Sigrun Svenkerud

Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, Universitetet i Oslo.

«Ikke stå som en slapp potet» - elevsynspunkter på opplæring i muntlige ferdigheter

Sammendrag

Tema for artikkelen er arbeid med muntlige ferdigheter. Jeg studerer hva elever mener de lærer om muntlige ferdigheter og hvordan de erfarer dette arbeidet, inkludert hva slags veiledning og støtte elevene får underveis i arbeidsprosessen. Analysen baserer seg på enkeltintervjuer med tolv elever, sju jenter og fem gutter på 9. trinn (15 år) fra to skoler. Resultatet viser at arbeidet med muntlige ferdigheter hovedsakelig består i elevframføringer, som er en relativt fri og elevaktiv arbeidsform. Elevene får lite undervisning og veiledning fra lærerne underveis i arbeidet, og det forventes at de kan arbeide selvstendig. Det er selve utførelsen av de muntlige framføringene elevene definerer som muntlige ferdigheter. Elevene er opptatt av å framstå som frie og sikre talere, og mange øver seg på framføringene hjemme. De har få eksempler på hva de har lært, og få svar på hva de trenger kunnskap om. Det kan være et uttrykk for elevenes begrensede innsikt i kunnskapsområdet for muntlige ferdigheter, men også for at de mangler et begrepsapparat for å formidle hva de kan. For videre arbeid med muntlighet ligger det en utfordring i å utvikle et eksplisitt og bredere repertoar i undervisningsformer knyttet til muntlige ferdigheter.

Innledning

Muntlige ferdigheter er en av fem grunnleggende ferdigheter som skal være del av undervisningen i alle fag og på alle klassetrinn (LK06, 2006). Disse ferdighetene dreier seg om å mestre ulike sjangre som samtale, argumentasjon og framføring, i tillegg til metakunnskap og vurderingskompetanse for muntlig (LK06, 2006; Penne & Hertzberg, 2008). Nylig publisert forskning fra evalueringen av læreplanen LK06 viser imidlertid at det arbeides lite systematisk med de grunnleggende ferdighetene, og at dette gjelder særlig for muntlig (Berge, 2007, s. 243; Møller, Prøitz, & Aasen, 2009, s. 144). Tidligere forskning har videre vist at i den grad det arbeides med muntlige ferdigheter, er det elevframføringer som dominerer (Hertzberg, 2003; Svenkerud, Hertzberg, & Klette, 2012). Muntlige framføringer er oftest organisert som en relativt fri arbeidsform (Hertzberg, 2003; Svenkerud et al., 2012) der elevene gis et stort ansvar for arbeidsprosessen og der selvstendig utprøving er en viktig læringsingrediens (Wikan, Mølster, Faugli, & Hope, 2009). Senere års forskning indikerer at slike elevaktive arbeidsformer kan favorisere elever som har tett

oppfølging fra foreldrene, og det er foreldre med høy utdanning som i størst grad følger opp barna sine (Haug, 2004; Kjærnsli, Lie, Olsen, Roe, & Turmo, 2004, s. 211).

I artikkelen presenterer jeg en kvalitativ intervjuundersøkelse som har til hensikt å gi dybdekunnskap om hva som faktisk skjer i klasserommet. Jeg drøfter to problemstillinger. For det første er jeg interessert i *hva* elevene mener de lærer om muntlige ferdigheter, og for det andre undersøker jeg *hvordan* elevene erfarer arbeidet med muntlige ferdigheter, inkludert hva slags veiledning og støtte de får underveis i arbeidsprosessen.

Analysen baserer seg på intervjuer med elever på 9. trinn, og målet er å få innsikt i arbeid med muntlighet i klasserommet fra et elevsynspunkt. En avgrensning er gjort ved at det er klasseromsaktiviteten der det muntlige *i seg selv* er gjenstand for undervisning og læring som drøftes. Annen muntlig aktivitet, for eksempel i form av samtaler, er holdt utenfor analysen. Samtaler der intensjonen er å øve på samtaleferdigheter kunne vært inkludert, men den praktiske utfordringen som ligger i å skille slike samtaler fra vanlige spørsmål-svar sekvenser har gjort at jeg har utelatt dem. Jeg starter med å sammenfatte forskning om muntlige ferdigheter i norske klasserom, for deretter å diskutere muntlighet i relasjon til forskning på elevaktive arbeidsformer. Denne gjennomgangen definerer det analytiske rammeverket som vil bli brukt i analysen av elevintervjuene. Data og analysemetoder vil så bli beskrevet før analyse og funn presenteres. Da jeg er særlig interessert i elevenes synspunkter på arbeid med muntlighet, vil sitater fra elevintervjuene gis en sentral plass i analysen som følger.

Undervisnings- og arbeidsformer i arbeid med muntlige ferdigheter – hva sier forskningen?

De grunnleggende ferdighetene skriving, lesing, muntlig, regning og digitale ferdigheter er en del av fagkompetansen i alle fag. Evalueringer indikerer at lærere og rektorer tolker ferdighetene som noe elementært og som først og fremst hører til på grunnskolens laveste trinn (Aasen et al., 2012, s. 252), mens hensikten er at ferdighetene skal øke i kompleksitet gjennom skoleløpet. For de muntlige ferdighetene er det metaspråklige og kommunikative aspektet særlig tydelig i læreplanen, sammen med mottakerperspektivet. Elevene skal blant annet kunne formidle, drøfte, argumentere og samtale, og alle språkfagene inkluderer også målsetninger knyttet til lytting.

Muntlige ferdigheter i klasserommet

Til tross for de omfattende målsetningene for muntlige ferdigheter viser undersøkelser at arbeidet med de muntlige ferdighetene i klasserommet er snevert og lite systematisk, og bare omfatter deler av målene som er beskrevet i

læreplanen. Bortsett fra framføringer forekommer andre muntlige sjangre som rollespill eller debatter sjelden, og det er nesten ingen undervisning om muntlig (Hertzberg, 2003; Svenkerud et al., 2012). Allerede i Hertzbergs evalueringsstudie fra 2003, der det ble foretatt systematiske observasjoner i 30 klasserom, en uke i hvert klasserom, kom det fram at arbeid med muntlige ferdigheter stort sett bestod i elevframføringer, ofte i form av faglige foredrag. Pisa+ videostudien fem år senere (Klette et al., 2008), som inkluderer videoopptak og analyse av lærer- og elevaktiviteten i seks 9. klasser over en periode på tre uker i fagene norsk, matematikk og naturfag, viste at framføringer fremdeles dominerer som muntlig arbeidsmetode, og at en relativt stor andel av klasseromsaktivitetene (8 % av aktivitetene i norsktimene) besto av elevframføringer (Svenkerud et al., 2012). Kristiansens (2010) studie av muntlige arbeidsformer på 5. trinn viser at framføringer er den dominerende muntlige arbeidsformen også for denne aldersgruppen. Muntlige framføringer er oftest organisert som gruppearbeid der elevene jobber relativt selvstendig i grupper for så å framføre for klassen og læreren (Svenkerud et al., 2012; Svennevig, Tønnesson, Svenkerud, & Klette, 2012).

Arbeidet med framføringene varierer med hensyn til varighet og kvalitet, fra korte, mer spontane framlegg på få minutter, til prosjekter elevene arbeider med over flere dager (Hertzberg, 2003; Svenkerud et al., 2012). Penne (2006) følger i sin avhandling tre klasser, og hun finner store forskjeller mellom to av dem. I den ene klassen (Byskolen) liker elevene å stå fram foran klassen med muntlige presentasjoner, men de utfordres i liten grad på det faglige innholdet. I den andre klassen (Drabantbyskolen) er mange elever nervøse i den muntlige situasjonen, men gjennom lærerens systematiske undervisning vokser elevene seg inn i rollene og utvikler egen kompetanse i muntlig. Også Palmér (2008) viser hvordan lærernes kunnskapssyn og organisering av undervisningen påvirker elevenes muligheter til å lære muntlige ferdigheter i sin undersøkelse fra to ulike klasser på svensk videregående skole. Arbeidet med framføringer blir begrenset til å være ren ferdighetstrening når det ikke ledsages av et metaspråklig innhold, ifølge Palmér (2008). Videre viser forskning at elevene får lite eller ingen veiledning underveis i arbeidet med framføringer (Hertzberg, 2003; Jers, 2010; Palmér, 2008; Svenkerud et al., 2012). Lærernes tilbakemeldinger etter framføringene er gjennomgående positive, korte og generelle (Hertzberg, 2003; Penne & Hertzberg, 2008; Svenkerud et al., 2012). Der det gis tilbakemeldinger er disse ofte mer orientert mot innholdet i det som presenteres enn mot den muntlige ferdigheten i seg selv (Hertzberg, 2003; Løvland, 2006). Fra svenske gymnasieklasserom viser Jers (2010, s. 113) hvordan egne erfaringer snarere enn lærerveiledning og lærerrespons blir elevenes viktigste utviklingsverktøy for videre arbeid med muntlige ferdigheter. Svennevig med flere (Svennevig et al., 2012) som har studert muntlige elevframføringer i et retorisk perspektiv, fokuserer på hvordan elevene skaper publikumskontakt og viser hvordan elever

på ulike måter tar i bruk de ressursene som er tilgjengelige når de holder framføringer for klassen.

Muntlige ferdigheter dreier seg også om lytteferdigheter (Adelmann, 2009). Likevel er lytting et lite undersøkt forskningsfelt (Adelmann, 2002; Otnes, 1997). Etter at ferdigheten å *kunne uttrykke seg muntlig* har blitt endret til *muntlige ferdigheter* (Utdanningsdirektoratet, 2012a), gis riktignok lytting plass. Endringen synliggjør tosidigheten (tale og lytte) i muntlig. I forskningen om muntlige ferdigheter er det især i forbindelse med publikumsrollen at lytting nevnes. I reformevalueringen av muntlige ferdigheter i klasserommet fra 2003 (Hertzberg, 2003) blir elevene som tilhørere beskrevet som støttende i form av at de gir applaus, men lite oppmerksomme og lyttende. I analysene av Pisa+ materialet registreres få forstyrrelser fra publikum, men også liten publikumsrespons (Svenkerud et al., 2012; Svennevig et al., 2012). Palmér (2008) viser tilsvarende høflig, men uinteressert publikumsrespons fra medelever under muntlige framføringer på videregående nivå i Sverige. Lyngs (2004) elevobservasjoner fra 9. trinn viste imidlertid at publikumsrollen varierte med tema for framføringene og populariteten til elevene som presenterte. Elevene var mer lydhøre under framføringer om temaer som ikke var pensumrelaterte.

Så langt har jeg diskutert forskning om arbeid med muntlighet i klasserommet. I seksjonen som følger diskuterer jeg muntlighet som en del av elevaktive og frie arbeidsformer i skolen.

Elevaktive arbeidsformer

Som skissert innledningsvis kan man plassere muntlige framføringer i kategorien frie eller elevaktive arbeidsformer. Slike arbeidsformer kjennetegnes ved at elevene gis et relativt stort ansvar for læringen, og at de i stedet for å bli presentert for et kunnskapsinnhold må oppdage eller konstruere innholdet selv (Kirschner, Sweller, & Clark, 2006). Elevaktive arbeidsformer har vært og er et viktig virkemiddel og mål for norsk utdanningspolitikk (Aasen 1999; Telhaug, 1994). Helt fra Normalplanene av 1939 (1939) som innførte arbeids-skoleprinsippet, og i de senere læreplanene på 1900-tallet (Læreplan, 1964; M74, 1974; M87, 1987), har prinsippet om elevaktivitet stått sentralt (Telhaug, 1994). Fra 80-tallet og fram til skolereformene på 90- tallet var tanken også at lokalt lærestoff, medbestemmelse og elevaktive metoder skulle redusere verdi- eller interessekonflikten mellom elevenes hjemmemiljø og skolekulturen (Hoëm, 1978; Høgmo, 1989). På 90-tallet ble ”ansvar for egen læring” et viktig begrep i skoledebatten og nedfelt i utredninger, læreplaner og visjonsdokumenter (Meland, 2011). Siktemålet var å utvikle elevenes evne til å styre egne læreprosesser og ta kontroll over arbeidstid og arbeidsinnsats (Bjørngen, 1994). I reformene både i videregående skole i 94 (R94, 1994) og i grunnskolen i 97 (L97, 1997) i denne perioden, var problembasert læring og prosjektbasert læring ett av flere virkemidler for å nå målet om elevaktive arbeidsformer. Dagens læreplan (LK06, 2006) gir ikke metodiske føringer på

samme måte som tidligere planer har gjort, men de elevaktive arbeidsformene harmonerer med det sosialkonstruktivistiske perspektivet i læreplanen (Dale, Ulstrup Engelsen & Karseth, 2011). Den utstrakte bruken av arbeidsplaner (Klette, 2007; Dalland & Klette, in press), der elevene bestemmer når, hvor og delvis hvordan de vil arbeide, kan også ses i sammenheng med de frie elevaktive arbeidsformene.

Til tross for målsetningen om elevaktive arbeidsformer viser evalueringer etter både Reform 97 og LK06 at undervisningen i norsk grunnskole hovedsakelig bar preg av formidlingspedagogikk, snarere enn elevaktive arbeidsformer (Furre, Danielsen, Stiberg-Jamt, & Skaalvik, 2006; Haug, 2004; Imsen, 2004). Noen studier viste likevel at endringer hadde skjedd, det var mer gruppearbeid (Blichfeldt, 2003) og mer elevstyrt aktivitet (Klette, 2003; 2004). Senere studier beskriver større endringer mot mer varierte arbeidsformer og individuell tilrettelegging. Pisa+ undersøkelsene som er gjort i 2005 (Klette, 2007; Klette et al., 2008), viser to tendenser: høyt aktivitetsnivå i klassene og mye individuelt arbeid.

Samtidig som elevaktive arbeidsformer har vært en del av den pedagogiske retorikken i årtier, har det fra kognitiv psykologi vært reist kritiske synspunkter på læringsformer som overlater for stor del av læringsarbeidet til elevene selv. Især har kritikken vært rettet mot en sosialkonstruktivistisk tradisjon der kunnskap som en kontekstuavhengig størrelse er neglisjert til fordel for kunnskap som sosialt konstruert (Young, 2008), og der konstruksjonen av kunnskapen overlates til elevene uten tilstrekkelig støtte og veiledning fra lærerne (Kirschner et al., 2006), samt kritiske synspunkter fra *cognitive load theory* (Paas, Van Gog, & Sweller, 2010; Sweller, 1988). Ifølge denne teorien setter våre kognitive strukturer begrensninger for oss når vi står overfor komplekse oppgaver. Elevaktive metoder som *discovery learning* (Anthony, 1973; Bruner, 1961), *problem-based learning* (Evenson & Hmelo, 2000) og *inquiry learning* (Papert, 1980; Rutherford, 1964) krever mye av arbeidsminnet, hevder Kirchner et al. (2006). Arbeidsminnet kan bare i begrenset grad holde på informasjon, og når både innholdet og prosessene skal finnes og ledes av den lærende selv, kan kompleksiteten i oppgavene bli overveldende og resultere i svakt læringsutbytte, hevder de. Med kyndig veiledning kan imidlertid kapasitet i arbeidsminnet frigjøres og læringen bli mer effektiv.

Også i Norge peker flere forskere på at elevaktive arbeidsformer kan føre til en tilbaketrukket lærerrolle der læringsarbeidet overlates til elevene (Dale & Wærness, 2003; Grønmo, Bergem, Kjærnsli, Lie, & Turmo, 2004; Klette et al., 2008). En slik distansert lærerrolle kan gjøre at læringsarbeidet deres blir ustrukturert (Nordahl, Mausestaden, & Kostøl, 2009), særlig for elever med svake læringsforutsetninger og for elever som ikke har mulighet til å få hjelp hjemmefra (Opheim, 2004).

De to forskningsområdene jeg her har sammenfattet, som dreier seg om muntlige ferdigheter i klasserommet og elevaktive arbeidsformer, vil fungere

som bakgrunn for analysen av elevintervjuene. Jeg relaterer elevenes erfaringer med framføringer til den empiriske og teoretiske kunnskapen vi har på disse feltene, for å kunne drøfte to problemstillinger:

- Hva mener elevene de lærer om muntlige ferdigheter?
- Hvordan erfarer elevene arbeidet med muntlige ferdigheter?

Metode

Jeg har gjennomført individuelle intervjuer med 12 elever i 9. klasse på to ulike skoler, som her er kalt Bynærskolen og Landsskolen. Deltakelsen var basert på informert samtykke fra ledere, lærere, foresatte og elevene på skolene. Intervjuene ble tatt opp med digital opptaker, overført til pc og transkribert. Ingen personopplysninger eller navn er registrert, og elevene har fått fiktive navn. Elevene fra Bynærskolen har fått navn som begynner på B, mens elevene fra Landsskolen har navn på L.

Bynærskolen ligger i en forstad til en større by, Landsskolen i et ruralt område i en middelstor kommune. Ingen av skolene har særlig stort innslag av minoritetsspråklige elever. Elevene, fem gutter og sju jenter, er vilkårlig valgt. Som etnografisk bakgrunnsinformasjon observerte jeg en 9. klasse på Bynærskolen da lærerne introduserte et prosjektarbeid de skulle arbeide med i den påfølgende uka. Resultatet av dette prosjektet skulle være en muntlig framføring på 10-15 minutter. Temaet var 2. verdenskrig, og elevene ble delt i grupper. Intervjupersonene ble plukket ut tilfeldig med en elev fra hver av de sju gruppene. Jeg observerte framføringene elevene holdt, og intervjuene ble gjennomført de påfølgende dagene.

Jeg brukte en intervjuguide med en kombinasjon av spesifikke spørsmål og åpne spørsmål, som var organisert rundt tre hovedtemaer: Hva elevene mener de lærer om muntlige ferdigheter (erfaringer med ulike muntlige arbeidsformer og undervisning og tilbakemeldinger), hvordan de arbeider (planlegging, øving, publikumsrollen), og hva de trenger kunnskap om i tilknytning til muntlige ferdigheter i alle fag. I utformingen av spørsmålene ble retorikkens inndeling i faser (Andersen, 1995) for arbeid med retoriske tekster brukt som en rettesnor. Det ble stilt spørsmål knyttet til inventio (å finne innholdet), dispositio (strukturering av stoffet), elocutio (å finne språklig form), memoria (øving) og actio (utførelse).

Etter at intervjuene var gjennomført, satt jeg med et inntrykk av at de fleste elevene i utvalget var høytpresterende elever. Jeg fikk mistanken bekreftet etter å ha fått tilgang til elevenes standpunkt karakterer i norsk fra våren 2009 som var 4.2, mens landsgjennomsnittet er 3.9 (Utdanningsdirektoratet, 2012b). Jeg utvidet derfor utvalget med fem elever fra Landsskolen, som ble trukket ut tilfeldig fra klasselista. Også disse elevene hadde hatt muntlige framføringer uka

før intervjuene ble gjennomført, der de presenterte en bok de hadde lest på engelsk. Denne framføringen ble ikke observert. Standpunkt karakterene til elevene fra Landsskolen på 4.0 er nær landsgjennomsnittet.

Analysen er gjort på bakgrunn av transkripsjonene, og jeg bruker en kombinasjon av meningsfortetting og meningskategorisering (Kvale, 1997) i tolkingen. Først ble svarene på hvert av spørsmålene satt sammen og oppsummert. Disse svarene dannet grunnlag for å lage følgende kategorier: omfang, arbeidsformer, innhold, læringsutbytte, undervisning, veiledning, forberedelser, publikum og mestring. Kategoriene representerte temaer som gav svar på problemstillingene, samtidig som de gjenspeilet det elevene var opptatt av. Deretter ble intervjuene gjennomgått på nytt hver for seg for å fange opp flere relevante elevutsagn som kunne gi innsikt i de valgte kategoriene. Hensikten var å kunne se deler av intervjuet i sammenheng med resten av intervjuet og å se enkelte intervjuer i sammenheng med de andre intervjuene.

Til tross for at elevene i studien representerer en over middels presterende gruppe, belyser og bekrefter studien viktige aspekter ved arbeidet med muntlige ferdigheter. Overførbarheten styrkes ved at funnene i analysene er satt i sammenheng med det som framkommer i andre studier av muntlige ferdigheter, og forhåpentlig kan drøftingene lede til gjenkjenning og refleksjon i relasjon til andre undervisningskontekster.

Resultater

Muntlige ferdigheter: omfang og arbeidsformer

Ikke overraskende har elevene i denne intervjustudien mest erfaring med framføringer som del av undervisningen i muntlige ferdigheter. To jenter fra Bynærskolen uttrykker det slik: *"Vi har framføringer hele tiden, både små og store"* (Barbro). *"Og når vi kom over på ungdomsskolen var det bare PANG, og så var det framføringer hele tiden"* (Birthe). Framføringene foregår i de fleste fag, elevene nevner norsk, engelsk, historie, naturfag og samfunnsfag. De er oftest organisert som faglige foredrag.

En annen muntlig sjanger noen elever nevner er debatter. På Landsskolen har de hatt en strukturert debatt der roller ble fordelt på forhånd. På Bynærskolen har de klasseråd med debatt annenhver mandag, men bare to av elevene nevner den når jeg spør direkte om de har arbeidet med debatter. Birgittes utsagn: *"(...) men det er ikke sånn innlegg-debatt. Det er mer sånn krangle-debatt"* kan illustrere at hun ikke oppfatter disse klasserådsdebattene som arbeid med muntlighet. På spørsmål om de arbeider med andre muntlige sjangre, sier elevene på Landsskolen at de av og til skal gjenfortelle innholdet i bøker de har lest for de andre elevene i klassen. I tillegg nevner elevene skuespill og rollespill, men disse arbeidsformene var mer vanlige på barneskolen. I det følgende er det derfor framføringer jeg konsentrerer meg om.

Arbeidet med framføringer foregår nesten alltid i grupper. En eller to på gruppa tar ansvar for arbeidsdelingen, ellers velger elevene en gruppeleder. De diskuterer tema og innhold og fordeler arbeidsoppgaver, deretter arbeider de individuelt, som Leon beskriver: *"Vi delte bare i fire, og tok hver vår del. Arbeidet er altså en blanding av gruppearbeid og individuelt arbeid.*

Hvem som bestemmer gruppesammensetningen varierer. Det viktigste for elevene er å være på gruppe med andre som ønsker å arbeide seriøst, som Leon sier: *"Jeg velger de som jeg jobber godt sammen med. Men det er shit når man kommer på gruppe med en som ikke jobber".* Elevene vil være på gruppe med noen som har samme mål som de selv, derfor foretrekker også mange av elevene at det er lærerne som setter sammen gruppene.

De fleste elevene ønsker å ha jenter med i gruppa. Både Birthe, Lasse og Brit peker på at jenter og gutter har ulike arbeidsvaner: *"Gutter kan være sånn at de en periode kan jobbe bra, og så vil de ha pause"* (Birthe). *"Det er helt greit å jobbe sammen med jenter. De er veldig ofte arbeidsflinke, og sånn"* (Lasse). Begrunnelsene for å ønske å ha jenter med på gruppene er blant annet at jentene arbeider mer strukturert og jevnere enn guttene.

Det er lite diskusjon rundt gruppeprosessene, både med hensyn til hvem som er på gruppa og hvordan de skal fordele arbeidet. En grunn til dette kan være at deler av arbeidet før selve framføringen gjøres individuelt, en annen kan være at dette er en arbeidsform elevene har mye erfaring med, og at elevene kjenner hverandres måte å arbeide på.

Innholdet i de muntlige framføringene

Når elevene skal ha framføringer, sier elevene at det må være mening i det for dem selv, de må kunne noe om det og oppleve det som viktig. I framføringssammenheng sier ti av de tolv elevene at de synes det er best å arbeide med temaer som handler om emner som er forankret i pensum: *"Jeg liker best pensum, tror jeg. For da har jeg på en måte noe jeg kan lese og vet at det er fakta"* (Brit). Noen av begrunnelsene er basert på erfaringer med at det er enklere å holde framføringer som er skolefagrelaterte, andre begrunner det med interesse for innholdet: Bendik foretrekker pensumbaserte emner fordi han er lei av *"hobby og sånt"*, og Lasse sier at *"de har litt mer interesse for innholdet"* dersom det er hentet fra pensum.

Som oftest bestemmer læreren temaet, og elevene synes det er greit. Det tar mer tid å bestemme selv, og det blir mer seriøst når læreren bestemmer, sier flere av elevene. I tillegg unngår de at mange velger det samme. Det viktigste for elevene er ikke om det er læreren eller elevene selv som velger tema, men at temaet ikke er kjedelig: *"Hvis det er noe som er helt likegyldig, så har det på en måte ikke noe å si om det er jeg eller læreren som velger"* (Lilly). Elevenes eksempler på uinteressante temaer er *hobbyer, ferien din* eller *kjæledyret ditt*, mens temaer de har likt å arbeide med er blant annet framføringen om 2.

verdenskrig, universet, industrialiseringen og et land i Europa, som alle er pensumrelaterte emner.

Hva lærer elevene av å arbeide med muntlige framføringer?

Elevene nevner først og fremst faktorer som kan knyttes til hvordan de gjennomfører framføringene som svar på hva de har lært om muntlige ferdigheter: Lasse: *"Snakke høyere og tydeligere, og ikke så fort"* Birthe: *"(...) ikke stå der å pille med ett eller annet"* Lone: *"Ikke stå som en slapp potet"*. Elevsvarene dreier seg i første rekke om stemmebruk, kroppsholdning, gester og blikkontakt. På mer åpne spørsmål trekker noen elever også fram kunnskap som går utover de konkrete handlingsrådene de nevner i første omgang. Uttalelsene handler for eksempel om at de må *"vise at de har litt interesse for stoffet"* (Lilly), eller at de må kunne hovedtrekkene i det de skal si, så de ikke glemmer og stopper opp. Dette er en form for praktisk kunnskap eller ferdighetskunnskap. Både når det gjelder påstandskunnskapen og ferdighetene de beskriver, formulerer elevene seg på en måte som tyder på at de baserer kunnskapen sin på erfaringer de har fått gjennom å holde egne og være publikum på medelevers framføringer.

Forberedelser og veiledning.

Elleve av elevene sier at de får lite eller ingen veiledning av lærerne i forbindelse med forberedelsene til framføringene de skal holde. Brit fra Bynærskolen sier at det kan hende læreren kan høre på at de øver hvis de spør, og hvis det er tid, mens Lone forteller at læreren gir instruksjoner: *"De hjelper oss med hvordan vi skal snakke. De hører ikke så mye, for det har de ikke tid til. De sier for eksempel at vi skal trekke pusten og snakke rolig og ikke tenke på at det sitter så mange der, - tenk på at du er hjemme for deg selv"*, sier hun. Andre elever fra både Bynærskolen og Landsskolen sier at de ikke får veiledning når de øver på selve framføringen: *"Nei, det gjør de aldri"* (Birthe).

Alle elevene sier de øver seg før framføring, enten alene eller sammen i gruppa. To av elevene fra Bynærskolen sier de fikk litt tid til å øve sammen på framføringen om 2. verdenskrig på skolen: *"Jeg og Amalie gikk igjennom sammen, fordi Johannes ikke var ferdig. Så øvde vi med å lage stikkord"* (Barbro). Andre elever øvde hjemme: *"Jeg øvde på det jeg skulle si når jeg hadde tid hjemme"* (Birgitte), *"Jeg satt ute, faktisk. Jeg snakket for meg selv, og gikk gjennom det og sjekket om jeg husket allting. Og leste og lærte litt og litt. Og så når jeg hadde lært det, så leste jeg det for mor og pappa"* (Birthe). Både Birgitte og Birthe får altså noen hjemme til å høre på seg. Også på Landsskolen sier elevene at de øver seg på framføringen hjemme.

Det er altså lite muntlig-faglig veiledning fra lærerne når elevene forbereder muntlige framføringer på skolen, lærerne prioriterer å hjelpe elevene med praktiske, tekniske og administrative oppgaver. Mange av elevene øver imidlertid hjemme og får respons av foreldre eller besteforeldre.

Å snakke til et publikum – og å være publikum

Elevene omtaler hverandre positivt i publikumsrollen, til tross for at de hverken beskriver seg selv eller hverandre som gode lyttere. Birgittes og Lones uttalelser er representative for flere: *"De er som en klasse. De later som de følger med. Jeg vet ikke hvor mye de fulgte med, men de satt nå i alle fall stille, da"* Lone: *"Jeg synes de var bra. Jeg synes de var stille, og det var bra"*. Elevene trekker fram to forhold som de vurderer som positive hos sine medelever, for det første er de stille og forstyrrer ikke, og for det andre later de som de følger med.

Når de beskriver seg selv som publikum, legger de ikke skjul på at det kan være kjedelig å være tilhører: *"Og jeg synes det er ekstremt kjedelig å høre på folk som ikke kan stoffet sitt"* (Birgitte). Når mange av elevene sier de liker framføringer, er det den delen av det der de selv er i aksjon de snakker om, men de gir samtidig uttrykk for at de ønsker å støtte hverandre: *"jeg prøver å se ut som om jeg ikke sovner helt"* (Lars). Den største utfordringen er hvis det samme temaet gjentas i flere foredrag. Publikumsorienteringen er altså ikke eksplisitt i elevenes bevissthet, hverken når det gjelder virkemidler for å vekke publikums interesse, eller hva det vil si å være et godt publikum selv.

Muntlige framføringer, kilde til nervøsitet og mestring.

Når elevene svarer på hva de er fornøyd med, er det evnen til å snakke fritt som oftest trekkes fram. De fleste sier at de synes de mestrer å holde framføring: *"Jeg følte at jeg klarte å si det meste jeg skulle si utenat, og så følte jeg at jeg fikk forklart på en ordentlig måte, og at jeg ikke stoppet opp så veldig ofte"* (Brit) *"Vi kunne det veldig bra og snakket veldig fritt"* (Birthe). Det er to av elevene som uttrykker at de bare nyter å ha framføring, men ellers er det slik at elevene både gruer seg og synes det er ok, eller til og med gøy, samtidig: Barbro: *"Jeg synes at sånn som den vi hadde nå, synes jeg at det går veldig greit. Jeg synes det er ganske gøy, egentlig"*. Det er bare en av elevene som opplever ubehag hver gang det er hennes tur til å stå foran klassen: *"Å ha de stirrende blikkene, det virker som truende blikk liksom"* (Lone). Lone får av og til holde presentasjonene sine for en mindre gruppe, og synes det hjelper. Flere av elevene sier de synes det er lettere å ha framføring nå enn tidligere, fordi de er blitt vant til arbeidsformen.

Drøfting

Resultatene viser at for elevene er arbeidet med muntlig ferdigheter nærmest synonymt med å arbeide med framføringer. Det er selve utførelsen av de muntlige framføringene elevene definerer som muntlige ferdigheter, og som de beskriver med hverdagslige begreper. Elevene er mindre bevisste på sentrale kunnskapsaspekter ved muntlig, som publikumsorientering og lytterperspektivet.

Elevene får lite undervisning og veiledning fra lærerne underveis i arbeidet, lærerne legger til rette for elevenes arbeid ved å organisere grupper og hjelpe dem med administrative gjøremål.

Jeg vil i det følgende drøfte noen av resultatene i sammenheng med de to forskningsfeltene som ble presentert innledningsvis, der det første omhandlet arbeid med muntlige ferdigheter i klasserommet og det andre omhandlet elevaktive eller frie arbeidsmetoder. Jeg begynner med en drøfting av elevenes beskrivelser av hva de mener de lærer og hvordan de forstår kunnskap om muntlig ferdigheter. Deretter drøfter jeg hvordan elevene beskriver egen læring og støtte til læring og hvilke konsekvenser denne praksisen har for ulike elever.

Elevenes kunnskap om muntlige ferdigheter

Elevenes kunnskap om muntlige ferdigheter handler først og fremst om kroppsspråk og stemmebruk i framføringssammenheng. De vet de skal bruke høy stemme, ikke snakke for fort og ikke lese fra manus. Videre legger elevene vekt på at det er viktig å ikke se nervøs ut, ikke plukke på noe eller ha hendene i lommene. Samlet kan en si at idealet er å virke sikker og trygg, snakke fritt og framstå engasjert og autentisk. Elevenes vektlegging på kunnskap handler først og fremst om hvordan *de selv* framstår i rollen som framførere.

Elevene uttrykker i liten grad bevissthet om sin egen og andres rolle som tilhørere. De er høflig solidariske mot hverandre, men ikke nødvendigvis interesserte, helt i overensstemmelse med funn i Palmér's studie av elever på yrkesfag i videregående skole i Sverige, der elevene ikke viste noen interesse for hva medelevene hadde å si (Palmér, 2008, s. 101). Også i evalueringen av Reform 97 oppdaget forskerne at elevene ikke lyttet til hverandre under muntlige framføringer (Hertzberg, 2003). Lyng (2004) konkluderer også med at elevene lytter lite til hverandre, men hun fant også at publikumsresponsen varierte med temaet for framføringene. Under framføringer av det hun kaller *nær-pensum prosjekter* fulgte ikke elevene med, mens i presentasjoner av selvvalgte emner fikk framførerne et mer lydhørt publikum (Lyng, 2004, s. 131). Noe slikt har jeg ikke funnet i mitt materiale, tvert imot var det slik at elevene ønsket pensumrelatert innhold.

Årsaken til at elevene er lite kritiske til sin egen og medelevers rolle som publikummere kan være flere. En grunn kan være at elevene er vant til en dialogisk undervisningsform (Klette et al., 2008) og ikke er vant til forelesningssjangeren. Det faktum at muntlige framføringer har blitt hverdagskost, i kombinasjon med prinsippet om at "alle skal fram", kan også hatt bidratt til at elevene er velvillige overfor hverandre både i rollen som publikum og som framførere. En tredje årsak kan være at lærerne sjelden har fokus på å lytte aktivt. Den svenske forskeren (Adelmann (2009) hevder at lytteperspektivet *aldri* har noen framtreddende plass i svenskundervisningen, og det er rimelig å anta at det heller ikke er særlig stor oppmerksomhet knyttet til lytting i norske klasserom.

Både andre relevante studier og funnene i klassene som her er studert, peker mot at repertoaret for arbeid med muntlig er snevert og at elevenes kompetanse er mangelfull sett i sammenheng med kravene som stilles til deres kompetanse i muntlige ferdigheter i Kunnskapsløftet. Viktige målområder som mottakerbevissthet og lytteperspektivet er i liten grad ivaretatt gjennom arbeidsformene som brukes i klassene.

Elevenes beskrivelser av egen læring og støtte til læring

Elevene arbeider mye med å planlegge og å holde framføringer, mens de i liten grad nevner andre former for arbeid med muntlige ferdigheter, noe som sammenfaller med resultater fra tidligere forskning om muntlige ferdigheter, både i norske (Hertzberg, 2003; Svenkerud et al., 2009) og svenske studier (Jers, 2010; Palmér, 2008). Imidlertid må det knyttes noen kommentarer til dette som nyanserer bildet noe. Eksplisitt undervisning om muntlige ferdigheter kan være lite synlig for elevene dersom denne undervisningen foregår som en integrert del av arbeidet med muntlig. På Bynærskolen pleier elevene for eksempel å debattere i klasserådstimer annenhver uke, men fordi primærhensikten med disse debattene oppfattes som noe annet enn opplæring i muntlig, relaterer ikke elevene dette til muntlige ferdigheter i svarene sine. Slik sett kan det være at det faktiske undervisningsrepertoaret i arbeid med muntlige ferdigheter er noe bredere enn det elevene gir uttrykk for. Men dersom elevene ikke oppfatter hensikten med og målet for arbeidet med de muntlige ferdighetene, svekkes læringspotensialet (Higgins, Baumfield, & Hall, 2007).

I arbeidet med framføringer må elevene selv formulere en problemstilling, finne relevant innhold, velge arbeidsmetoder og planlegge egen tidsbruk. Dette er en arbeidsmåte som kjennetegner elevaktive arbeidsformer. De tar ansvar for arbeidsprosessen, og uttrykker at de lærer gjennom erfaring og øving. Elevene beskriver altså en implisitt tilnærming i undervisningen i muntlighet, med mange muligheter til å få erfaringer, men lite eksplisitt undervisning og veiledning underveis i arbeidsprosessen. Nyere svenske undersøkelser (Jers, 2010; Palmér, 2008) rapporterer det samme. I Jers' (2010) studie av arbeid med *muntlig framställning* i en klasse som går første året på gymnasiet, viser hun at elevene lærer gjennom trening (Jers, 2010, s. 113). Den implisitte tilnærmingen er også helt i tråd med Hertzbergs (2003) funn i evalueringen av reform 97, der betydningen av muntlighet ikke ble satt i fokus i klasserommene.

Kritikken av elevaktive arbeidsformer både nasjonalt (Klette, 2004, 2007; Nordahl et al., 2009) og internasjonalt (Kirschner et al., 2006; Phillips, 1995) har pekt på at komplekse læringsoppgaver forutsetter undervisning der begreper og prosedyrer blir forklart fullt ut for elevene, støttet av læringsstrategier og læringsaktiviteter som understøtter disse. Arbeidet med framføringer er en slik kompleks oppgave som krever kunnskap om innhold, form, kommunikativ kompetanse og retoriske ferdigheter samt kunnskap om fordeling av ansvar og roller. Elevene på Bynær- og Landsskolen uttrykker ikke at arbeidet er spesielt

vanskelig eller krevende, og er lite opptatt av kompleksiteten i arbeidet. Elevene beskriver lærerne som tilretteleggere, men ikke faglige veiledere, og elevene bruker egne erfaringer og eksperimentering for å tilegne seg kunnskap om dette feltet. Samtidig får mange av elevene hjelp av foresatte. De benytter seg altså av de ressursene de har tilgjengelig på ulike arenaer. Forskjellen mellom de elevene som har mulighet til å få hjelp og veiledning hjemme, som et flertall av elevene i denne studien har, og de som ikke har det, kan bli særlig tydelig når elevene arbeider med slike frie, men komplekse oppgaver.

Konklusjon

Elevene er positive og uttrykker ikke motstand mot hverken arbeidsmetoden eller innholdet de blir tilbudt i arbeidet med muntlige framføringer. Utfordringene ved bruk av muntlige framføringer knytter jeg primært til at muntlige framføringer er definert som en relativ fri arbeidsform og til lærerens rolle under slike læringsaktiviteter. Elevene rapporterer at de får lite veiledning og undervisning fra læreren og bruker hjemmemiljøet for veiledning, støtte og øving under arbeid med muntlige ferdigheter.

Elevene uttrykker kunnskap om avsenderrollen mer enn om mottakerperspektivet i framføringene som svar på hva de kan og har lært. Samlet sett har de likevel få eksempler på hva de har lært, og få svar på hva de trenger kunnskap om. Det kan både være et uttrykk for elevenes begrensede innsikt i kunnskapsområdet for muntlige ferdigheter, men også for at de mangler et begrepsapparat for å formidle hva de kan.

Å holde en muntlig framføring er komplisert og stiller store krav til elevene. I arbeidet med framføringer må elevene håndtere nytt stoff og form samtidig. Da kreves et vidt register av sosiale og retoriske kunnskaper og ferdigheter, i tillegg til kunnskap om sjangrer, språk og prosedyrer. Å overlate hovedansvaret til elevene selv for å realisere disse målsetningene, slik både tidligere studier har vist, og funnene i min studie bekrefter, kan være problematisk. For det første favoriserer det grupper som har tilgang til slike ressurser i hjemmemiljøet, og dette kan dermed forsterke allerede etablerte sosiale forskjeller. En eksplisitt undervisning kan i beste fall hindre favorisering av grupper og reproduksjon av sosiale forskjeller. For det andre kan en mer eksplisitt og systematisk opplæring bidra til at alle elevene kan bli tryggere i framføringer, slik Penne (2006) viste at elevgruppen på Drabantbyskolen ble.

For at elevene skal nå målsetningene i læreplanen knyttet til muntlige ferdigheter ligger utfordringene klare både for forskning og i skolens praksis. Resultatene som presenteres i denne studien retter oppmerksomheten mot betydningen av eksplisitt undervisning og mot ulike elevgruppers ressurstilgang i hjemmemiljøet. I fortsettelsen vil forskning med utvalg fra flere skoler og flere klasser kunne bidra til mer innsikt i disse problemstillingene. Også forskning

som er knyttet til kvalitetskriterier for ulike muntlige sjangrer i ulike fag er et sentralt område for videre forskning. I skolens praksis kan utviklingspotensialet særlig knyttes til å utvikle et eksplisitt og bredere repertoar i undervisningsformer, inkludert eksplisitt fokus på lytting og publikumsrollen.

Litteratur

- Aasen, P. (1999). Det sosialdemokratiske prosjekt: Utdanningsreformer i Sverige og Norge i etterkrigstiden. I A. O. Telhaug & P. Aasen (Red.), *Både - og: 90-tallets utdanningsreformer i historisk perspektiv*. Oslo: Cappelen.
- Aasen, P., Møller, J., Rye, E., Ottesen, E., Prøitz, T. S. & Hertzberg, F. (2012). *Kunnskapsløftet som styringsreform - et løft eller et løfte? Forvaltningsnivåenes og institusjonenes rolle i implementeringen av reformen* (NIFU-rapport 20/2012). Oslo: NIFU/ILS, Universitetet i Oslo.
- Adelmann, K. (2002). *Att lyssna till röster: ett vidgat lyssnandebegrepp i ett didaktiskt perspektiv* (Ph. D. avhandling). Malmö: Malmö Högskola.
- Adelmann, K. (2009). *Konsten att lyssna: Didaktiskt lyssnande i skola och utbildning*. Lund: Studentlitteratur.
- Andersen, Ø. (1995). *I retorikkens hage*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Anthony, W. S. (1973). Learning to discover rules by discovery. *Educational Psychology*, 64, 325-328.
- Berge, K. L. (2007). Grunnleggende om de grunnleggende ferdighetene. I H. Hølleland (Red.), *På vei mot kunnskapsløftet*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Bjørge, I. A. (1994). *Ansvar for egen læring*. Trondheim: Tapir.
- Blichfeldt, J. F. (2003). *Lære for livet? Skolen som møteplass for mening og mestring. Evaluering av Reform 97* (AFI-rapport 7/2003). Oslo: Arbeidsforskningsinstituttet.
- Bruner, J. S. (1961). The art of discovery. *Harvard Educational Review*, 31, 21-32.
- Dale, E. L. & Wærness, J. I. (2003). *Differensiering og tilpasning i grunnopplæringen. Rom for alle - blikk for den enkelte*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Dale, E. L., Engelsen, B. U. & Karseth, B. (2011). *Kunnskapsløftets intensjoner, forutsetninger og operasjonaliseringer: En analyse av en læreplanreform*. Oslo: Universitetet i Oslo, Pedagogisk forskningsinstitutt.
- Dalland, C. P. & Klette, K. (under utgivelse). Work Plan Heroes: Student Strategies in Lower Secondary Norwegian Classrooms. *Scandinavian Journal of Educational Research*.
- Dæhlen, M., Smette, I. & Strandbu, Å. (2011). *Ungdomskoleelevers meninger om skolemotivasjon. En fokusgruppestudie* (NOVA-rapport 4/2011). Oslo: NOVA
- Evenson, D. H. & Hmelo, C. E. (2000). *Problem-based Learning: A Research perspective on learning interactions*. New Jersey: Erlbaum.
- Furre, H., Danielsen, I.-J., Stiberg-Jamt, R. & Skaalvik, E. M. (2006). *Skolen sett fra innsiden. Analyse av den nasjonale undersøkelsen "Elevinspektørene" i 2005*. Kristiansand: Oxford Research.
- Grønmo, L. S., Kjærnsli, M., Bergem, O. K., Lie, S. & Turmo, A. (2004). *Hva i all verden har skjedd i realfagene? Norske elevers prestasjoner i matematikk og naturfag i TIMSS 2003*. Oslo: ILS, Universitetet i Oslo.
- Haug, P. (2004). *Resultat frå evalueringa av Reform 97*. Oslo: Noregs Forskningsråd.
- Hertzberg, F. (2003). Arbeid med muntlige ferdigheter. I K. Klette (Red.), *Klasserommets praksisformer etter Reform 97*. Oslo: Universitetet i Oslo, Pedagogisk forskningsinstitutt.

- Higgins, S., Baumfield, V. & Hall, E. (2007). *Learning skills and the development of learning capabilities* (EPPI-Centre Social Science Research Unit). London: Institute of Education, University of London.
- Hoëm, A. (1978). *Sosialisering. En teoretisk og empirisk modellutvikling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Høgmo, A. (1989). *Norske idealer og samisk virkelighet*. Oslo: Gyldendal.
- Imsen, G. (2004). Hva driver de med i timen? Kateterstyrte og elevaktive praksisformer i grunnskolen. I G. Imsen (Red.), *Det ustyrilige klasserommet: om styring, samarbeid og læringsmiljø i grunnskolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jers, C. O. (2010). *Klassrummet som muntlig arena: att bygga och etablera ethos* (Doktoravhandling). Malmö: Malmö Högskola.
- Kirschner, P. A., Sweller, J. & Clark, R. E. (2006). Why Minimal Guidance During Instruction Does Not Work: An Analysis of the Failure of Constructivist, Discovery, Problem-Based, Experiential, and Inquiry-Based Teaching. *Educational Psychologist*, 41(2), 75-86.
- Kjærnsli, M., Lie, S., Olsen, R. V., Roe, A. & Turmo, A. (2004). *Rett spor eller ville veier? Norske elevers prestasjoner i matematikk, naturfag og lesing i PISA 2003*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Klette, K. (2003). Lærernes klasseromsarbeid: Interaksjons- og arbeidsformer i norske klasserom etter Reform 97. I K. Klette (Red.), *Klasserommets praksisformer etter Reform 97*. Oslo: Universitetet i Oslo, Pedagogisk forskningsinstitutt.
- Klette, K. (2004). *Fag og arbeidsmåter i endring? Tidsbilder fra norsk grunnskole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Klette, K. (2007). Bruk av arbeidsplaner i skolen - et hovedverktøy for å realisere tilpasset opplæring? *Norsk pedagogisk tidsskrift* 4, 344-358.
- Klette, K., Lie, S., Ødegaard, M., Anmarkrud, Ø., Arnesen, N., Bergem, O. K. & Roe, A. (2008). *PISA+: Lærings- og undervisningsstrategier i skolen*. Oslo: Norges forskningsråd
- Kristiansen, A-T. (2010). *Sånn muntlige høytlesingsfag ... En casestudie av arbeid med muntlige tekster i skolen etter Kunnskapsløftet* (Masteroppgave). Bodø: Høgskolen i Bodø.
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- L97. (1997). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Oslo: Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement.
- LK06. (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet i grunnskolen og videregående opplæring*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Lyng, S. T. (2004). *Være eller lære? Om elevroller, identitet og læring i ungdomsskolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Læreplan 1964 (1964). *Læreplan for forsøk med 9-årig skole*. Oslo: I kommisjon hos Aschehoug.
- Løvland, A. (2006). *Samansette elevtekstar: klasserommet som arena for multimodal tekstskapning* (Doktoravhandling). Kristiansand: Høgskolen i Agder.
- M74. (1974). *Mønsterplan for grunnskolen*. Oslo: H. Aschehoug & co.
- M87. (1987). *Mønsterplan for grunnskolen*. Oslo: H. Aschehoug & co.
- Meland, A. T. (2011). *Ansvar for egen læring. Intensjoner og realiteter ved en norsk videregående skole* (Doktoravhandling). Göteborg: Göteborg Universitet.
- Møller, J., Prøitz, T. S. & Aasen, P. (2009). *Kunnskapsløftet - tung bær å bære? Underveisanalyse av styringsreformen i skjæringspunktet mellom politikk, administrasjon og profesjon* (NIFU-rapport 42). Oslo: NIFU STEP/ILS, Universitetet i Oslo.

- Nordahl, T., Mausethagen, S. & Kostøl, A. (2009). *Skoler med liten og stor forekomst av atferdsproblemer. En kvantitativ og kvalitativ analyse av forskjeller og likheter mellom skolene* (Rapport nr. 3). Elverum: Høgskolen i Hedmark.
- Normalplanen. (1939). *Normalplan for byfolkeskolen*. Oslo: Aschehoug.
- Opheim, V. (2004). *Equity in Education* (NIFU-rapport 7/2004). Oslo: NIFU STEP.
- Otnes, H. (1997). *Følge med og følge opp. Verbalspråklig lyttemarkering i synkrone nettsamtaler* (Doktoravhandling). Trondheim: NTNU.
- Paas, F., Van Gog, T. & Sweller, J. (2010). Cognitive Load Theory: New Conceptualizations, Specifications, and Integrated Research Perspectives. *Educational Psychology Review*, 22(2), 115-121.
- Palmér, A. (2008). *Samspel och solostämmor: om muntlig kommunikation i gymnasieskolan* (Doktoravhandling). Uppsala: Uppsala Universitet.
- Papert, S. (1980). *Mindstorms: Children, computers, and powerful ideas*. New York: Basic Books.
- Penne, S. (2006). *Profesjonsfaget norsk i en endringstid: norsk på ungdomstrinnet: å konstruere mening, selvforståelse og identitet gjennom språk og tekster: fagets rolle i et identitetsperspektiv, i et likhet- og et ulikhetsperspektiv* (Doktoravhandling). Oslo: Universitet i Oslo.
- Penne, S. & Hertzberg, F. (2008). *Muntlige tekster i klasserommet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Phillips, D. C. (1995). The Good, the Bad, and the Ugly: The Many Faces of Constructivism. *Educational Researcher*, 24(7), 5-12.
- R94. (1994). *Læreplan for videregående opplæring*. Oslo: Kirke, utdanning og forskningsdepartementet.
- Rutherford, F. J. (1964). The role of inquiry in science teaching. *Journal of Research in Science Teaching*, 2, 80-84.
- Svenkerud, S., Hertzberg, F. & Klette, K. (2012). Opplæring i muntlige ferdigheter. *Nordic Studies in Education*, 32, 35-47.
- Svennevig, J., Tønnesson, J., Svenkerud, S. & Klette, K. (2012). Retoriske ressurser i elevers muntlige fremføringer. *Rhetorica Scandinavica*, 60, 68-89.
- Sweller, J. (1988). Cognitive load during problem solving: Effects on learning. *Cognitive Science*, 12, 257-285.
- Telhaug, A. O. (1994). *Norsk skoleutvikling etter 1945*. Oslo: Didakta.
- Utdanningsdirektoratet. (2012a). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*. Lastet ned 10.12.12 fra http://www.udir.no/Upload/larerplaner/lareplangrupper/RAMMEVERK_grf_2012.pdf?epslanguage=no.
- Utdanningsdirektoratet. (2012b). *Skoleporten*. Lastet ned 01.12.12 fra <http://skoleporten.udir.no/rapportvisning.aspx?enhetsid=00&vurderingsomrade=11&skoletype=0>
- Wikan, G., Mølster, T., Faugli, B., & Hope, R. (2009). Enhancing subject attainment by using digital multimodal text production and peer presentation in secondary school project work. I M. Montané & J. Salazar (Red.), *ATEE 2009 Annual Conference Proceedings* (s. 467-480). Brussel: ATEE.
- Young, M. F. D. (2008). *Bringing knowledge back in: From social constructivism to social realism in the sociology of education*. London: Routledge.