

Postholm (2017) hevder at ontologi dreier seg om hva som er og dermed hva som kan bli kjent for mennesker. Begrepet kan defineres som læren om «det værende», om tingenes eksistens og egenskaper. Det sentrale spørsmålet blir derfor om vi kan kalle noe for virkelig. Dette går også igjen hos Justesen og Mik-Meyer (2010) da de mener at et sentralt spørsmål i ontologi handler om hvorvidt det finnes en objektiv virkelighet eller om dette er sosialt konstruert.

Epistemologi handler ifølge Postholm (2017) om forholdet mellom forskeren og forskningsdeltakere. Justesen og Mik-Meyer (2010) kaller epistemologi for erkjennelsesteorien. For mens ontologi handler om det vi forsker på, gjenspeiler virkeligheten, handler epistemologien om våre muligheter til å framskaffe en sann viten om det vi ønsker å undersøke. Et sentralt spørsmål vil ifølge de være hvorvidt det finnes en sann kunnskap.

I min studie har jeg en konstruktivistisk tilnærming til forskningen. Postholm (2017) peker mot at nesten all kvalitativ forskning vil befinne seg innenfor et konstruktivistisk paradigme. Det nære samarbeidsforholdet og prosessene det forskes på tilsier at en anser kunnskap og forståelse for noe som blir skapt i en sosial interaksjon. Dermed ser en ikke på kunnskap som noe som er gitt en gang for alle, men at det er i stadig endring og fornyelse.

Å få til en objektiv vitenskap etter positivistenes mønster vil ikke være mulig, da periode, personlige verdier og teoretisk utgangspunkt alltid vil påvirke både forskeren og informanter (Ringdal, 2013). Det har heller ikke vært mitt mål å finne fram til en sann kunnskap. Det jeg har funnet ut i min forskning er konstruert mellom meg som forsker og forskningsdeltakerne på et gitt tidspunkt. Hvis jeg hadde gjort den samme undersøkelsen på en annen skole ville jeg fått et annet resultat, og det samme ville trolig også vært tilfelle hvis jeg hadde dratt tilbake for å gjøre studien om igjen.

I tillegg til en konstruktivistisk forankring bygger min studie på en fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming. Fenomenologien bygger på en underliggende antakelse om at realiteten er slik folk oppfatter den. En søker å forstå fenomener og å beskrive omverden slik den erfares av forskningsdeltakerne. I en hermeneutisk tilnærming finnes ikke det en egentlig sannhet, men alt kan tolkes på flere nivåer. Det bygger på prinsippet om at mening bare kan forstås i lys av helheten (Thagaard, 2009). Jeg har gått ut i feltet med et ønske om å finne ut hvilken forståelse de to lærerne jeg har intervjuet, har om det å bruke presentasjoner som arbeidsmetode. Samt deres forståelse av å tilpasse opplæringen i dette arbeidet. Samtidig har jeg en hermeneutisk tilnærming da jeg under hele prosessen fortolker det lærerne gjør og sier.

#### 4.2 Forskningsdesign

Det er forskningsspørsmålet som avgjør hvilke metoder det vil være hensiktsmessig å benytte. For å få svar på mitt forskningsspørsmål vil det være hensiktsmessig å velge kvalitative metoder. Kvalitative metoder har gradvis blitt mer akseptert og benyttet innenfor samfunnsvitenskapen. En viktig målsetting er å oppnå forståelse av sosiale fenomener. Dermed får fortolkning en særlig stor betydning i kvalitativ forskning (Thagaard, 2009). I følge Postholm (2017) ble kvalitative studier skapt ut fra ønsket om å forstå «den andre».

Under kvalitative metoder har jeg valgt casestudie som design. Casestudier er blant de mest brukte design innen utdanningsvitenskapelig forskning. Denne tilnærmingen egner seg godt for å studere et fenomen slik det forekommer i den virkelige verden, samt å bruke ulike kilder og datainnsamlingsmetoder (Skogen, 2018). Det som kjennetegner en casestudie er at forskerne henter inn mye informasjon fra noen få enheter. Og sikter på å ha en mest mulig inngående beskrivelse av casen (Christoffersen og Johannessen, 2012). Jeg har utført en singelcasestudie, hvor jeg intervjuer og observerer to lærere i samme klasse. Min studie er det Christoffersen og Johannessen (2012) kaller for en teoristyrte casestudie, hvor jeg tolker funnene opp mot allerede eksisterende teori om muntlige ferdigheter og tilpasset opplæring.

#### 4.2.1 Observasjon

Jeg har valgt å bruke observasjon i tillegg til intervju som metode for å samle inn data. I følge Postholm (2017) er målsettingen for observasjon å forstå handlingene i de ulike aktivitetene ut fra aktørenes ståsted eller perspektiv, og studere hva som skjer på et spesielt sted til et bestemt tidspunkt (Postholm, 2017). Det jeg ønsket å studere var hvordan lærerne tilpasser bruk av presentasjoner i klassen. Når jeg kom for å observere skulle klassen i gang med et prosjektarbeid om verdensrommet, hvor deres produkt skulle være en presentasjon.

Det første jeg gjorde var å sende ut et samtykkeskriv til foreldre, og utfra de som ønsket å delta ble det valgt ut en gruppe jeg skulle observere. Jeg har fulgt en gruppe på småtrinnet med 12 elever fra prosjektstart til presentasjon. Til sammen utgjorde dette 4 timer og 45 minutter. For å dokumentere mine observasjoner har jeg brukt et skjema hvor jeg har ført ned mine observasjoner på den ene siden, og mine umiddelbare tolkninger på den andre siden. Samt ført ned eventuelle spørsmål å stille lærerne i etterkant. I tillegg har jeg valgt å renskrive mine notater i etterkant av hver observasjon. Det å notere underveis bidro til at jeg ikke glemte viktig informasjon.

En kan skille på ulike roller for observatør, fra en fullstendig deltaker til en fullstendig observatør (Postholm, 2017). Jeg vil hevde at jeg er en observatør som deltaker i motsetning til en deltaker som observatør. Under observasjonen har jeg holdt meg i bakgrunnen og tatt notater underveis. Likevel er det en deltakende observasjon da jeg er i situasjonen som observeres. Mitt nærvær kan blant annet ha påvirket lærerne eller klassen. Det er også viktig å huske at observasjonene er gjort utfra mitt ståsted, og med fokus på hva jeg ønsket å finne ut av.

Observasjon vil alltid være farget av observatørens forforståelse. Lest teori, forforståelse og utledede undersøkelsesspørsmål legger grunnlaget for et deduktivt møte med praksisfeltet. Jeg har, etter beste evne, forsøkt å holde meg åpen under observasjonen for å være åpen for nye forhold som kunne dukke opp. I følge Postholm (2017) foregår det en interaksjon mellom deduksjon og induksjon, helt til forskeren forstår den spesifikke situasjonen som er observert.

#### 4.2.2 Intervju

Jeg har og brukt intervju som en innsamlingsmetode. Formålet med et intervju er å få fylldig og omfattende informasjon om hvordan andre mennesker opplever sin livssituasjon og hvilke perspektiver de har på temaer i forskningen. Det gir et godt grunnlag for å få en innsikt i informantens erfaringer, tanker og følelser (Thagaard, 2009). I mitt tilfelle ønsket jeg å utforske lærernes erfaringer og tanker om tilpasset opplæring og presentasjoner.

Mitt intervju var basert på en delvis strukturert intervjuguide. Intervjuguiden hadde jeg forberedt på forhånd og sendt til informantene før intervjuet. Selv om jeg hadde satt opp spørsmålene i rekkefølge ga jeg beskjed om at disse ikke måtte følges til punkt og prikke. Jeg ville få mest mulig utfyllende svar og de ønsket gjerne å få tid til å forberede seg, derfor så jeg det som mest hensiktsmessig å skrive ned hele spørsmål på forhånd. Likevel kom vi under intervjuet inn på flere temaer. Intervjuet foregikk på deres arbeidsplass og varte i ca. 50 minutter.

Jeg intervjuet to lærere samtidig. Selv om to lærere ikke nødvendigvis går under betegnelsen gruppe, vil jeg si at det likevel kan ha noen like fordeler. Ifølge Thagaard (2009) kan et gruppeintervju bidra til utdyping av de temaene en tar opp, og passer best der forskningsdeltakerne er noenlunde samkjørte og har et felles grunnlag. De to jeg intervjuet har jobbet i lag som team i en årrekke og har hatt ansvar for en god del studenter i lag. Deres nære arbeidsforhold kommer også fram i transkripsjonen min, hvor de hele tiden utfyller hverandres svar.

Jeg valgte å bruke båndopptaker under intervjuet, og fikk på den måten bedre tid til å fokusere på situasjonen. Thagaard (2009) anbefaler også å bruke en lydopptaker så lenge det gis tillatelse til dette, i tillegg hevder hun at det skaper en større avstand mellom funn og tolkning enn det å ta notater. Ifølge Johannessen, Rafoss og Rasmussen (2018) vil en kvalitativ analyseprosess være enklere når det meste av vår data er i skrift. Dermed har jeg i ettertid transkribert intervjuet. Jeg valgte å omskrive det til bokmål, men har ellers skrevet ned ordrett det som ble sagt.

#### 4.2.3 Utvalg

Jeg har i min forskning gjort et strategisk utvalg, hvor jeg har valgt ut lærere som jeg tenker har egenskaper og kvalifikasjoner som var strategiske for min problemstilling (Thagaard, 2009). Disse tok jeg kontakt med direkte over mail. I følge Thagaard (2009) vil størrelsen på et utvalg vurderes til et metningspunkt. Med problemstillingen jeg ville undersøke og tiden jeg hadde til rådighet har jeg valgt å ha to informanter, fra samme klasse.

Skolen jeg har observert på er en universitetsskole, det vil si at de er vant til å ha praksisstudenter der. De to forskningsdeltakerne er veiledere og da vant til at studenter er innom for å observere. Dermed vil det være naturlig å tenke at dette er deltakere som er fortrolig med å ha observatører i klassen og derfor kan ha lettere for å stille opp som deltakere.

## 4.6 Analyseprosess

En analyseprosess er ifølge Johannesen, Rafoss og Rasmussen (2018) en spørsmåls drevet prosess, hvor du leser dine funn med et fokus eller en bestemt interesse. Det blikket en da bruker vil sortere hva som vil være relevant og irrelevant for oppgaven. Med at jeg tar utgangspunkt i en fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming, vil jeg analysere mine funn i lys av helheten, samtidig som jeg er bevisst på at den helheten kommer fra mine tolkninger og valg i forskningsprosessen. Med det viser jeg at det ikke finnes en sannhet, men at det jeg kommer fram til i min oppgave er en sannhet konstruert av meg og forskningsdeltakerne.

For å analysere mine funn har jeg valgt å bruke en tematisk analyse. Det valgte jeg fordi det er en grunnleggende og enklere form for analysering, og som derfor passer godt til en studentoppgave. En tematisk analyse er en enkel, men grundig oppskrift på hvordan en kan gå fram for å få orden i dataene. Johannesen et.al. (2018) har satt tematisk analyse opp i fire deler: forberedelse, koding, kategorisering og rapportering. I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for hva jeg har gjort i de ulike fasene. Rapportering, som er det siste steget, vil komme under kapitlet «Presentasjon av funn og diskusjon».

Det er i forberedelsesfasen at en skaffer data og får en oversikt over det. I denne fasen har jeg vært og observert læreren og en gruppe elever, fra prosjektstart til presentasjon. I tillegg har jeg hatt et intervju med to lærere på ca. 50 minutter. Observasjonen resulterte i en logg hvor mine observasjoner er skrevet ned, samt og mine umiddelbare tolkninger. Intervjuet resulterte i en transkripsjon på rett over 5000 ord. Jeg har også lest igjennom dataene og notert, for å få en helhetlig oversikt.

Etter forberedelsesfasen går en over til å kode dataene sine. Da har jeg valgt å lese grundig igjennom tekstene, både observasjonsnotat og intervju, og markert og notert viktige punkter for oppgaven min. Her har jeg blant annet streket under utsagn jeg så som spesielt relevante for oppgaven, og krysset ved setninger og spørsmål som oppleves helt irrelevante. I denne fasen ble det gjort en del valg, og det var forarbeidet for å kunne kategorisere mine funn.

Når jeg skulle kategorisere mine funn, hadde jeg ulike kategorier jeg kunne ta utgangspunkt i. Her har jeg som forsker tatt noen valg, utfra interessante og relevante funn for min problemstilling. Dette er også en prosess i forskningen hvor min forforståelse, interesse o.l. påvirker det som kommer fram i min studie. Jeg har delt opp funnene i fire kategorier: planlegging, elevmedvirkning og eierskap, variasjon og støtte og klassemiljø. Likevel vil det

være noen av temaene som kan gå over i hverandre, men for ordensskyld har jeg valgt å dele det opp slik.

Jeg har valgt å ha med planlegging, da dette kom fram som en viktig faktor for lærerne når de tilpasser undervisningen. Under denne kategorien vil jeg presentere lærernes planlegging, og drøfte dette opp mot læreplanen. Jeg vil også ta for meg elevenes planlegging og dermed vil metakognisjon komme under denne kategorien. Den andre kategorien, elevmedvirkning har jeg tatt med da lærerne var opptatte av at elevene skulle få medvirke i egen læring, og oppleve eierskap til produktet sitt. Under dette vil også begrepet relevans komme inn.

Den tredje kategorien som er variasjon i arbeidet, har jeg valgt å ta med da lærerne var opptatte av å variere arbeidet med muntlige ferdigheter generelt, og da også å variere arbeidsmetoder. Her vil jeg gå inn på en bred forståelse av begrepet tilpasset opplæring. Den siste kategorien er støtte. Hvor jeg vil redegjøre og drøfte hvordan lærerne veileder og støtter elevene gjennom hele prosessen. Under her vil og betydningen av klassemiljøet komme inn, hvor medelever kan være en støtte for hverandre. I intervjuet kom det fram at lærerne har jobbet bevisst med klassemiljøet. De mener klassemiljøet spiller en viktig rolle i elevenes læring, og blant annet for at elevene skal føle seg trygge på å framføre.

#### 4.7 Oppsummering

I denne delen har jeg tatt for meg valgene jeg har gjort for å finne svar på min problemstilling, samt redegjort for min subjektivitet. Prosessen startet med å velge en problemstilling utfra hva jeg syntes var interessant. Det neste var å velge en metode som ville være hensiktsmessig for min problemstilling. I en kvalitativ metode har jeg mange ulike måter å samle inn data på, og valget mitt falt på observasjon og intervju. Det neste steget ble da å finne forskningsdeltakere, og å samle inn data ute i skolen. Jeg brukte observasjonsnotatark hvor jeg noterte ned observasjoner og mine umiddelbare tolkninger. Observasjonen utgjorde omtrent 4 økter. Under intervjuet med lærerne brukte jeg en lydopptaker, og intervjuet varte i 50 minutter. For å analysere mine funn har jeg benyttet meg av en tematisk analyse, hvor jeg har samlet inn data, kodet de, for så å samle dataene mine i fire kategorier: planlegging, elevmedvirkning, variasjon og støtte.

## 5.0 Kvalitet i studien

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for kvaliteten i min studie. Kvalitet i forskning vil avhenge av hvilket paradigme en har forsket under. I min studie har jeg som tidligere nevnt et konstruktivistisk utgangspunkt og en fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming, som vil si at den sannheten jeg finner er konstruert i møtet mellom meg og forskningsdeltakerne under et gitt tidsrom (Postholm, 2017). Det vil være svært vanskelig å skille min subjektivitet fra mitt prosjekt, da hele oppbyggingen bygger på mine valg: valg av problemstilling, valg av metode osv. Likevel finnes det ulike grep en kvalitativ forsker kan gjøre for å sikre kvalitet i sin studie. Noen av de grepene som er relevant for min studie, vil jeg gå igjennom her.

### 5.1 Etiske overveielser

I min forskning har jeg gjort en del etiske overveielser både før, under og etter datainnsamlingsperioden. Thagaard (2009) har i sin bok satt opp tre viktige etiske prinsipper og ta hensyn til når det gjelder datainnsamling i kvalitative studier. Et av de vil være å innhente et fritt informert samtykke. Det vil si at informantene har sagt ja uten ytre press, og at de er blitt informert om hva deltakelse i prosjektet innebærer. I forkant av prosjektet var jeg innom forskningsdeltakerne med et informasjonsskriv og et samtykkeskriv, her samtalte vi blant annet om hva en deltakelse ville gi av ekstra arbeid for dem. Vi sendte i tillegg ut et samtykkeskriv til foresatte, da observasjonen skulle foregå i klasserommet.

Et annet prinsipp er konfidensialitet (Thagaard, 2009). Jeg har i min oppgave valgt å ikke skille på lærerne, da jeg ikke opplever dette som relevant for problemstillingen. I tillegg har jeg kun tatt med deler fra intervjuet som er relevant for min oppgave. Jeg har ikke nevnt kjønn eller navn på noen av elevene da dette ikke var relevant for å finne svar på min problemstilling.

Jeg har på forhånd meldt mitt prosjektet inn til Norsk Samfunnsvitenskapelig Forskningsdata (NSD), hvor de har godkjent behandling av personopplysninger jeg måtte inneha ved bruk av lydopptaker. Når jeg transkriberte intervjuet anonymiserte jeg lærerne og slettet lydfilen. Dermed vil mine forskningsdeltakere ikke kunne gjenkjennes i oppgaven.

Det tredje prinsippet er å informere om hvilke konsekvenser det å delta i prosjektet vil ha for mine forskningsdeltakere. Forskeren har en plikt til at deltakerne ikke utsettes for skade eller andre alvorlige belastninger i etterkant av et forskningsprosjekt (Thagaard, 2009). Her har jeg valgt å la forskningsdeltakerne lese transkripsjonen av vårt intervju, og har gitt beskjed om at de kan få lese oppgaven før innlevering hvis de ønsker det.

## 5.2 Pålitelighet

For at forskning skal ha høy kvalitet må den være pålitelig (engelsk: reliable). I følge Postholm (2017) er de tradisjonelle kravene til reliabilitet problematiske, da disse ofte går ut på å reprodusere og gjenta resultatene. Dette er ikke i samsvar med en kvalitativ forskningsmetode, da et møte mellom forsker og informanter alltid vil være et unikt og tidsbestemt møte. Ifølge Kvale og Brinkman (2015) vil reliabilitet ha med resultatenes troverdighet og konsistens. Dette kan ha å gjøre med hvorvidt deltakerne ville gitt andre svar hvis de ble intervjuet av en annen forsker (Kvale og Brinkman, 2015).

I min forskning har jeg intervjuet to lærere som jeg allerede hadde kjennskap til. De ble som nevnt i kapittel 4.2.3 valgt ut strategisk, da jeg ønsket å intervju og observere lærere som hadde et bevisst forhold til de muntlige ferdighetene. Jeg har likevel ikke et privat forhold til lærerne. Dette er en faktor som vil kunne påvirke både min rolle som forsker og lærernes svar. Likevel tror jeg at mitt kjennskap til deltakerne gjorde intervjuet mindre anstrengt, og opplevde at de delte rikelig av sine erfaringer. Dette viser det samme som Postholm (2017) sier, at det er umulig å gjenta et intervju på samme måte. Dette er dels fordi deltakerne ikke husker hva de sa og fordi de har fått større innsikt.

For å dokumentere mine funn har jeg ført mine observasjoner inn i et observasjonsnotat (se vedlegg 3). Her har jeg valgt å skille på observasjoner og umiddelbare tolkninger. Etter hver observasjon har jeg skrevet ned viktige punkter. Jeg har brukt en lydopptaker under intervjuet, for så å transkribere dette ordrett. Det vil si at en kan sjekke transkripsjonene og kontrollere hvorvidt datagrunnlaget og mine fortolkninger er logiske. Dette bidrar til at forskningsprosessen blir transparent, som vil være med på å kvalitetssikre forskningens pålitelighet. Samtidig hevder Kvale og Brinkman (2015) at en også under transkripsjonen gjør valg, for eksempel med hvor en setter punktum og komma.

## 5.3 Gyldighet

Forskningens gyldighet referer til i hvilken grad undersøkelsens funn belyser forskningsspørsmålet (Justesen og Mik-Meyer, 2010). Eller slik Postholm (2017) forklarer det, om metoden undersøker det dens intensjoner er å undersøke. Det vil da si at det skal være en logisk sammenheng fra problemstilling, teoriforankring, funnene og analyse og tolkninger av funn. Jeg har utfra problemstillingen min valgt en kvalitativ tilnærming, da jeg mener et intervju og en observasjon vil kunne gi svar på hvordan disse lærerne tilpasser opplæringen i muntlige presentasjoner.



En høy validitet avhenger ifølge Postholm (2017) av om leseren kan følge med på valg forskeren har gjort, altså forskningens transparens. Jeg har redegjort for mitt personlige ståsted i kapittel 4.1, som vil påvirke alle valg jeg har gjort i min forskningsprosess. I tillegg har jeg brukt transkribering, som er påvirket av meg som forsker, for å best mulig kunne dokumentere deltakernes utsagn. Som nevnt i kapittel 5.1 har jeg sendt transkripsjonen til deltakerne, og på den måten vært åpen med forskningsdeltakerne. Dette sikrer også at gjengivelsen av deres sitater er noe deltakerne kjenner seg igjen i og vi unngår misforståelser. Jeg har også gitt de tilbud om å lese forskningen før innlevering. Dette går under det Postholm (2017) kaller for «member checking», og er et grep en forsker kan gjøre for å heve kvaliteten på egen forskning.

#### 5.4 Overførbarhet

Når kunnskapen jeg kommer fram til i min studie er konstruert mellom meg og forskningsdeltakerne, vil det være umulig å gjøre studien igjen med et nøyaktig samme resultat, eller overføre den til å gjelde for alle lærere på småtrinnet. Men selv om kunnskapen i min oppgave er kontekstuell kan den være til nytte for andre. Det er dette som kalles for en naturalistisk generalisering hvor en ved hjelp av tykke beskrivelser kan skrive slik at andre kan kjenne det igjen og dra nytte av dine forskningsresultater (Postholm, 2017).

Jeg har gjennom min forskning fått en bredere forståelse av både muntlige ferdigheter og tilpasset opplæring. Ut fra observasjon og intervju har jeg fått en formening for hvordan lærere tilpasser det å holde muntlige presentasjoner for elever. Det vil likevel være svært vanskelig å si at det er slik alle lærere gjør det, men vil påstå at oppgaven min kan brukes som en inspirasjon for både meg, andre studenter og lærere på hva som er viktig å tenke på under disse temaene og hvordan en kan legge opp et prosjektarbeid med fokus på muntlige ferdigheter og tilpasset opplæring.

#### 5.5 Oppsummering

I denne delen har jeg først redegjort for mine etiske overveielser før, under og etter datainnsamlingen. Jeg har gått igjennom hvordan jeg har informert forskningsdeltakerne om prosjektet og hvordan jeg har ivarett deres anonymitet. Jeg har også gått igjennom hvordan jeg har gitt de innsyn i mitt arbeid hvor jeg ivarett deres integritet, men og slik at vi kan ha et tillitsforhold oss imellom. Deretter har jeg tatt for meg kvaliteten i mitt prosjekt, ved å bruke begrepene pålitelighet, gyldighet og overførbarhet.



## 6.0 Presentasjon av funn og diskusjon

I dette kapitlet vil jeg først presentere mine funn, for så å diskutere de opp mot tidligere forskning, læreplan og relevant teori som er redegjort for tidligere i oppgaven. Jeg har igjennom oppgaven min ønsket å svare på hvilken tilnærming lærere har til tilpasset opplæring i arbeidet med muntlige presentasjoner. Jeg vil først presentere observasjonen i sin helhet, slik jeg observerte prosjektets gang. I neste del vil jeg plassere observasjonen min under tematiske kategorier, og trekke inn deler av intervjuet der det er relevant. Til sist vil jeg drøfte funnene mine opp mot teorien jeg har redegjort for tidligere i oppgaven.

### 6.1 Fasene i prosjektet

Her vil jeg først ta for meg observasjonene mine, hvor jeg med utgangspunkt i mine notater vil få fram gruppa og lærernes arbeid slik jeg observerte dette. Jeg vil starte med lærernes forarbeid, deretter arbeidsprosessen og til sist presentasjonen av prosjektarbeidet.

#### 6.1.1 Forarbeid

Temaet for prosjektet var galakser. Før jeg kom for å observere hadde klassen hatt en klasseromsamtale om temaet og elevene hadde fylt ut et VØL-skjema<sup>1</sup>. Basert på hva elevene ønsket å lære mer om ble prosjektet avgrenset til å handle om planeter, stjerne­tegn eller himmelfenomen. Lærerne hadde utformet kriterier på forhånd til hver av delene (Se vedlegg 4). I tillegg hadde de delt elevene inn parvis, også basert på hva de ønsket å lære mer om. Da var to som ønsket å lære mer om stjerne­tegn satt i lag og to som ønsket å lære om himmelfenomen osv.

#### 6.1.2 Arbeidsprosessen

Den første økta jeg observerte ble elevene delt inn i prosjektgrupper på to og to, etter hva de ønsket å lære mer om. Når de var delt inn i grupper skulle de bestemme seg for enten en spesifikk planet, et spesifikt stjerne­tegn eller et spesifikt himmelfenomen. Her valgte to av parene å trekke lodd, mens de fire andre parene diskuterte seg imellom og ble enige. I tillegg skulle de bestemme hvordan de ønsket å presentere dette. Samtlige av elevene i min gruppe valgte en Power Point presentasjon.

Når de hadde satt seg parvis og blitt enige om presentasjonsform, hadde lærer en introduksjon av prosjektet. Ett av målene for presentasjonen, som ble presentert for elevene, var å kunne framføre ved hjelp av nøkkelord. De skulle først lage en Power Point med utfyllende

---

<sup>1</sup> VØL – skjema er en læringsstrategi som går ut på å bevisstgjøre elevene på hva de kan, og hva de ønsker å lære om et tema. V står for hva de vet, Ø står for hva de ønsker å lære og L står for hva de har lært.

informasjon, og en med kun nøkkelord på. Læreren gjennomgikk også kriteriearket før dette ble delt ut.

Elevene skulle nå lese kriteriene og legge en plan for den videre jobbingen. Etter dette skulle de bruke bøker valgt ut av lærerne for å finne informasjon de trengte. De skulle først bruke tid på å finne informasjon i bøker og notere ned stikkord på kriteriearket sitt, før de skulle bruke PC for å søke opp ytterligere informasjon. Før økta var over var alle elevene i gang med PC. Lærer avsluttet økta med en kort oppsummering fra hver av gruppene om hvor langt de var kommet, og hva de planla at de skulle gjøre neste gang

Den andre økta skulle de begynne på presentasjonene, og søke opp og skrive ned fakta. Her fikk hver gruppe gå en og en for å hente utstyret de trengte. Her skrev jeg ned min umiddelbare tolkning, at læreren gjorde dette bevisst for å holde en god arbeidsro. Gruppen kom i gang og jobbet selvstendig. Etter hvert sto de fast, men da var lærer raskt ute med å stille spørsmål til parene. Hun stilte spørsmål som: hvor mange måner har jorda? Hvordan er overflata til månen? Var de uenig om svaret måtte de søke det opp. Jeg har i mitt observasjonsskjema notert ned at lærer stiller spørsmål og min umiddelbare tolkning var at lærer er flink til å stille gode, åpne spørsmål som trigger nysgjerrigheta til elevene. Ved timens slutt skulle de si noe de hadde lært i dag. Noen av elevene hadde lært at jorda har en måne, noen har lært at samarbeid er viktig mens en annen sa: «de har lært å søke opp ting bedre på internett». Elevene hadde nå startet på PowerPoint presentasjonene.

Den tredje økta skulle de fortsette med presentasjon, og ferdigstille dette. Læreren hadde en kort spørreunde hvor elevene måtte si hvor langt de var kommet og hva som var planen for denne økta. før elevene fikk gå i gang med jobbingen. Også nå gikk gruppene hver sin tur for å hente sine ting. De skulle som sagt ha en PowerPoint med setninger og en med nøkkelord. Flere av gruppene klarte å kutte setningene ned til nøkkelord selv, mens noen trengte litt veiledning. Lærer gikk rundt i klasserommet, og var derfor i nærheten for gruppa hvis de trengte hjelp. Elevene jobbet mye selvstendig, og min umiddelbare tolkning var at de hadde et driv i arbeidet og viste hva de måtte gjøre for å nå målet.

### 6.1.3 Presentasjon

Den fjerde og siste økta, var fra 12.30 – 14.00. Her skulle de øve og framføre sine presentasjoner. Lærer har en introduksjon, hvor hun minner de på at det er nøkkelordene de skal ha i framføringen og dermed måtte kunne en del utenat. De får tid å ferdigstille sine prosjekter, og etter hvert som de blir ferdige deles de opp og øver på ulike plasser. Selv om

lærer er alene med elevene går hun rundt på de ulike gruppene slik at de får ta en generalprøve for lærer. Når vi går rundt, gir lærer tilbakemeldinger, i hovedsak på innholdet i presentasjonene. Lærer bruker elever som hjelpelærere, så de som følte seg ferdige med øvingen hjelper de andre med å komme i mål.

Deretter samler læreren gruppa og går kort igjennom hva som forventes av et publikum. Under selve presentasjonen står parene framme i grupperommet foran 10 medelever. Lærer står også framme med gruppene. Etter framføringene spør paret om medelevene har noen spørsmål. Da stiller elevene spørsmål som:

- Fant dere svaret med engang?
- Hvorfor blir månen mindre? Her svarte elevene: Det har vi ikke forsket på.
- Var det vanskelig å finne bilder?
- Hvordan var det å samarbeide?
- Hva synes dere om deres PowerPoint?
- Dere hadde en fin PowerPoint.
- Det er artigere å høre på dere enn å lese selv.
- Fine bilder, men dere må øve på å snakke høyere.
- Dere forklarte godt om galaksen.

Min umiddelbare tolkning av elevenes spørsmål er at de fleste spørsmålene er generelle, og kan overføres fra prosjekt til prosjekt. Elevene virket ivrige på å stille spørsmål og det var flere som rakk opp handa. Noen av elevene svarte på spørsmål: det har vi ikke forsket på. Medelevene godtok dette svaret.

Jeg observerte også lærers rolle under framføringene. Hun sto oppe, relativt nær gruppene som skulle framføre. Da kunne hun hjelpe de litt på vei. Det var blant annet en elev som hadde litt problemer med uttalen, som hun da kunne veilede direkte når eleven sto fast. Lærer kom og med tilbakemeldinger etter endt presentasjon:

- Dere klarte det så bra, det å framføre med nøkkelord PowerPoint.
- - 97 grader i Antarktis er det noen som bor der? Her svarte elevene: Pingviner
- Takk for en fin presentasjon.
- Dere hadde gode nøkkelord, og dere snakket fint ut fra dem.

Som en kan se på lærerens tilbakemeldinger er det kommentarer på innhold, samt også en generell: «Takk for en fin presentasjon». I tillegg ga lærer tilbakemelding konkret på det å kunne snakke ut fra nøkkelord. Som var et av målene for presentasjonene i denne omgang.

## 6.2 Lærernes tilnærming til tilpasset opplæring i arbeid med muntlige presentasjoner

I dette avsnittet vil jeg sette observasjonene mine inn under de temaene jeg i analyseprosessen har kommet fram til. Jeg vil trekke inn deler av intervjuet der dette kan være relevant. Jeg har under analyseprosessen kommet fram til at planlegging, elevmedvirkning, variasjon og støtte var noe lærerne benyttet seg av for å tilpasse undervisningen.

Under planlegging kommer både lærernes forarbeid med kriterier og kompetansemål, samt også elevenes egen planlegging. Under elevmedvirkning kommer det grep som lærerne benytter seg av for å la elevene være med å bestemme og planlegge eget arbeid. Under variasjon vil jeg gå inn på lærernes tilpassing ved bruke variasjon som et grep. Både i klasserommet under prosjektarbeidet, men også variasjon av opplæring i forhold til den muntlige ferdigheten. Støtte har jeg med da lærerne la stor vekt på et trygt klassemiljø og det å trygge elevene på forhånd av å skulle presentere noe for klassen. Planlegging og elevmedvirkning er to temaer som kan gå i hverandre, men jeg har valgt å ha med elevmedvirkning som et eget tema, da dette kom fram som en viktig faktor for lærerne.

### 6.2.1 Planlegging

Under observasjonen min la jeg merke til at lærerne har brukt tid på å planlegge dette prosjektet. Under intervjuet kom også planlegging fram som en viktig faktor for å tilpasse arbeidet. De liker å jobbe temabasert, og jobber oftest uten bøker. De bygger prosjektet med utgangspunkt i kompetansemål fra ulike fag. Og bruker kompetansemålene og deres kjennskap til elevene som en rettesnor for hva de kan forvente av elevene.

Når de planlegger elevenes arbeid, kan de bruke både kriterier og gruppesammensetning som en del av det å tilpasse arbeidet. Noen ganger baserer de gruppene etter hva elevene ønsker å lære mer om, mens de andre ganger kan sette gruppene sammen ut fra hvordan de tenker at de kan utfylle hverandre i arbeidet.

Ut fra intervjuet kommer det fram at de av og til lager kriterier med klassen og av og til er de satt på forhånd. I dette tilfelle var kriteriene satt. I samtale om dette sier lærerne at kriterier gir rom for selvregulert læring, hvor elevene får være aktør i egen arbeidsprosess. Lærerne legger vekt på at kriteriene går stegvis, og at kravene blir mer omfattende etter hvert. Samtidig vil de under arbeidsprosessen legge ulike krav på de ulike gruppene, basert på hva de tror de mestrer. De legger også opp til at elevene skal være med på å planlegge eget arbeid, men sier at det er en treningssak for elevene å kunne planlegge slik at de når målet innenfor gitte rammer.

Lærerne sier at en annen positiv ting med kriterier, er at de gir en mulighet for en konkret vurdering i etterkant. Under intervjuet sier lærerne at de ofte har en samtale i etterkant med elevene rundt kriteriene og kompetansemålene som var gjeldende for prosjektet. Her kan de snakke om hvorvidt de nådde målet, hvorfor/hvorfor ikke de nådde det og hva de eventuelt må gjøre for å nå det neste gang. Denne samtalen vil gi muligheter for en metabevisssthet rundt språket. Dermed får elevene først tilbakemeldinger rett etter sin presentasjon hvor læreren ga generell ros: takk for en fin presentasjon. Samtidig som læreren kommenterte på innhold og bruken av nøkkelord. I tillegg til en metasamtale i etterkant av prosjektet.

Når vi under intervjuet kommer inn på hvorfor en skal bruke muntlige presentasjoner i undervisningen, legger lærerne vekt på at det gir rom for elevmedvirkning. Samtidig vil de gjerne at medelevene skal lære av hverandre. Under intervjuet kommer det også fram at de ser på muntlige presentasjoner som en todelt bruk av muntligheten, som lærerne sier:

Det er klart at læringsutbyttet ligger der i forhold til det faglige, men så skal de jo også lære seg å presentere og å være muntlig.

I dette avsnittet har jeg gått igjennom grep lærerne gjør i forkant av undervisningen. Her bruker de kompetansemål og kriterier aktivt. De kan også sette opp gruppene bevisste. Under dette prosjektet var gruppene satt utfra hva elevene ønsket å lære mer om. Kriteriene var laget på forhånd og gitt til klassen (se vedlegg 4).

### 6.2.2 Elevmedvirkning

Ut fra bruken av VØL kan man se at store deler av prosjektet er basert på hva elevene ønsket å lære mer om. Parene ble og satt utfra hva de hadde skrevet at de ønsket å lære om på VØL-skjemaet. Dette kommer også fram i intervjuet hvor de sier at det å ta utgangspunkt i elevenes interesser gir motivasjon og bidrar ofte til at kunnskapen og læringen oppleves relevant. Dette er et grep de bruker bevisst for å tilpasse opplæringen. De mener og at elevene får en større interesse og motivasjon til å framføre når det oppleves som eget arbeid.

Jeg observerte at elevene hadde et driv i arbeidet, noe vi under intervjuet snakket om. Her sier lærerne at de har som mål at elevene skal oppleve at det er deres arbeid, og ha et eierskap til sitt produkt. Under intervjuet sier lærerne også at prosjektarbeid gir mange muligheter for elevene til å være med på å bestemme. Da er det viktig at lærerne gir rom for litt uro og tørre å gi elevene en del av kontrollen for egen læring, samtidig som lærerne må ha et overblikk over klassen. De får selv bestemme hva de ønsker å presentere, hvordan de skal komme fram til

målet og hvordan de skal presentere dette. Som igjen gir elevene en følelse av eierskap ovenfor sitt produkt og sin kunnskap.

I dette avsnittet ser en at lærerne setter elevmedvirkning høyt, og er opptatte av at elevene skal være aktører i sin læring.

### 6.2.3 Variasjon

Under observasjonen noterte jeg at elevene jobbet variert igjennom økta, hvor de bytter på å lese, samtale og skrive ned sine funn. Det var mye som skjedde i klasserommet på samme tid. Elevene styrer sin egen arbeidsprosess og dermed varierer det fra par til par på hvor langt de har kommet. Jeg la merke til at noen av elevene ble forstyrret av dette og ble opptatt av hva de andre gjorde. Likevel opplevde jeg at lærer hadde et overblikk på klassen og var raskt ute med å hente elevene inn igjen.

Lærerne legger stor vekt på variasjon under intervjuet. Selv om de i denne perioden jobber med muntlige presentasjoner varierer de arbeidet med den muntlige ferdigheten. De påpeker at muntlighet er alt fra grunnleggende artikulasjon og det å kunne bruke begreper i samtaler, diskusjoner, presentasjoner og argumentasjoner. De legger også vekt på at det handler om å samarbeide, motivere og å kunne lytte. Muntlige ferdigheter er noe de jobber med bevisst, slik som under dette prosjektarbeidet. Men elevene utvikler ofte den muntlige ferdigheten ubevisst gjennom hele skoledagen.

Her kommer lærerne inn på variasjon som en metode for å tilpasse undervisningen. Jeg observerte simultane variasjoner under prosjektarbeidet. I tillegg mener lærerne at en må variere hvordan en underviser i de muntlige ferdighetene, og presentasjon er en av metodene elevene skal utvikles i.

### 6.2.4 Støtte

Under observasjonen la jeg merke til at læreren kjente klassen sin godt, og jobbet aktivt med å være i forkant av situasjonene som oppsto. Hun hjalp elevene videre med åpne og interessante spørsmål, samtidig som hun hentet elevene inn igjen hvis det ble for mye uro. Dette kom og fram under intervjuet hvor de sier at for å lykkes som veileder under prosjektarbeidet må lærerne kjenne elevene og vite hva en kan forvente av elevene.. Når vi under intervjuet samtaler om arbeidsprosessen sier lærerne at de tilpasser arbeidet underveis, hvor de setter større krav til de vi vet mestrer det og motsatt. De er opptatte av at elevene skal få jobbe og presentere ut fra sitt nivå.



Lærer ga rom for at elevene skulle få øve den siste økta. Først fikk parene øve alene, før lærer gikk rundt slik at elevene fikk ha en generalprøve for lærer og få tilbakemeldinger på sitt arbeid. Dette kom også fram under intervjuet hvor lærerne legger vekt på at elevene må få forberede seg for å føle seg trygge på sitt produkt. De har enda ikke opplevd at noen ikke har turt å gå opp, og mener at det å få forberedt seg med lærer gir et godt grunnlag for å tørre. Likevel sier de under intervjuet at de lager avtaler med elevene på forhånd, er det noen som gruer seg ekstra så kan de godt få framføre foran halve klassen eventuelt kontaktgruppa sin.

Jeg observerte også lærerens rolle under framføringene. Før de satt i gang med framføringene gikk hun kort igjennom hva som forventes av et publikum. Under framføringene sto hun framme og var tilgjengelig for de som skulle framføre. Det var som nevnt tidligere en elev som hadde litt problemer med uttalen som lærer da kunne hjelpe videre. Under intervjuet sa lærer at denne eleven har problemer med å uttale ord, og sto derfor plassert i nærheten bevisst.

Både medelevene og lærer ga tilbakemelding på presentasjonene. Og jeg noterte meg at medelevene så ut til å vite godt hvordan et publikum skulle være. De stilte mange spørsmål i etterkant av presentasjonene. Hvis elevene som hadde framført ikke kunne svare på spørsmålet, svarte de: det har vi ikke forsket på. Under intervjuet sier lærerne at de har jobbet masse med klassemiljøet, og ikke minst hvordan man kan være et «kritisk, positivt publikum». De har jobbet med hvilke kommentarer en kan gi i etterkant av en presentasjon og hvilke spørsmål det vil være naturlig å spørre om. De sa også under intervjuet at de har fortalt elevene at det er helt greit å ikke vite svaret på spørsmålene i etterkant og kan gjerne si at det har de ikke forsket på.

Under intervjuet sier lærerne at de opplever det å gi tilbakemeldinger på muntlige presentasjoner som helt uproblematisk. De påpeker da at det er viktig å være bevisst på hvordan en ordlegger seg og å tilpasse tilbakemeldingene etter elevene. De starter med det positive først, før de gir et tips om hva de kan gjøre annerledes neste gang. Lærerne ser på tilbakemeldingene både fra lærer og elev som en støtte for elevene, de får både anerkjennelse og ros for det de har jobbet med.

Her mener lærerne at det å kjenne elevene sine er viktig for all læring. Elevene må føle seg trygge når de skal opp å presentere. For å oppnå dette øver de på forhånd med lærer, gjør avtaler med elevene og de jobber aktivt med klassemiljøet og hvordan være et publikum.

## 6.3 Diskusjon

I denne delen vil jeg diskutere mine funn tematisk, opp mot relevant teori som er redegjort for i begynnelsen av oppgaven. Også her vil noen av temaene gå litt i hverandre. Jeg har likevel prøvd å skille det, for å på den måten få fram diskusjonen på en oversiktlig måte. Under den muntlige ferdigheten vil jeg se på tidligere forskning, hva som står i læreplan, hva teorien sier og hvordan jeg observerte dette i praksis. Under sosiokulturelt læringssyn og tilpasset opplæring vil jeg ta for meg begrepet tilpasset opplæring og diskutere mine funn opp mot Håstein og Werner (2014) sine begreper.

### 6.3.1 Den muntlige ferdigheten og tidligere forskning

Ifølge den tidligere forskningen gjort av Hertzberg (2003) og Hertzberg m.fl. (2012), er det muntlige presentasjoner som er den mest brukte metoden i undervisning av muntlige ferdigheter. I 2003 kom det fram at lærerne burde hatt et større fokus på tilbakemeldinger og publikummets rolle i undervisningen. I 2012, etter at de grunnleggende ferdighetene var kommet inn i læreplanen, mente de at lærerens rolle både under øving og i tilbakemeldingene kunne utvikles.

Lærerne i mitt intervju opplever det å gi tilbakemeldinger som uproblematisk. De er bevisste på hvordan de ordlegger seg, slik at elevene ikke oppfatter det som ren kritikk, men et tips til videre jobbing. Dermed føler ikke de på det Hertzberg kom fram til i sin studie. Hvor hun sier at lærerne ser på presentasjoner som en så sårbar situasjon at de ikke ønsker å gjøre noe annet enn å støtte elevene entusiastisk. Lærerne legger også til at de ofte har en samtale i etterkant av presentasjonene hvor de utfra kriteriene samtaler med elevene om de nådde målet, hvorfor/hvorfor ikke, og hva de eventuelt må gjøre for å nå det til neste gang.

Dette er i tråd med det Kverndokken (2015) sier om metaundervisning. Han hevder at metaundervisning er viktig for at barna skal utvikle sin muntlige ferdighet som et dannelsesverktøy og forstå hva en bruker språket til, hvordan en gjør det og hvorfor. Tidligere forskning har vist at metaundervisning har vært fraværende, samt også at lærerne overlater øvingen til elevene og hjemmet. Men i min studie arbeider lærerne med få elevene til å reflektere over egen læring, samtidig som de skal få en forståelse for hvordan de kan forbedre den muntlige kompetansen. I tillegg går de rundt og øver med elevene. Først får elevene øve for seg selv, for så å ta en generalprøve for lærer.

Lærerne har jobbet bevisst med publikummets rolle. De har hatt mange samtaler i klassen om dette, og i fellesskap kommet fram til ulike spørsmål det kan være passende å stille etter endt

presentasjon. I min observasjon opplevde jeg at en del av spørsmålene fra elevene var generelle og kunne overføres fra prosjekt til prosjekt, men medelevene var stille under presentasjonene, noe som kan tyde på at de fulgte med og rakk aktivt opp handa i etterkant av hver presentasjon. Dette tolker jeg som at elevene er på god vei til å bli bevisste og aktive lyttere, og faktisk kan lære av medelevenes presentasjoner.

Lærerne sier i intervjuet at «det er klart at læringsutbytte ligger der i forhold til det faglige, men så skal de jo også lære seg å presentere og å være muntlig» Dette viser til et sentralt skille i den muntlige ferdigheten. Hvor en kan dele opp muntlighet til å være et nytteverktøy for å lære seg fagstoff, eller som et dannelsesverktøy hvor fokuset er på å lære seg å være muntlig (Børresen m.fl., 2012). Børresen m.fl. (2012) sier at det er mye muntlighet i skolen, blant annet er lærerens undervisning ofte muntlig. Men da er muntlig et nytteverktøy, og ikke nødvendigvis et dannelsesverktøy. Målet er å utvikle begge deler i skolen. Børresen m.fl. (2012) sier at den nære forbindelsen mellom språk og tenkning, gir god grunn til å vektlegge språk og samhandling i undervisningen. Dette er i tråd med Vygotskij, som så på språket som et bindeledd mellom den indre tenkningen og den ytre interaksjonen.

Lærerne i intervjuet legger til at de i dag ser et annet fokus på muntlige ferdigheter enn tidligere, og mener at lærerstaben i dag er mer opptatte av grunnleggende ferdigheter generelt. De legger også til at den muntlige ferdigheten ofte oppleves litt mer diffus sammenlignet med de andre grunnleggende ferdighetene. Berge (2007) er inne på dette når han sier at de muntlige ferdighetene ikke har noe nasjonalt senter. Han mener at et nasjonalt senter ville hatt som oppgave å forske på muntlighet og utvikle en didaktikk og pedagogisk forståelse og praksis av den. Dermed vil det være nærliggende å anta at de muntlige ferdighetene ikke har like stort fokus som det lesing, skriving, regning og digitale ferdigheter har.

Dette kan man se i sammenheng med det Kverndokken (2015) sier, at muntligheten ofte kommer litt i bakgrunnen for de andre grunnleggende ferdighetene. Likevel mener også han at det har skjedd en langsom dreining, hvor den muntlige ferdigheten har fått mer og mer fokus. Han sier at talespråket er dynamisk og komplekst, i tillegg til å være så person- og kontekstknyttet, noe som kan forklare hvorfor muntlige ferdigheter har en mindre plass i skolen sammenlignet med de andre grunnleggende ferdighetene.

Utfra mine funn kan en se at lærerne snakker om den muntlige ferdigheten som alt fra grunnleggende artikulering, til samtale, argumentasjon, lytting, samarbeid o.l. Og at de varierer måten å jobbe med denne ferdigheten på. Dette er helt i tråd med Kverndokken

(2015) som definerer muntlighet som alt som sies. Eller mer spesifikt som en kan lese på Utdanningsdirektoratet (2016) hvor det står at muntlighet handler om å forstå og vurdere, utforme spontan og forberedt tale, kommunikasjon og å reflektere å vurdere. Lærerne i mitt intervju sier at de under presentasjoner også øver på den spontane talen, når det åpnes opp for spørsmål i etterkant. I LK (20) er ikke argumentasjon et mål i muntlig etter 4.trinn, likevel trekker lærerne dette fram som en del av den muntlige kompetansen de jobber med.

Selv om tidligere forskning slår fast at presentasjoner blir mye brukt i skolen, sier Kverndokken (2015) at det er nettopp i arbeid med språk som må planlegges at en lærer mest om språket, og får en metabevissthet til hvordan og hvorfor en skal bruke det. Ut fra tidligere forskning og teori, trekker ikke jeg en konklusjon med at en ikke skal bruke presentasjoner som en metode, men at lærerne er bevisste på sin rolle både før, under og i etterkant av et prosjektarbeid. I et klasserom med mange ulike personligheter er det viktig å ta hensyn til at ikke alle har like lett for å ta ordet, eller ønsker å ta ordet. Noe Kverndokken (2015) mener er enda en grunn til å ikke overlate all opplæring til de spontane uttrykksformene.

Når lærerne jobber temabasert og knytter fag opp mot hverandre, jobber de i tråd med det Læreplanverket 2020 kaller for dybdelæring. Elevene lærer å se sammenhenger utover fagene. I tillegg står det at elevene skal utvikle den muntlige ferdigheten på flere plan, noe lærerne gir uttrykk for at de gjør. Kverndokken (2015) hevder at for at elevene skal kunne ta del i et talende, lyttende og lærende fellesskap, forutsetter det at elevene får en systematisk opplæring i grunnleggende muntlige ferdigheter. Säljö (2001) poengterer også at utfra et sosiokulturelt perspektiv er kommunikasjonsprosesser viktig.

### 6.3.2 Sosiokulturelt læringssyn og tilpasset opplæring

Jeg har i denne masteroppgaven ønsket å gå i dybden på begrepet tilpasset opplæring. Tilpasset opplæring har som nevnt vært en verdi i norsk skole i flere tiår og det er skolens jobb å implementere dette i praksis. Å handle og kommunisere slik at det samsvarer med de verdiene vi ønsker å stå for, er en utfordring, både for samfunnet, skolen og den enkelte. Og mange lærere vil kunne si at det å innfri kravet om tilpasset opplæring i praksis er krevende. (Håstein og Werner, 2014).

Det er få land som i så stor grad som Norge har vektlagt likhet og likeverd i utdanningen, men likevel blir skolen ofte beskrevet som et sted «der ulikheten gror». En rekke studier over de siste 30årene viser at norsk utdanning i stor grad reproducerer og forsterker forskjellene mellom elevene. Likevel er det ikke et typisk norsk fenomen. Elevenes muligheter er

systematisk ulikt fordelt også i andre I-land. Den klare og mest stabile grunnen til forskjellige resultater, er foreldrenes bakgrunn. Selv om skolen skal være en meritokratisk arena hvor elevene skal dømmes etter prestasjoner og ikke bakgrunnsfaktorer (Hølleland, 2007). Dette gir grunnlag for å tro at skolen er bedre tilpasset for elever som har foreldre med høy utdanning.

Det at folk er forskjellige har vi for lengst godtatt, det som er problemet i denne sammenhengen er at folk gjennom sin forskjellighet får ulike muligheter til å lykkes i både skole og samfunns- og arbeidsliv. Derfor må skolen, hvis vi ønsker å kompensere for elevenes forskjeller, forskjellsbehandle. I M87 ble likestilling erstattet med likeverd, hvor en skiller på likt tilbud (lik behandling) og et likeverdig tilbud (differensiert behandling) (Hølleland, 2007).

Denne tanken kan en finne helt tilbake i Vygotskij sine teorier, hvor han var opptatt av ulike soner. I det eksisterende utviklingsnivået er det ingenting å lære, mens den framtidige kompetansesonen kun kan nås ved å gå gjennom den nærmeste utviklingssonen. Det er i den nærmeste utviklingssonen at elevene kan utvikle seg sammen med en kompetent annen. Og det er denne sonen som sier noe om nivået undervisningen bør foregå på (Skaalvik og Skaalvik, 2018). Elevene vil ofte befinne seg på ulike nivåer, og dermed vil det gi utgangspunkt for en differensiert behandling.

Når læring for alle og like sjanser er det overordna målet, er nøkkelen å finne en god balanse mellom en individ- og fellesskapsorientert tilnærming (Dysthe, 2007). Ifølge Dale og Wærness (2007) vil en med en individualiserende tilnærming til tilpasset opplæring ha lett for å tenke på evner som noe som er gitt. Han mener at læreforutsetninger og evner i høyeste grad er et sosialt produkt. Dette er også i tråd med det Säljö (2001) sier ut fra et sosiokulturelt perspektiv: det eleven klarer å prestere innenfor et gitt tidsrom vil være kontekstavhengig. Blant annet er det store variasjoner i klassene om det er kult å kunne noe, samtidig som dagsformen, interessen o.l. vil spille inn. I tillegg til å ta evner for gitt, vil man utfra et individualistisk fokus ha lett for å gjøre enkle og ytre endringer (Dale og Wærness, 2007).

Håstein og Werner (2014) skiller på en smal og en bred forståelse av prinsippet og mener at i en bred forståelse vil fellesskapet vektlegges og en ser på tilpasset opplæring som en ideologi som skal prege hele skolen. Tilpasset opplæring skal derfor ikke være noe som kommer i tillegg til det lærerne gjør i hverdagen. Ifølge Dale og Wærness (2007) er det særegne med tilpasset opplæring at skolens krav skal være realistiske og utfordrende, hvor hensikten er at

elevenes kompetanse utvikles. Dermed kan det være svært krevende å være lærer i en klasse med et mangfold av personligheter.

Håstein og Werner (2014) har delt opp begrepet og prøvd å se på tilpasset opplæring fra et elevperspektiv. Dette kan hjelpe til med å gjøre prinsippet mer håndterbart for lærere. Dette er de samme begrepene som er nevnt i teorikapitlet (kap. 3) tidligere i oppgaven. Det er også utfra disse jeg ønsker å diskutere mine funn.

Inkludering er det første begrepet. Det handler om at elevene skal lære i et inkluderende fellesskap og ha nytte av opplæringen som gis. Utdanningsdirektoratet (2015b) har tre former for inkludering: faglig, sosialt og psykisk. I min studie jobbet elevene sammen to og to, noe som setter et større krav til elevene om å delta faglig. I store grupper vil enkelte elever kunne holde seg i bakgrunnen. Jeg observerte at elevene diskuterte mye i paret sitt, og fordelte oppgaver seg imellom. Derfor vil jeg hevde at samtlige elever var inkludert faglig under prosjektarbeidet. Lærer var også raskt ute med å forhindre for mye uro. Uro kan bidra til at enkelte elever mister konsentrasjonen. Det å være en trygg klasseleder vil også bidra til både faglig, sosial og psykisk inkludering.

Under mitt prosjekt jobbet de med hvordan publikummets rolle skulle være under en framføring. Det er en del av det å inkludere elevene sosialt. I tillegg jobber de her i grupper hvor de får muligheten til å være i et positivt samspill med medelevene. Under observasjonen var det ingen elever som ga uttrykk for misnøye med hvilke par de ble delt inn i. Lærerne sier og under intervjuet at de jobber mye med klassemiljøet. Dette er et bidrag til å inkludere elevene både sosialt og psykisk.

For å kunne inkludere elevene psykisk er det viktig at lærerne har et differensiert relasjonsperspektiv. Det vil si at en som lærer i tillegg til å vektlegge faglig nivå og læreforutsetninger, også har kunnskaper om den enkelte elev (Stray og Stray, 2014). Dette synes jeg lærerne viser når de under intervjuet sier at de lager avtaler med elever på forhånd, slik at de som gruer seg kan føle seg trygge på at de skal mestre det. I tillegg sto lærer oppe ved siden av elevene under framføringen og kunne på den måten veilede en av elevene som ofte har problemer med uttalen.

Det andre begrepet hos Håstein og Wærner (2014) er variasjon. Elevenes opplæringstilbud skal være preget av både variasjon og stabilitet. Elever er forskjellige og lærer på forskjellige måter. Når en varierer undervisningen vil en nå flere elever, og flere elever vil få oppleve tilnærminger og metoder de mestrer eller liker. Det er som Håstein og Werner (2014) sier, at

prinsippet om tilpasset opplæring gjelder skolens totale virksomhet. En kan variere i organiseringa. Ved å variere på hvilke læremidler, undervisningsformer, arbeidsmetoder og arbeidsoppgaver en benytter seg av. En lærer kan også variere ut ifra det læreren retter sin oppmerksomhet på (Håstein og Werner, 2014).

En kan skille mellom simultane variasjoner og sekvensielle variasjoner. Sekvensielle variasjoner vil si at læreren veksler mellom ulike aktiviteter over tid. Da vil sjansen være stor for at alle elever møter noe som passer de over tid. Simultane variasjoner er når det legges opp til forskjellige aktiviteter på samme tid. Dette kan oppleves forstyrrende og er heller ikke optimalt om all undervisning skulle foregått slik. For å kunne ha simultane variasjoner må læreren ha en evne til å avgjøre hva en skal overse og hva en skal fokusere på. Prosjektarbeid går under simultane variasjoner, og i observasjonen min så jeg at enkelte elever ble forstyrret underveis og mer opptatt av hvor langt de andre var kommet. En positiv ting med en slik måte å legge opp undervisninga på er at elevene får styre egen arbeidsprosess. Under observasjonen så jeg at elevene fikk styre egen arbeidsprosess i mye større grad enn i en ordinær undervisningsøkt, og lærer hadde bestemt seg for å tåle en del uro, men sa også ifra når grensa var nådd. Elevene tok en liten avkopling innimellom, hvor noen av elevene snakket om andre ting, hentet en bok de egentlig ikke trengte osv.

Erfaringer er det tredje begrepet hos Håstein og Werner (2014). Det vil si at elevenes erfaringer, kompetanse og potensial skal bli tatt i bruk og utfordret i klasserommet, og gis muligheter til å lykkes. Lærerne i min studie har utfra VØL – skjemaet basert prosjektet på hva elevene allerede kan og hva de ønsker å lære mer om. Her har de tatt i bruk elevenes erfaringer og kompetanse. Når de med utgangspunkt i kompetansemålene og sin felles erfaring og kjennskap til elevene planlegger prosjektet tar de også elevenes potensial med i planlegginga. De tilpasser arbeidet underveis, hvor de som mestrer det vil få flere utfordringer og motsatt. Utfra mine observasjoner vil jeg si at elevene følte på en mestring i etterkant av framføringa. Noen var tydelig stolte over egen prestasjon og sa også dette når medelevene stilte spørsmål om hvordan de synes det gikk.

Det fjerde begrepet er relevans. Det vil si at det elevene møter i skolen skal ha relevans for deres nåtid og framtid. Lærerne jobber tverrfaglig med temaet verdensrommet. Hvor elevene skulle kunne framføre ved hjelp av nøkkelord, samt kunne presentere fakta om en planet, et himmelfenomen eller et stjernetegn. I tillegg måtte de være kildekritiske når de skulle søke opp fakta på internett, og kunne orientere seg i hvilke kilder som er trygge og hvilke en ikke bør bruke. Temaet i seg selv kan jo være relevant for elevene. Her vil de få kunnskaper om

verden rundt seg, samtidig som verdensrommet er fullt av spennende oppdagelser. Når elevene da får velge hva de ønsker å fordype seg i, vil det oppleves mer relevant. Jeg vil hevde at lærerne her er inne på det som LK 20 kaller dybdelæring, hvor elevene skal utvikle kunnskap og varig forståelse av begreper, metoder og sammenhenger i fag og mellom fagområder (Utdanningsdirektoratet, 2019b).

Det femte begrepet Håstein og Werner (2014) nevner er verdsetting. Det vil si at det som foregår skal skje på en sann måte at alle møtes med positive forventninger. Slik at de kan oppleve at de blir verdsatt både av skolen og av medelever. Mennesker har et behov for å bli verdsatt for den vi er (Håsteing og Werner, 2014). Det at lærerne i min studie jobber med klassemiljøet er et tiltak en kan gjøre for at medelevene skal møtes med positive forventninger. Lærerne opplever at tilbakemeldingene fra medelever oppfattes som anerkjennelse og ros for elevene som framfører. I tillegg lager de avtaler med elever hvis noen er veldig nervøse for å stå framme, som igjen kan gi elevene følelsen av å bli sett.

Under intervjuet kommer det fram at lærerne er opptatte av at elevene skal se på seg selv som en som mestrer det å være muntlig. Da er vi inne på det Dysthe (2007) sier når hun mener at det er hevet over enhver tvil at elevene skal bygge opp en identitet som en som kan noe. Hun mener altfor mange lærer det motsatte i skolen i dag. Dermed er lærerne inne på noe essensielt når det kommer til læring i skolen, det at elevene skal ha en mestringsforventning.

Det sjette begrepet Håstein og Werner (2014) har med er sammenheng. Hvor elevene skal oppleve at de ulike delene av opplæringen har sammenheng med hverandre. Når lærerne i dette prosjektet jobber temabasert og tverrfaglig vil elevene kunne erfare at de ulike målene har en sammenheng med hverandre. I tillegg jobbes det med publikummets rolle, hvor de også får erfare selv hvordan det er å framføre foran et lyttende publikum. Da vil de ha lettere for å forstå hvorfor det er viktig. I tillegg sier lærerne at kriteriene går stegvis, som kan være med på å vise en sammenheng mellom elevenes mål.

Det syvende og siste begrepet er elevmedvirkning. Det vil si at elevene skal medvirke i planlegging, gjennomføring og vurdering av skolearbeidet. Lærerne i min studie brukte mye tid på å planlegge undervisningen. Håstein og Werner (2014) sier at hvordan læreren legger opp undervisningen er avgjørende for elevene. Men at det imidlertid er elevenes respons på lærerens initiativ som bestemmer om det blir til tilpasset opplæring for elevene. Her har lærerne lagt opp til at elevene selv får bestemme hva de skal fordype seg i. Og utfra mine



observasjoner hadde elevene et driv i arbeidet sitt, noe som kan tyde på at de oppfatter dette arbeidet som meningsfylt og sitt eget.

Lærerne mener også at når elevene får bestemme selv hva de skal framføre, får jobbe og øve slik at de er trygge på det, vil motivasjonen for å framføre øke. Her har elevene fått velge hva de skal fordype seg i og hvilke verktøy de ønsker å bruke for å presentere dette. Når elevene planlegger eget arbeid er vi inne på temaet metakognisjon og selvregulert læring. Mossige og Bunting (2014) sier at det å gjøre elevene til aktør i egen læring er en effektiv metode for å tilpasse undervisningen.

I mitt prosjektarbeid fikk elevene planlegge og tilpasse arbeidsprosessen i mye større grad enn om undervisningen hadde vært mer lærerstyrt. Elevene tok som nevnt avveksling og avkopling på ulike tidspunkt med å samtale om andre ting, hente en bok de ikke trengte o.l. For å kunne drive med selvregulert læring må elevene ha metakognisjon. De må forstå hva de skal lære og hvordan de skal lære det (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Mossige og Bunting (2014) sier at studier har vist at allerede på småtrinnet driver elevene med selvregulert læring. Et prosjektarbeid som det elevene i min studie har deltatt i, krever en god del selvregulering.

Alle elever kan ikke oppleve like stor grad av tilpasset deltakelse hver dag og i hver time. Men som lærer kan det være nyttig å legge merke til om det over tid blir en systematikk i hvem som oppnår det og hvem som ikke gjør det. Lærerne gjør altså to ting samtidig, underviser og følger med på elevene. En del av det å undervise er å jevnlig ta stilling til om elevene ser ut til å få rimelig nytte av opplæringen. Selv om kompetente lærere kan få til mye, kan de ikke endre det faktum at skolen utgjør en kompleks virkelighet og at mye vil være uforutsigbart (Håstein og Werner, 2014).

#### 6.4 Oppsummering

I denne delen av oppgaven har jeg gått igjennom mine funn. Jeg startet med å presentere observasjonen i sin helhet, fra prosjektstart til prosjektslutt. Etter dette presenterte jeg funnene mine tematisk, hvor jeg i tillegg til observasjonene mine trakk fram deler av intervjuet som jeg så som relevante. I analyseprosessen kom jeg fram til flere temaer som var viktig for en tilpasset opplæring. Men for å gjøre presentasjonen oversiktlig samlet jeg funnene mine inn i kategoriene: planlegging, elevmedvirkning, variasjon og støtte.

Til sist har jeg hatt en diskusjonsdel hvor jeg har diskutert mine funn opp mot tidligere forskning og teori presentert i kapittel 2 og 3. Jeg har først tatt for meg den muntlige ferdigheten. Ifølge tidligere forskning er det et stort fokus på presentasjoner og det viser seg at

lærerrollen bør forbedres både under øving og i tilbakemeldingene. Både teori og forskning hevder at metaundervisning er så å si fraværende. I min studie anser lærerne den muntlige ferdigheten som alt fra grunnleggende artikulasjon til det å kunne argumentere, samarbeide og lytte, og mener at de bruker ulike metoder i tillegg til presentasjoner for å fremme den muntlige ferdigheten. I prosjektet får elevene også øve med lærer i forkant og får tilbakemeldinger fra lærer og medelever i etterkant. I tillegg til tilbakemeldingen de får i klasserommet, har lærerne en samtale med elevene om hvorvidt de nådde kriteriene som var satt, og hvorfor eller hvorfor ikke. Noe som kan gå under den metaundervisningen teori og forskning mener er fraværende.

Til sist tok jeg for meg tilpasset opplæring. Her har jeg først sett på begrepet tilpasset opplæring. Utfra mine funn vil jeg si at lærerne har en bred forståelse av begrepet tilpasset opplæring. I observasjonen min jobbet de med et prosjektarbeid, noe som gir gode muligheter for tilpasning i fellesskapet. Håstein og Werner (2014) har delt opp begrepet for å gjøre prinsippet mer håndterbart for lærere: inkludering, variasjon, erfaringer, relevans, verdsetting, sammenheng og elevmedvirkning. Jeg har diskutert mine funn opp mot disse begrepene.

## 7.0 Oppsummering og avslutning

Valg av problemstilling ble gjort på bakgrunn av mine erfaringer med den muntlige ferdigheten, samt begrepet tilpasset opplæring. Den muntlige ferdigheten får lite fokus i forskning og teori, selv om læreplanen vektlegger denne ferdigheten på lik linje med de andre grunnleggende ferdighetene. Tilpasset opplæring er et ideal som for meg har virket vanskelig å innfri. Dette mener Håstein og Werner (2014) gjelder for flere lærere. I dette kapitlet vil jeg først oppsummere mine funn før jeg vil gi en kort avslutning på masteroppgaven min.

### 7.1 Oppsummering av funn

Teori og tidligere forskning har kommet fram til at i arbeid med de muntlige ferdighetene er presentasjoner den mest brukte metoden, hele 84% av tiden ifølge Hertzberg m.fl. (2012). Ifølge Hertzberg m.fl. (2012) bør lærerrollen både i for- og etterkant av presentasjoner forbedres. Lærerne overlater elevenes øving til medelever og hjemmet, samtidig som de gir generelle og ukritiske tilbakemeldinger. Kverndokken (2015) mener at metaundervisning er fraværende, og Hertzberg m.fl. (2012) har funnet ut at metaundervisning i den muntlige ferdigheten skjer ca. 5% av tiden.

Under min observasjon skulle klassen starte med et prosjekt og til slutt presentere eget arbeid. Under intervjuet legger likevel lærerne vekt på at de jobber variert med de muntlige ferdighetene. Og at de anser den muntlige ferdigheten som alt fra grunnleggende artikulasjon, argumentasjon, samarbeid og lytting. Tidligere forskning og teori hevder at de muntlige ferdighetene kommer i bakgrunnen av de andre grunnleggende ferdighetene. Lærerne i mitt intervju sier at de opplever at den muntlige ferdigheten har fått mer fokus med årene. Likevel opplever de den som en mer diffus ferdighet sammenlignet med de andre grunnleggende ferdighetene.

Det at de muntlige ferdighetene mangler et nasjonalt senter og heller ikke har noen nasjonale retningslinjer på hvordan en skal vurdere de, bidrar til at det i større grad er opp til den enkelte lærer å sette seg inn i læreplanen og kompetansemålene. Det vil da kunne variere fra lærer til lærer hvordan en arbeider med og vurderer denne ferdigheten. Lærerne i mitt intervju bruker kompetansemål, kjennskap til elevene og felles erfaring når de utarbeider kriterier og vurderer elevene.

Videre ønsket jeg å gå inn på hvordan lærerne tilpasset arbeidet med muntlige presentasjoner. Her benytter lærerne seg av flere grep. Planlegging kommer fram som en av de viktigste tiltakene. Både lærernes planlegging i forkant med kompetansemålene som utgangspunkt,

men også elevenes planlegging av eget arbeid. Når elevene får bruke tid på sitt prosjekt, får øve foran lærer for så å få tilbakemeldinger vil det oppleves enklere å framføre foran klassen. Da vil elevene føle at de mestrer det å presentere, noe som er veldig viktig. Dysthe (2007) påpeker at altfor mange lærer det motsatte, altså at de ikke mestrer.

Lærerne var også opptatte av at elevene skulle være aktører i egen læring, og få medvirke i planlegging, gjennomføring og vurdering av eget arbeid. En annen ting de framhever er å variere undervisningen, hvor en da vil nå flere elever. Det er som Håstein og Werner (2014) sier, at enkelt eleven ikke nødvendigvis får tilpasset opplæring en hel skoledag, men at elevene over tid vil møte arbeidsmåter som passer bra for dem. Her kan det være lurt for læreren å følge med slik at det ikke er en systematikk der noen elever ikke opplever tilpasset opplæring (Håstein og Werner, 2014).

Lærerne trekker også fram det å kjenne sine elever som et viktig punkt for et tilpasset prosjektarbeid. Når en kjenner sine elever kan det tilpasses utfra elevenes nærmeste utviklingszone. De brukte kriteriene og målene som et utgangspunkt og kunne sette høyere krav til elever de vet vil mestre det og motsatt. I intervjuet kommer det også fram at lærerne jobber mye med klassemiljøet og hvordan medelever kan være et kritisk men hyggelig publikum. De ønsker at elevene skal kunne lære noe fra medelevenes presentasjoner.

Dette er de viktigste funnene i min studie som gjør tilpasset opplæring i arbeid med muntlige presentasjoner mulig og håndterbart for lærere. Det er viktig at lærerne bruker kompetansemålene for den muntlige ferdigheten som utgangspunkt når de planlegger undervisningen. I tillegg til å tilpasse arbeidsprosessen må læreren være bevisst på sin rolle i et prosjektarbeid. Lærere må utnytte mulighetene for metasamtaler som oppstår. De må benytte seg av muligheten til å allmenngjøre spørsmål, øve sammen med elevene, jobbe med publikummets rolle og være bevisst og konkret i sine tilbakemeldinger. Hvis læreren får dette til vil presentasjoner brukes på en mer hensiktsmessig måte. For det er som Kverndokken (2015) sier, at elevene i arbeid med språk som må planlegges vil bli bevisst på hva en kan bruke språket til, hvordan og hvorfor en bruker språket.

## 7.2 Avsluttende kommentar

Jeg har gjennom denne masteroppgaven fått en større innsikt i begrepene muntlige ferdigheter og tilpasset opplæring. Teori og forskning savner fokus på de muntlige ferdighetene, likevel opplevde jeg i mitt intervju at lærerne hadde et bevisst forhold til den muntlige ferdigheten. I løpet av prosessen har jeg fått et mer håndterbart forhold til tilpasset opplæring. Målet er ikke

at elevene skal ha en individualisert opplæring, men at en skal, så langt det er mulig, strebe etter å tilpasse opplæringen i fellesskapet. I en klasse med 20 stykker vil det være svært vanskelig å gjennomføre en tilpasset opplæring for enkelt elever en hel skoledag. Poenget er at elevene over tid skal få møte ulike arbeidsmetoder som passer de. Dermed vil prinsippet om tilpasset opplæring være gjennomførbart.

Jeg har ikke vært ute etter å finne fram til en sannhet i min forskning, men basert forskningen på at det jeg får av data er skapt innenfor en kontekst. Likevel håper jeg at denne oppgaven vil bidra til å gjøre begrepet tilpasset opplæring mer håndterbart for andre studenter og lærere. Tilpasset opplæring er ikke noe som skal skje i tillegg til lærerens daglige jobb, men snarere en ideologi som skal gjennomsyre hverdagen til lærerne. Jeg håper også at denne oppgaven kan bidra til et større fokus på de muntlige ferdighetene. Teori presentert tidligere i oppgaven hevder at hvordan en arbeider med og vurderer de muntlige ferdighetene avhenger mer av den privatpraktiserende læreren, sammenlignet med de andre grunnleggende ferdighetene. For min del har studien bidratt til en større innsikt i både de muntlige ferdighetene og prinsippet om tilpasset opplæring, og jeg føler meg tryggere når jeg nå skal inn i læreryrket.



## 8.0 Kildehenvisning:

- Berge, K. L. (2007). Grunnleggende om grunnleggende ferdigheter. I H. Hølleland (Red.), *På vei mot kunnskapsløftet: Begrunnelser, løsninger og utfordringer* (s. 228 – 250). Oslo: J. W. Cappelens Forlag as
- Børresen, B., Grimnes, L., & Svenkerud, S. (2012). *Muntlig kompetanse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bunting, M. (2014). Innledning. I M. Bunting (Red.), *Tilpasset opplæring – i forskning og praksis* (s. 13 – 18). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Christoffersen, L. og Johannesen, A. (2012) *Forskningsmetoder for lærerstudenter*. Oslo: Abstrakt forlag AS
- Dale, E. L. og Wærness, J. I. (2007). Tilpasset opplæring og Kunnskapsløftet. I H. Hølleland (Red.), *På vei mot kunnskapsløftet: Begrunnelser, løsninger og utfordringer* (s. 304 – 323). Oslo: J. W. Cappelens Forlag as
- Dysthe, O. (2007). Læring og læringsformer i Kunnskapsløftet. I H. Hølleland (Red.), *På vei mot kunnskapsløftet: Begrunnelser, løsninger og utfordringer* (s. 200 – 227). Oslo: J. W. Cappelens Forlag as
- Hertzberg, F. (2003). Arbeid med muntlige ferdigheter. I K. Klette (Red.), *Klasserommets praksisformer etter reform 97* (s. 137 – 172). Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt.
- Hertzberg, F. Svenkerud, S og Klette, K. (2012). Opplæring i muntlige ferdigheter. *Nordic Studies in Education*, 32(1), s. 35 – 49.
- Hølleland, H. (2007). Utdanning, ulikhet og utjevning. I H. Hølleland (Red.), *På vei mot kunnskapsløftet: Begrunnelser, løsninger og utfordringer* (s. 157 – 180). Oslo: J. W. Cappelens Forlag as
- Håstein, H. og Werner, S. (2014). Tilpasset opplæring i fellesskapets skole. I M. Bunting (Red.), *Tilpasset opplæring – i forskning og praksis* (s. 19 – 50). Oslo: Cappelen Damm AS.

- Johannessen L. E. F., Rafoss, T. W., & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori? Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Oslo: Universitetsforlaget
- Justesen, L. og Mik-Meyer, N. (2010). *Kvalitative metoder i organisations- og ledelsesstudier*. Latvia: Hans Reitzel forlag
- Kverndokken, K. (2015). *101 måter å fremme muntlige ferdigheter på – om muntlig kompetanse og muntlighetsdidaktikk*. Bergen: Fagbokforlaget
- Lyngsnes, K. og Rismark, M. (2014): *Didaktisk arbeid*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Mossige M, og Bunting, M (2014). Tilrettelegging for elevene som aktører i eget læringsarbeid. I M. Bunting (Red.), *Tilpasset opplæring – i forskning og praksis* (s. 103 – 121). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Nordhal, T. (2014). Eget barn som del av fellesskapet. I M. Bunting (Red.), *Tilpasset opplæring – i forskning og praksis* (s. 123 – 132). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Postholm, M.B. (2017). *Kvalitativ metode, en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kausstudier*. Oslo: universitetsforlaget
- Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. (3.utg.). Bergen: fagbokforlaget
- Saabye, N. (red.) (2018). *Læreplanverket for kunnskapsløftet 2006: Grunnskolen*. Oslo: Pedlex
- Saabye, N. (red.) (2019). *Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020: Grunnskolen*. Oslo: Pedlex
- Skaalvik, E. M. og Skaalvik S. (2018). *Skolen som læringsarena – selvoppfatning, motivasjon og læring*. (3.utg.). Oslo: Universitetsforlaget
- Skogen, K (2018). Caseforskning. I M. Krogtoft og J. Sjøvoll (red.), *Masteroppgaven i lærerutdanninga* (s. 79 – 91). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Stray, T og Stray I. E. (2014). Alle elever har behov for å bli forstått. I M. Bunting (Red.),



*Tilpasset opplæring – i forskning og praksis* (s. 56 – 76). Oslo: Cappelen Damm AS.

Säljö, R. (2001). *Læring i praksis*. Oslo: Cappelen Dam

Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse - en innføring i kvalitativ metode* (3. utg.).

Bergen: Fagbokforlaget

## 8.1 Nettsider:

Utdanningsdirektoratet (u.å.). Overordnet del. Hentet 10.februar 2020 fra:

<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>

Utdanningsdirektoratet (2015a) Læringsstrategier og tilpasset opplæring. Hentet 21. mars

2020 fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/laringsstrategier/>

Utdanningsdirektoratet (2015b). Tilpasset opplæring, inkludering og fellesskap Hentet 20.

mai 2020 fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/inkludering-og-fellesskap/>

Utdanningsdirektoratet (2016). Muntlige ferdigheter. Hentet 10.februar 2020 fra:

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/muntlige-ferdigheter/>

Utdanningsdirektorater (2017). Rammeverk for Grunnleggende ferdigheter. Hentet 15. januar

2020 fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/rammeverk/>

Utdanningsdirektoratet (2018). Hva er tilpasset opplæring. Hentet 21. mars 2020 fra:

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/hva-er-tilpasset-opplaring/>

Utdanningsdirektoratet (2019a). Hva er nytt i fagene – les vår korte oppsummering. Hentet

21. mars 2020 fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/hva-er-nytt-fagene-les-vare-korte-oppsummeringer/>

Utdanningsdirektoratet (2019b). Dybdelæring. Hentet 20. mai 2020 fra:

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/dybdelaring/>

## Vedlegg 1 – informasjonsskriv til lærere

Vil du delta i forskningsprosjektet

«*Muntlige ferdigheter*»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å utføre en kasusstudie, for å finne ut av hvordan læreres tilnærming til muntlige ferdigheter er og hvordan en tilpasser for bruk av muntlige presentasjoner. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

### **Formål**

I min masteroppgave ønsker jeg ved hjelp av kasusstudie, med observasjon og intervju å kunne vise hvordan dere jobber med den muntlige ferdigheten, og ikke minst hvordan dere tilpasser arbeidet med muntlige presentasjoner. Jeg er selv veldig interessert i muntlige ferdigheter, og anser de som veldig viktig for både arbeidslivet og det sosiale livet til elevene. I tillegg er tilpasset opplæring et viktig prinsipp i den norske skolen.

Dette er som nevnt en mastergradsoppgave, hvor opplysningene vil deles med veileder. Likevel vil dere være anonyme, utenom for meg. Jeg håper også at denne oppgaven kan være til hjelp for meg som framtidig lærer, men også for andre lærere.

Jeg ser for meg at selve observasjonen vil vare mellom 2 – 3 uker, hvor jeg vil ha en deltakende observasjon med intervjuer gjennom prosessen. Oppgaven skal leveres 15.mai, så det praktiske i oppgaven kan ikke ta for lang tid.

### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

UiT – universitetet i Tromsø, avdeling Alta

### **Hvorfor får du/dere spørsmål om å delta?**

Dere får spørsmål om å delta da jeg under tidligere praksis lot meg imponere av deres faglige dyktighet. I tillegg ser jeg for meg at vi kan få et fint samarbeid.

### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Hvis dere velger å delta i prosjektet, innebærer det at jeg kommer til skolen på planleggingssamtaler, har deltakende observasjon i 2 uker, samt at dere er med i et intervju med lydopptak.

Elevene vil ikke måtte delta i intervju.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. 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**

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

Jeg som student vil ha tilgang, samt min veileder ved UiT.

Lydfilen vil lagres på en ekstern harddisk, slik at ikke dette ligger åpent på en pc.

I publikasjonen av min masteroppgave vil dere være anonyme. Lydfilene er kun for at jeg skal ha oversikt over det vi snakker om.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15.05.2020. Ved prosjektslutt vil alle personopplysninger slettes.

### **Dine rettigheter**

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

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

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra UiT, har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

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

Universitetet i Tromsø, avdeling Alta ved Rigmor Mikkelsen

Telefon: 78450243

Mail: [rigmor.mikkelsen@uit.no](mailto:rigmor.mikkelsen@uit.no)

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Line Johansen, student ved UiT

---

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Muntlige ferdigheter», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i deltakende observasjon
- å delta i intervju med lydfil

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca.

15.05.2020

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 2 – informasjonsskriv til foresatte

Vil du delta i forskningsprosjektet

«*Muntlige ferdigheter*»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å utføre en kasusstudie som belyser hvordan lærere arbeider med muntlige ferdigheter. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg/dere.

### **Formål**

Temaet i min masteroppgave er muntlige ferdigheter. Jeg ønsker ved hjelp av kasusstudie, med observasjon og intervju å kunne vise hvordan en som lærer jobber med denne ferdigheten, og ikke minst hvordan en kan tilpasse dette arbeidet. Jeg er selv veldig interessert i muntlige ferdigheter, og anser de som veldig viktig for både arbeidslivet og det sosiale livet til elevene.

Jeg vil i hovedsak fokusere på lærerne, men da denne observasjonen skjer i klasserommet og jeg også ønsker å ta notater av det som skjer i klasserommet, sender jeg ut et samtykke skjema til dere foresatte. Alle vil holdes anonymt. Opplysningene vil deles med min veileder, men også der vil elevene holdes anonyme.

Jeg ser for meg at selve observasjonen vil vare 2 uker, hvor jeg vil ha en deltakende observasjon i klasserommet. Dette vil skje i uke 16 og 17, altså ukene etter påska i april.

### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

UiT – universitetet i Tromsø, avdeling Alta

### **Hvorfor får du/dere spørsmål om å delta?**

Dere får spørsmål om å delta da jeg ønsker å observere hvordan det jobbes med muntlige ferdigheter i klasserommet der elevene også oppholder seg.

### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Hvis dere velger å delta i prosjektet, innebærer det at jeg under observasjonen kan notere ned (anonymt) hva jeg observerer i klasserommet.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om eleven vil da bli fjernet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg eller eleven hvis dere ikke vil delta eller senere velger å trekke dere.

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Når jeg noterer, vil jeg anonymisere elevene. Funnene vil deles med veileder, samt bli en del av en masteroppgave.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15.05.2020, og alle notater vil bli slettet. Masteroppgaven vil ligge tilgjengelig på nett, men elevene vil forholdes helt anonyme.

### **Dine rettigheter**

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

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

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra UiT, har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

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

Student: Line Johansen: [ljo104@uit.no](mailto:ljo104@uit.no)

Universitetet i Tromsø, avdeling Alta ved Rigmor Mikkelsen

Telefon: 78450243

Mail: [rigmor.mikkelsen@uit.no](mailto:rigmor.mikkelsen@uit.no)

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Line Johansen, student ved UiT

---

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Muntlige ferdigheter», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til at mitt barn kan:

- delta i deltakende observasjon

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca.

15.05.2020

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)



## Vedlegg 3 – observasjonsnotat

Observasjon	Tolkning

## Vedlegg 4 – Eksempel på en skriveramme for elevene

1 Velg en planet du vil skrive fakta om.

2 Les fakta om planeten.

3 Skriv de faktaene du finner, inn i rett rute, i tabellen under.

Beskriv hvordan planeten fikk navn?	Beskriv utseende og størrelse.
Beskriv klima og beliggenhet.	Skriv andre fakta du vet om planeten.

## Vedlegg 5 - Intervjuguide

### Generelt:

1. Hva legger dere i begrepet muntlige ferdigheter? Utdyp gjerne.

2. Hvordan jobber dere med muntlige ferdigheter?

- Hvilken arbeidsmåte brukes oftest?

- Plenum

- Individuelt

### Presentasjoner:

3. Hvordan bruker dere framføringer/presentasjoner i undervisningen?

- Hva er målet?

4. Hvordan støtter dere elevene i arbeidet med presentasjoner?

### Tilpasning og elevforutsetninger:

5. Hvordan tilpasser dere arbeidet med presentasjoner for elevene? (sjenert, frampå o.l.)  
Hvilke grep tar dere?

6. Hvordan motiverer dere elevene til å gjennomføre?

- har dere hatt problemer med dette?

7. Opplever dere at elevene tar ulike roller i framføringen både «ufrivillig og frivillig» for å samsvare med sin identitet og status? (entertainer, ekspert, estetiker, pliktoppfyller, sabotørrollen)

8. Opplever dere kjønnsforskjeller når det kommer til presentasjoner?

9. Opplever dere forskjeller i forhold til sosial bakgrunn og kvalitet på presentasjoner?

### Tilbakemeldinger:

10. Hvordan jobber dere med å vurdere muntlige ferdigheter?

11. Hvordan opplever dere det å gi tilbakemelding på muntlige framføringer/presentasjoner?

### Avslutning:

12. Hvordan opplever dere fokuset på muntlige ferdigheter i skolen?