

MASTEROPPGAVE
M1GLU19H
Mai 2024

Muntlig fortelling i offentlig skole og Steinerskole – fire læreres
praksis og erfaring med bruk av muntlig fortelling i undervisning
Akademisk masteroppgave

30 stp. oppgave

Ane Marie Linge Ringstrøm



OsloMet – storbyuniversitetet

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier
Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

Sammendrag

Muntlig fortelling har stort pedagogisk potensial; det er noe som appellerer til det mest grunnleggende i mennesket og hvordan vi tolker verden. Muntlig fortelling kan bidra til å nå de mest sentrale målene man har for utdanning, likevel får muntlig fortelling lite plass og oppmerksomhet i den offentlige skolen i dag. I Steinerskolen har man – i motsetning til den offentlige skolen – en lang tradisjon for å fortelle muntlig som del av undervisningen i alle fag og på alle trinn. I denne oppgaven undersøker jeg hvordan fire lærere, på tre skoler, to Steinerskoler og en offentlig skole, bruker muntlig fortelling som del av sin undervisning. Dette gjøres med utgangspunkt i teori om muntlighet, fortelling, muntlig fortelling og narrativ undervisning, og med mål om å belyse problemstillingen: *Hvordan anvender fire lærere i begynneropplæringen muntlig fortelling i norskundervisning i offentlig skole og Steinerskole?* For å besvare problemstillingen ble det benyttet en tredelt metode bestående av spørreskjema, observasjon og intervju. Funnene indikerer at informantene i denne studien opplever at muntlig fortelling lar seg forene med målene for utdanningen og egner seg som formidlingsform i skolen. Skolekulturen ved den enkelte skole og bevissthet knyttet til valg av formidlingsform og formålet med fortellingen er sentralt for at en slik praksis skal kunne etableres og opprettholdes.

Nøkkelord: Muntlige ferdigheter, fortelling, muntlig fortelling, narrativ tankegang, narrativ undervisning, Steinerpedagogikk

Summary

English title: Oral storytelling in Norwegian public schools and Waldorf schools - four primary school teachers practice and experience with oral storytelling

Oral storytelling has great educational potential; it appeals to the most fundamental aspects of human nature and how we interpret the world. Oral storytelling can contribute to achieving the most central goals of education. Today, this method of pedagogy has fallen to the wayside, receiving little space and attention in Norwegian public schools. In Waldorf schools, unlike public schools, there is a long tradition of incorporating oral storytelling into teaching across all subjects and at all levels. In this master's thesis, I investigate how four teachers, from three schools—two of them Waldorf schools and one a public school—use oral storytelling as part of their teaching. This is done based on theory of oral skills, stories, oral storytelling, and narrative teaching, and the question: *How do four primary school teachers use oral storytelling in their Norwegian lessons in Norwegian public schools and Waldorf schools?* To answer this question, a three-part method consisting of questionnaires, observation, and interviews was used. The findings indicate that the informants in this study feel that oral storytelling can be reconciled with the goals of education and is suitable as a method of communication and teaching in schools. School culture and awareness of the choice in how stories are conveyed – as well as the story's purpose – are central to establishing and maintaining such a practice.

Keywords: Oral skills, storytelling, oral storytelling, narrative thinking, narrative teaching, Waldorf education.

Forord

Den største takk går til informantene mine som har gitt av seg selv og sin tid; uten dere hadde jeg ikke hatt den oppgaven jeg har i dag, og trolig ikke kost meg fult så mye med å skrive den.

Til min veileder Toril som alltid har vist genuin interesse og omsorg for oppgaven min, som hadde tro på meg selv når det kanskje ikke var helt klart hva jeg holdt på med, og som forsiktig dyttet meg i riktig retning når jeg trengte det.

Min biveileder Trine fortjener også takk for sin noe hardhendte, men nødvendige klussing med kulepennen der hun strøk ut både det ene og det andre og minnet meg på at man ikke kan gjøre alt det man vil her i verden.

Jeg vil takke lærerne ved Steinerhøyskolen som hjalp meg helt innledningsvis med å finne litteratur til oppgaven for et år siden, dere vet hvem dere er. Jeg håper dere vet hvilken inspirasjon dere er med all deres erfaring, engasjement og ikke minst omsorg. Ikke alle høyskolelærere ville tatt seg tid, og slettes ikke alle ville vært så fornøyde med å gjøre det.

Jeg vil takke Sissel, Hanne, Mariel og Milla som tok seg tid til å lese oppgaven og fange opp alle små og store feil.

Sist, men ikke minst, vil jeg takke mine medstudenter som har vært mine følgesvenner i glede og frustrasjon. Takk spesielt til Caroline som stilte til pilotintervju og alltid får meg til å føle at jeg har god tid og gjør en god jobb. Takk til Celina, Anna og Ingrid som har vært med meg i dette løpet fra start til slutt, det ville ikke vært det samme uten dere.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	2
Summary	3
Forord	4
1. Innledning.....	7
2. Teori og tidligere forskning	10
2.1. Muntlige ferdigheter	10
2.2. Narrativer og narrativ tankegang.....	12
2.2.1. Narrativ og fortelling	12
2.2.2. Narrativ tankegang.....	13
2.3. Muntlig fortelling.....	14
2.4. Narrativ undervisning.....	16
2.4.1. Faglig utvikling.....	16
2.4.2. Personlig utvikling	17
2.4.3. Sosial utvikling	18
2.5. Muntlig fortelling i den offentlige skolen.....	18
2.6. Muntlig fortelling i Steinerskolen	20
3. Metode	22
3.1. Triangulering	22
3.1.1. Blandede metoder	23
3.2. Intervju.....	24
3.2.1. Semistrukturert intervju	24
3.2.2. Gjennomføring	25
3.2.3. Tematisk analyse.....	25
3.3. Spørreskjema	26
3.3.1. Utforming.....	27
3.3.2. Gjennomføring	28
3.3.3. Analyse.....	28
3.4. Observasjon	29
3.4.2. Ikke-deltakende observasjon.....	29
3.4.1. Gjennomføring	30
3.4.3. Analyse.....	31
3.5. Forskningsetiske hensyn	32
3.5.1. Søknader og retningslinjer	32
3.5.2. Informert samtykke	32
3.5.3. Oppbevaring og behandling av data.....	32
3.5.4. Tolkning og fremstilling av data.....	33
3.6. Utvalget.....	33
3.7. Reliabilitet og validitet.....	35
3.7.1. Reliabilitet.....	35
3.7.2. Validitet.....	35
4. Analyse og resultater	38
4.1. Innhold og form	38
4.1.1. Spørreskjema.....	38
4.1.2. Intervju	41

4.1.3. Observasjon.....	42
4.2. Funksjon.....	43
4.2.1. Spørreskjema.....	43
4.2.2. Observasjon.....	45
4.2.3. Intervju	49
4.3. Begrunnelse	53
4.3.1. Spørreskjema.....	53
4.3.2. Intervju	55
4.4. Mottakelse.....	58
4.4.1. Intervju	58
4.4.2. Observasjon.....	60
5. Oppsummering og diskusjon.....	63
5.1. Muntlighet.....	63
5.1.1. Fortelling og muntlig fortelling som grunnlag for å jobbe med muntlighet	63
5.1.2. Metaundervisning i muntlighet	64
5.2. Narrativer	64
5.3. Muntlig fortelling.....	66
5.4. Narrativ undervisning.....	67
5.4.1. Faglig utvikling	67
5.4.2. Personlig utvikling	68
5.4.3. Sosial utvikling	68
5.5. Offentlig skole og Steinerskole	69
6. Konklusjon	72
Litteraturliste	74
Vedlegg	77

1. Innledning

Muntlige fortellinger har vært en del av menneskets erkjennelsesform og kultur siden det man kan kalle «tidenes morgen». Det er nærliggende å tenke at muntlig fortelling også er en slags undervisningsform, og at man før skriftens tidsalder i stor grad støttet seg på fortellingenes struktur for å formidle kunnskap. Det er heller ikke til å komme bort fra at mennesket som art har skapt et narrativ om seg selv, hvem vi er og hvor vi har vært, og at det man gjerne kaller «den store fortellingen» om menneskets historie står i relasjon til det man gjerne kaller «den lille fortellingen», nemlig fortellingen om individet og hvordan individet forteller om seg selv. Jerome Bruner presenterer en tanke om at menneskets kognitive funksjon kan deles inn i logisk tankegang og narrativ tankegang (Bruner, 1986, s. 32-39), og videre at vi tolker og gir verden mening gjennom narrative strukturer. Dersom det er slik at narrative strukturer er noe helt grunnleggende ved mennesket og menneskelig tenkning, hvordan kan da narrative strukturer anvendes som verktøy for tenkning og læring i skolen? Hvilken posisjon får fortellinger, og kanskje spesielt muntlige fortellinger, som i større grad bærer preg av en mellommenneskelig relasjon, i skolen?

Når jeg valgte å undersøke dette feltet, gjorde jeg det på bakgrunn av mine egne erfaringer som tidligere elev og nå lærerstudent. Jeg tilbrakte alle mine år i grunnskolen i en Steinerpedagogisk tradisjon, hvor muntlig fortelling var en selvsagt del av skolehverdagen fra start til slutt. Mitt første møte med offentlig skole ble i praksis som lærerstudent, og det jeg erfarte som en av de største forskjellene – og kanskje det største savnet fra min egen skolegang – var fortellingen, og da spesifikt den muntlige fortellingen. Mitt inntrykk var at tilfeller av muntlig fortelling i den offentlige skolen var nærmest ikke-eksisterende. Dette var min motivasjon for å utforske feltet nærmere i denne oppgaven.

Hensikten med denne oppgaven er å undersøke praksis rundt muntlig fortelling i norsk skole. Arbeid med fortellinger som ikke er muntlig fortalt – høytlesning, videoer, o.l., er inkludert i fordi jeg mener det er relevant å inkludere de formidlingsformene muntlig fortelling ofte settes til side for, og fordi det gir et rikere bilde av situasjonen. Som tidligere Steinerskoleelev og utdannet Steinerpedagog var det nærliggende for meg å utforske både offentlige skoler og Steinerskoler. Jeg har samarbeidet med to informanter fra offentlig skole og to fra Steinerskolen for å besvare problemstillingen: *Hvordan anvender fire lærere i begynneropplæringen muntlig fortelling i norskundervisning i offentlig skole og Steinerskole?*

For å konkretisere denne relativt brede og åpne problemstillingen utviklet jeg fire forskningsspørsmål som ble styrende for gjennomføringen av oppgaven:

- Hva slags fortellinger blir brukt i undervisningen og hvordan formidles de?
- Hvordan bearbeides eller videreutvikles fortellinger i faglig arbeid?
- Hvordan begrunner lærerne bruk av muntlig fortelling som metode, og hvilket forhold har de til å fortelle muntlig?
- Hvordan forholder elevene seg tilsynelatende til muntlig fortelling?

For å besvare problemstillingen har jeg brukt en tredelt metode bestående av spørreskjema, observasjon og intervju. Spørreskjemaene ga en bredere oversikt over lærerens praksis med fortellinger over tid. Observasjonene ga førstehåndserfaring og dypere forståelse av datamaterialet fra de andre metodene i tillegg til konkrete eksempler på praksis med fortelling og et innblikk i elevenes reaksjoner. Mens intervjuene ga informasjon om lærernes tanker om og holdninger til muntlig fortelling.

Det er generelt lite forskning gjort på lærerens bruk av muntlig fortelling i undervisning, kanskje spesielt når det kommer til forskning på Steinerskolen. Forskingen og teorien brukt i oppgaven er derfor i stor grad hentet fra nærliggende forskningsfelt; forskning på muntlighet og muntlige ferdigheter, narrativ teori, forskning på muntlig fortellerkunst, narrativ undervisning og læreplaner.

Det er likevel noen få studier gjort på muntlig fortelling i nordisk kontekst. For eksempel Nordstrand og Karsrud (2020), som ser på bruk av stedsfortellinger i barnehagen i tilknytning til utvikling av barns tidlige literacy. Grimnes (2008) ser i sin masteroppgave på hvordan muntlige fortellingen som en integrert del av den ordinære undervisningen kan knyttes opp mot læring og muntlige ferdigheter hos litt eldre elever (14-15 år) sett i lys av dialogiske, estetiske og narrative perspektiver på læring. Grimnes (2008) har et større fokus på elevenes perspektiv; på deres egne fortellinger og opplevelser. Aadland (2016) ser mer spesifikt på samhandlingen mellom elever, forteller og fortelling, i en mer performativ kontekst utenfor undervisningssituasjonen. I denne oppgaven kommer jeg til å konsentrere meg om begynneropplæring (1-4.trinn). Jeg kommer først og fremst til å forholde meg til læreren, lærerens perspektiver og erfaringer, og jeg kommer til å forholde meg til muntlig fortelling i undervisningssammenheng, som en integrert del av undervisningssituasjonen.

Denne studien har til hensikt å belyse en praksis som er lite diskutert i det pedagogiske profesjonsfellesskapet, og som har stort potensial som metode og verktøy for tenkning og læring. Jeg vil først gjøre rede for det teoretiske grunnlaget for oppgaven og tidligere forskning jeg anser som relevant. Deretter vil jeg gi et innblikk i forskningsmetode og planleggingen, gjennomføringen og bearbeidelsen av undersøkelsene. Så vil jeg presentere funnene mine, for så å diskutere og oppsummere disse i lys av teori og tidligere forskning, før jeg forsøker å avrunde og konkludere.

2. Teori og tidligere forskning

I dette kapittelet presenteres det teoretiske grunnlaget for oppgaven. Det er forsøkt strukturert på en måte som gradvis bygger forståelse, fra de mest grunnleggende og generelle prinsippene til de mest konkrete og spesifikke. Denne oppgavens fokus ligger først og fremst på den muntlige fortellingen, jeg begynner derfor med det muntlige og hva det innebærer i en pedagogisk kontekst. Deretter tar jeg for meg fortelling og rollen narrativer spiller i menneskelig tenkning. Så settes de to sammen når det presenteres teori om muntlig fortelling og dets særpreg. Videre presenteres det jeg har valgt å kalle «narrativ undervisning», altså teori om bruk av fortelling i undervisning, før jeg til slutt går mer konkret inn på forutsetningene og grunnlaget for å bruke muntlig fortelling i de to skoleslagene jeg har undersøkt.

2.1. Muntlige ferdigheter

Muntlig fortelling er en muntlig ferdighet; når man søker å legitimere og begrunne bruken av muntlig fortelling i skolen vil derfor den muntlige fortellingens tilknytning til muntlige ferdigheter være sentral. Ved å se på feltet muntlighet, og muntlighet som en del av literacy-begrepet, kan man også si mye om den pedagogiske og didaktiske konteksten, både i Norge og globalt, samt hvilke behov vi har for muntlighet i skolen i dag. Med «muntlige ferdigheter» sikter jeg ikke nødvendigvis direkte til begrepet brukt i den offentlige skolens læreplan, men innholdet vil være omtrent det samme og jeg opplever den offentlige skolens læreplan som et godt utgangspunkt for å forstå begrepet.

Muntlighet har hatt en plass i norske læreplaner de siste hundre årene som en del av den grunnleggende opplæringen (Børresen, Grimnes & Svenkerud, 2012, s. 15), og har uten tvil også hatt en sentral plass før det. «Muntlige ferdigheter» som en grunnleggende ferdighet på lik linje med lesing, skriving, regning og digitale ferdigheter kom inn i Kunnskapsløftet i 2006 (Saabye & Fors, 2013). I Kunnskapsløftet for 2020 (LK20) står det at de fem grunnleggende ferdighetene skal øves og utvikles i alle fag gjennom hele skoleløpet, ikke bare som nødvendige kompetanser og redskaper for læring men også som viktige faktorer for identitetsdannelse, deltakelse i det sosiale livet og deltakelse i skole-, arbeids- og samfunnslivet (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Norskfaget har et særskilt ansvar for å utvikle de muntlige ferdighetene, som i norskfaget innebærer å kunne samhandle med andre gjennom å *lytte, fortelle* og *samtale* (Utdanningsdirektoratet, 2020a), som alle er ferdigheter som vil

gjøre seg gjeldende i arbeid med muntlig fortelling slik det presenteres og behandles i denne oppgaven. Børresen et al. (2012) definerer muntlig kompetanse som «å kunne bruke ulike muntlige sjangre» (s. 14), og de vektlegger videre tre muntlige sjangre: *samtale*, *muntlig fortelling* og *presentasjon* (s. 20). De trekker også frem lytte- og kommunikasjonsevne som sentrale faktorer for samhandling i det daglige og i mer formelle situasjoner (Børresen et al., 2012).

Til tross for at skriving, lesing og muntlige ferdigheter alle er grunnleggende ferdigheter som skal vektlegges spesielt i norsk, hersker det bred enighet om at arbeid med og fokus på muntlighet nedprioriteres til fordel for skriving og lesing i skolen (Børresen et al., 2012; Hertzberg, 2003; Rødnes & Gilje, 2018; Skaftun & Wagner, 2019; Svenkerud, Klette & Hertzberg, 2012). Årsakene til dette kan være mange; vi lever i et samfunn hvor det skriftlige har høy status og hvor det å kunne skrive og lese er avgjørende for hvorvidt en kan delta i samfunnet. Dette har bare blitt forsterket i etterkant av store internasjonale tester og et økt fokus på literacy i skolene (Nordstrand & Karsrud, 2020; Skaftun & Wagner, 2019; Svenkerud et al., 2012), og Skaftun og Wagner (2019) finner tegn på at elevers rom for å uttrykke seg muntlig i klasserommet faktisk har blitt mindre de siste årene (s. 15). Literacy eller tekstkyndighet forbindes først og fremst med evnen til å lese og skrive, og omfatter en rekke skriftspråklige ferdigheter (Blikstad-Balas, 2023). Nordstrand og Karsrud (2020) poengterer at de skriftspråklige ferdighetene bygger på de muntlige, og at et godt muntlig grunnlag vil ha stor betydning for arbeidet med literacy (s. 55). Skaftun (2020) argumenterer for et helhetlig syn på literacy som også rommer muntlighet ved at man ser det muntlige som en slags tanketeknologi (s. 239), hvor man bruker det muntlige språket i samspill med tekst og slik utvikler en dypere forståelse av teksten (s. 244). Dette knytter han sammen med et dialogisk undervisningsperspektiv hvor elevens muntlighet og rom for å uttrykke seg i læringsprosessen står sentralt for deres meningsskaping og opplæring i hvordan å tenke og lære (Skaftun, 2020, s. 240). Gjennom å bearbeide noe med egne ord og formuleringer kan man forstå det bedre. Bevisst bruk av muntlig språk i en læringssituasjon kan altså bidra til læring innen alle felt, også skriving og lesing.

Forskning gjort på muntlige ferdigheter i norsk skole viser at det er lite strukturert undervisning i muntlighet, og at det da hovedsakelig er snakk om arbeid med fremføringer hvor elevene får lite konstruktiv veiledning og tilbakemelding (Børresen et al., 2012; Hertzberg, 2003; Svenkerud, 2013; Svenkerud et al., 2012). Det er lite rom for at elevene kan

dele egne fortellinger eller bruke stemmene sine i faglig arbeid (Skaftun & Wagner, 2019). Mye tyder på at elevene heller ikke får noen veiledning i å være et godt publikum (Hertzberg, 2003; Svenkerud, 2013; Svenkerud et al., 2012). Det at elever i stor grad overlates til seg selv i arbeidet med muntlighet, kan forklares med at mange antar at det muntlige er noe som kommer av seg selv, helt naturlig (Aksnes, 1999, s. 17-18), vi snakker jo tross alt hele tiden. Men for at elever skal kunne jobbe godt på egenhånd krever det en viss grad av mestring og opplæring i forkant (Kirschner, Sweller & Clark, 2006). Elevene har ikke noe godt grep om hva som forventes av dem og kobler arbeid med muntlige ferdigheter hovedsakelig til det å være aktiv i timen (Hertzberg, 2003, s. 166; Svenkerud, 2013). Det er tydelig at det er behov for mer konkrete krav og forventninger, og mer eksplisitt undervisning i muntlighet på et metanivå (Børresen et al., 2012; Hertzberg, 2003; Svenkerud, 2013; Svenkerud et al., 2012). Hertzberg (2003) påpeker at det at lærere kanskje er dårlig rustet til å arbeide med muntlige ferdigheter skyldes svakheter ved det norske utdanningssystemet i sin alminnelighet, og at det er et behov for å utvikle felles forståelse av muntlige ferdigheter og etablere praksiser med muntlighet ved skolene (s. 167). Det at det står i en plan at vi skal ha større fokus på muntlighet betyr ikke nødvendigvis at det skjer i praksis, og når det er så utbredt som forskningen her antyder, er det et problem den enkelte lærer alene ikke kan ha ansvar for.

2.2. Narrativer og narrativ tankegang

2.2.1. Narrativ og fortelling

«*Narrativ*» betyr på mange måter det samme som fortelling, men brukes likevel ulikt innen ulike fagfelt. Mange tenker nok på narrativ i en samfunnsvitenskapelig forstand, som en ideologisk måte å fremstille seg selv eller andre på (Andersen, 2022), men her siktes det til narrativ i en språkvitenskapelig eller litteraturvitenskapelig forstand, som en gjengivelse av et hendelsesforløp eller sekvensielle strukturer som brukes for å formidle en fortelling (Andersen, 2022). Altså hendelser som utspiller seg i tid, fortalt av noen – en forteller.

Til tross for at narrativ og fortelling på mange måter er det samme, kan man også skille mellom dem. Aadland (2016) bruker Copley sin definisjon i sin studie og skiller mellom de to ved at «fortellingen» er hendelsene som skjer med karakterene og sammenhengen mellom disse, mens «narrativet» er en representasjon av fortellingen (Copley i Aadland, 2016, s. 65). Dette skillet gjør det tydelig at en fortellings uttrykk eller narrativ kan endre seg basert på fortelleren eller mediet fortellingen presenteres i, mens fortellingen forblir den samme.

I denne oppgaven opererer jeg med en dynamisk forståelse av fortellinger og dets strukturer, som ifølge Aaslestad (1999) også omfatter dagligdagse muntlige fortellinger (s. 11). Det er noe av det samme Dahlsveen (2008) er inne på når hun skriver at «*det å fortelle historier tilhører vår hverdagslige erkjennelsesform*» (s. 18). Labov og Waletzky (1967) peker også på den hverdagslige muntlige talen som grunnlaget for de mer komplekse narrative vi omgir oss med (s. 12), og presenterer en såkalt fortellergrammatikk basert på analyser av muntlige narrative hvor *orientering*, *komplikasjon* og *resolusjon* er sentrale elementer (s. 32-39). Denne strukturen er det som skiller det å fortelle fra en fortelling; du kan fortelle eller skildre mye uten at det har en narrativ struktur, men en fortelling har en begynnelse, en midte og en slutt. Dette perspektivet kan spores helt tilbake til Aristoteles: «*omkring en, i seg selv avsluttet handling som har begynnelse, midte og slutt*» (Aristoteles i Lothe, 2003, s. 25). Det er en avgrenset enhet som oppleves som meningsfull (Børresen et al., 2012, s. 196). Det er dette mønsteret som også gir oss forventninger i møte med fortellinger; vi vet at noe vil skje, noe som er utenom det vanlige.

2.2.2. Narrativ tankegang

Psykologen Jerome Bruner deler kognitiv funksjon inn i to moduser, *logisk* tankegang og *narrativ* tankegang (Bruner, 1986, s. 11). Disse to, til tross for å være så forskjellige, er komplementære og kan ikke sees isolert fra hverandre (Bruner, 1986, s. 11). Logisk eller paradigmatisk tankegang er rasjonell og forklarer verden gjennom logiske slutninger og vitenskapelige bevis, mens narrativ eller syntagmatisk tankegang forklarer verden med narrative mønstre og skaper på den måten mening (Bruner, 1986, s. 12-14).

Penne skriver at det er den narrative tenkemåten vi bruker for å tolke hverdagen og forstå tilværelsen vår (Penne, 2001, s. 12), hun vektlegger videre dens sentrale rolle i identitetsdannelsen hos den enkelte. Denne tenkemåten utvikles i «*samhandling med andre i kulturen – ved å fortelle, lytte til fortellinger, tolke fortellinger – først i familien, senere på mer offentlige arenaer*» (Penne, 2001, s. 13). Det er nærliggende å tenke at skolen er en slik arena, men som Penne påpeker, så har den narrative tenkningen blitt ansett mer som opplevelse enn tenkning (Penne, 2001, s. 13), noe som har ført til en nedprioritering i forhold til den logiske tenkningen i skolen. En økt bevissthet rundt komplementariteten mellom de to kunne vært et godt verktøy for læring. Det narrative kan tilføre det logiske ytterligere mening, og motsatt. En fortelling kan skape interesse for et ukjent emne og konkretisere noe som ellers

er svært abstrakt (Børresen et al., 2012, s. 205), mens metaspråk om blant annet muntlighet kan forene det narrative med det logiske (Børresen et al., 2012, s. 206).

Det narrative er noe som fenger oss og tiltaler noe helt fundamentalt i oss, dette er det mange tenkere som stiller seg bak (Bruner, 1986; Egan, 1989; McEwan & Egan, 1995; Penne, 2001). Det er ingen tvil om at denne grunnleggende menneskelige strukturen har en verdi i seg selv, men det ville også vært beklagelig om man ikke utnyttet det potensialet som ligger i det narrative for pedagogisk arbeid.

2.3. Muntlig fortelling

Med muntlig fortelling sikter jeg her til fri muntlig formidling av et narrativ uten aktiv bruk av bok eller manus. Dahlsveen (2008) diskuterer det noe paradoksale og utilstrekkelige ved å skulle definere muntlig fortellerkunst med litterære begreper og det skrevne ord, og hvordan det kan oppleves som noe livløst (s. 19), men dette fremhever også noe av det sentrale ved muntlig fortelling: det er noe levende som skjer i nuet – i en unik kontekst.

Muntlig fortellerkunst finnes også som studium ved OsloMet, der defineres muntlig fortellerkunst på følgende måte: *«en kunstnerisk uttrykksform som skaper indre bilder i tilhørernes fantasi fremfor å vise eller dramatisere synlige bilder. Muntlig fortellerkunst foregår som et åpent og direkte samspill mellom forteller og tilhørere»* (OsloMet, 2024b). Dahlsveen (2008) poengterer at denne definisjonen ekskluderer en rekke fortellerformer og teknikker (s. 21), men jeg mener likevel at den får frem to sentrale trekk ved muntlig fortelling. Det første er den muntlige fortellingens evne til å skape indre bilder og vekke fantasien hos tilhøreren. Det andre er at det i en muntlig fortelling ikke bare er fortellingen som er aktør, men også fortelleren og den som lytter til fortellingen.

Aadland (2016) beskriver hvordan fortellerens narrativ endres i møte med tilhørerne, deres utsagn og kroppsspråk, og hvordan en muntlig fortelling dermed blir en samkonstruksjon mellom de tre aktørene som vil være unik for den konkrete situasjonen (s. 61). Dahlsveen (2019) knytter igjen dette til nærværet en muntlig fortelling krever når hun skriver at: *«nærværet er av betydning for meningen, fordi tolkningen skapes i møter mellom parter, deler eller kropper, og nærvær skaper et spenningsforhold til mening»* (s. 13), og at mening ikke er en konstant størrelse, men i konstant endring (s. 4). Børresen et al. (2012) beskriver det som at lytteren bruker den andres ord for å utvide sin egen forståelse og sender signaler tilbake som

preger det som blir sagt (s. 78), noe som gjør at fortellersituasjonen – som kan beskrives som en monolog – får dialogiske trekk (s. 30). Aadland (2016) konkluderer med at denne samkonstruksjonen eller meningsskapingen er noe som både skjer kollektivt, men også individuelt (s. 81); selv om det er noe som samskapes i fellesskap, sitter alle individene igjen med forskjellige fortellinger og indre bilder. Hun konkluderer også med at den muntlige fortellersituasjonen er en situasjon hvor meningsskaping kan finne sted (ibid.).

Muntlig fortelling blir ofte satt til side for andre medium som høytlesning, lydbok eller film i klasserommet. Det er mange fordeler ved det – det tar kortere tid å forberede, det krever mindre av læreren i situasjonen, og det kan være spesifikke kvaliteter ved mediumitet som er fordelaktig for det som skal læres. Men er det også noe som går tapt når man går fra muntlig fortelling til andre medium? Det er gjort flere studier som ser på læringsutbytte i etterkant av høytlesning sammenlignet med muntlig fortelling (Isbell, Sobol, Lindauer & Lowrance, 2004; Lenhart, Lenhard, Vaahtoranta & Suggate, 2020; Suggate, Lenhard, Neudecker & Schneider, 2013; Vaahtoranta, Suggate, Jachmann, Lenhart & Lenhard, 2018). Disse viser at selv om både høytlesning og muntlig fortelling har en positiv påvirkning på læringsutbytte, så gir muntlig fortelling bedre resultater på enkelte punkter (se delkapittel 2.4.3.). Flere av forskerne i studien til Isbell et al. (2004) hadde underveis i prosjektet gitt uttrykk for at de syntes synd på barna i høytlesningsgruppen, fordi de opplevde at de ikke hadde fått en opplevelse av samme kvalitet som de i muntlig fortellingsgruppen (Isbell et al., 2004). Dette kan henge sammen med at fortellingen fortelles muntlig uten manus, det gjør stoffet mer levende fordi fortelleren står friere til å bruke seg selv i formidlingen og gjennom virkemidler som blikk, kropp, og stemme kan hjelpe tilhøreren med å holde konsentrasjonen (Isbell et al., 2004; Karsrud, 2021; Lenhart et al., 2020; Lwin, 2010; Nordstrand & Karsrud, 2020; Vaahtoranta et al., 2018; Aadland, 2016). Karsrud (2021) formulerer det som at: «*vi har ikke boka mellom oss og elevene*» (s. 22). Lwin (2010) beskriver hvordan fortelleren kan bruke visuelle, vokale og verbale grep for å lede publikum og rette oppmerksomheten deres mot enkelte elementer eller tolkninger, og hvordan publikum ser ut til å huske disse elementene best i etterkant (s. 372-374). Børresen et al. (2012) påpeker at den muntlige fortellingen er en opplevelse i den forstand at det er en erfaring, ikke bare et underholdningselement (s. 205) – det vil si at elevene potensielt kan få erfaringer med fagstoffet som igjen kan vekke interesse og motivasjon for læring.

2.4. Narrativ undervisning

Med *narrativ undervisning* sikter jeg her til all form for undervisning som inneholder eller bygger videre på narrative fremstillinger – altså fortellinger, uavhengig av formidlingsform. Jeg har valgt å kalle det narrativ undervisning fordi jeg har sett at begrepet «*narrative teaching*» brukes mye i den internasjonale litteraturen, og fordi jeg opplever at det omfavner det spekteret jeg opererer med. Kieran Egan (1989) skriver i sin bok *Teaching as Storytelling* at det handler om å bruke fortellingens form og kraft som et verktøy for å undervise om et hvilket som helst fagområde på en mer engasjert og meningsfull måte, og at han oppmuntrer alle lærere til å se på undervisningen som en god fortelling snarere enn kun faglige mål som skal oppnås (s. 2).

Det er mange som argumenterer for at narrativ undervisning har en positiv effekt på elevers utvikling både når det kommer til faglig kvalifisering, men også når det kommer til individualisering og sosialisering, som er de tre domene Biesta (2020) mener at skolen har et ansvar for å utvikle hos elevene. Mange gjør dette ved å støtte seg til Bruners teori om narrativ tankegang og hvordan mennesker bruker narrativer for å skape mening av omgivelsene sine (Børresen et al., 2012; Karsrud, 2021; Nordstrand & Karsrud, 2020; Penne, 2001; Aadland, 2016) eller mer generelt gjennom menneskets tiltrekning og fascinasjon av det narrative som oppleves som noe grunnleggende menneskelig (Breidlid & Nicolaisen, 2011; Børresen et al., 2012; Egan, 1989; McEwan & Egan, 1995; Penne, 2001). Andre vektlegger fantasi som et kraftig verktøy for motivasjon og læring (Egan, 1989; Karsrud, 2021). I det følgende vil jeg gå nærmere inn på de tre domene til Biesta, og hvordan bruk av fortelling kan bidra til å utvikle dem.

2.4.1. Faglig utvikling

Mange trekker frem den narrative undervisningens bidrag til den faglige innlæringen som noe som fører til dypere og mer variert læring. Schick og Melzi (2010) konkluderer i sin review-studie at barns narrative kompetanse er en indikator på fremtidig literacy-kompetanse og at barn med høy narrativ kompetanse i så måte har en fordel tidlig i utdanningsløpet (s. 310). De vektlegger videre hvordan læreren burde bruke dette til sin fordel, både ved å utnytte elevenes forkunnskaper og ved å ta i bruk fortellinger i undervisningen (ibid.). Nordstrand og Karsrud (2020) ser på hvordan muntlig fortelling kan bidra til å utvikle barns tidlige literacy; for eksempel at barnet gjennom å lytte til fortellinger utvikler sin evne til å mestre tekst ved at

fortellingen kan fungere som et stillas eller bidra til et rikere ordforråd og en dypere begrepsforståelse – noe flere stiller seg bak (Isbell et al., 2004; Lenhart et al., 2020; Melzi et al., 2023; Suggate et al., 2013; Vaahtoranta et al., 2018). Vaahtoranta et al. (2018) ser først og fremst på forskjellene mellom eksplisitte og implisitte tilnærminger til å utvide ordforråd gjennom fortellinger, de finner ingen signifikante forskjeller mellom formidlingsformer og konkluderer med at både eksplisitt og implisitte tilnærminger har en positiv effekt (s. 212). Suggate et al. (2013) finner at selv etablerte lesere lærer mye av å bli fortalt for sammenlignet med å lese på egenhånd. Et bevisst forhold mellom lærerens fortelling og elevens lesing, kan dermed vise seg å være et effektivt verktøy i elevenes lese- og språkutvikling. Isbell et al. (2004) sammenligner høytlesning og muntlig fortelling når det kommer til det de kaller muntlig språkkompleksitet og forståelse av fortellinger. Resultatene deres viser at både høytlesning og muntlig fortelling bidrar til å utvikle disse områdene, men at barna i gruppen med muntlig fortelling presterte bedre når det kom til å gjenfortelle, huske de ulike elementene i fortellingen og danne sine egne indre bilder (Isbell et al., 2004). Dette kan knyttes til andre som også påpeker hva fortellinger og spesielt muntlig fortelling kan gjøre for hukommelse (Børresen et al., 2012; Karsrud, 2021; Lwin, 2010; Penne, 2001), konsentrasjonsevne (Isbell et al., 2004; Karsrud, 2021, s. 22; Lenhart et al., 2020; Lwin, 2010; Vaahtoranta et al., 2018) og motivasjon (Børresen et al., 2012; Karsrud, 2021). Mange trekker frem hvordan fortellinger stimulerer til kreativitet, fantasi og skaperevne, som er aktuelt, ikke bare innen kultur, men også vitenskap (Egan, 1989; Karsrud, 2021; Nordstrand & Karsrud, 2020), i tillegg til at det bidrar til å gjøre stoffet mer levende (Nordstrand & Karsrud, 2020). Penne (2001) viser også til en studie hvor barn over en periode med mye fortellinger, utviklet et bredt repertoar av det man kan kalle narrativ kompetanse eller fortellerkompetanse (Paley i Penne, 2001, s. 293), dette går igjen i flere studier (Isbell et al., 2004; Lenhart et al., 2020; Melzi et al., 2023).

2.4.2. Personlig utvikling

McEwan og Egan (1995) skriver i sin bok *Narrative in Teaching, Learning, and Research* at et fokus på narrativer i undervisning kan gjøre at fagstoff og andre aspekter ved læring oppleves mer meningsfullt (s. viii). Her forstår jeg det som at «meningsfullt» ikke bare handler om meningsskaping, men at det er av betydning for individet. Det er hovedsakelig to ting de fremhever som grunnlag for denne tankegangen, og det er hva mange kanskje vil kalle den store og den lille fortellingen (McEwan & Egan, 1995; Penne, 2001), nemlig tanken om at det eksisterer en stor fortelling – fortellingen om mennesket og menneskets historie, og en

liten fortelling – det enkelte individets fortelling om seg selv og sin egen historie. Penne (2001) trekker også inn en sammenheng mellom den store fortellingen og utviklingen fra et muntlig til et skriftlig samfunn, og mellom den lille fortellingen og individets språklige utvikling (s. 62). Norsk er et identitetsfag hvor eleven i møtet mellom disse fortellingene, med hjelp av språket, skal finne ut hvem de er og ønsker å være. Det enkelte mennesket trenger fortellingen for at livet skal gi mening, den er eksistensielt nødvendig skriver Breidlid og Nicolaisen (2011, s. 21).

Fortellinger har ofte et overordnet budskap, det handler om noe mer. Ofte er det snakk om store og mer abstrakte emner som det kan være utfordrende å snakke om, men som i fortellingen kan presenteres på en mer indirekte måte. Fortellingen gir lytteren noe den kan identifisere seg med, og tillit og mot til å kunne møte den virkelige verden (Karsrud, 2021). Spesielt barn i barneskolealder later til å identifisere seg med den handlende helttearketyper (Penne, 2001, s. 295). Penne (2001) skriver om hvordan barn kan ha nytte av å ta til seg eventyrenes konstruktive handlingsmønster (s. 192) – en holdning hvor man har tro på gode handlinger, hardt arbeid og en lykkelig slutt. Det kan gi et slags fremtidshåp; hun viser til mange tilfeller hvor en slik holdning har vært avgjørende for individet som en slags overlevelsesmekanisme (Penne, 2001, s. 102).

2.4.3. Sosial utvikling

På et sosialt plan i skolen kan fortellingen bidra med felles erfaringer som igjen kan være utgangspunkt for samtale og lek (Nordstrand & Karsrud, 2020, s. 52). Evnen til å lytte til andre er vesentlig i alle sosiale situasjoner; en økt lyttekompetanse vil kunne styrke individets evne til samhandling med andre (Børresen et al., 2012, s. 81). Fortellingen gir også muligheter for å på en diskrete måte modellere sosiale ferdigheter som gir elevene signaler om hvordan det er lurt å opptre i enkelte situasjoner. Beslektet kan fortellingene bidra til å utvikle empati og forståelse for hvordan andre har det (Penne, 2001, s. 139-140).

2.5. Muntlig fortelling i den offentlige skolen

Det er generelt vanskelig å avklare hva som er generell praksis når det kommer til bruk av muntlig fortelling i offentlig skole, mye fordi en slik konsensus ikke eksisterer. Alle lærere må forholde seg til læreplanen og de kompetansemålene man har for utdanningen, men hvordan man ønsker å oppnå disse målene er opp til den enkelte skole og lærer. Av hensyn til

denne metodefriheten er det ikke ønskelig med konkrete føringer i læreplanen for hvordan man skal undervise.

I læreplanen (LK20) står det ikke noe om lærerens muntlige fortelling. Det er derimot mye som kan knyttes indirekte til lærerens muntlige fortelling gjennom hva som forventes at eleven skal få ut av lærerens undervisning. Dette ser vi blant annet i kompetansemål knyttet til å lytte til og samtale om fortellinger, og ikke minst kompetansemål som slår fast at elevene for eksempel skal kunne «*beskrive, fortelle og argumentere muntlig og skriftlig og bruke språket på kreative måter*» (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Det står også at muntlige ferdigheter i norsk innebærer å kunne «*samhandle med andre gjennom å lytte, fortelle og samtale*» (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Dersom tanken er at elevene skal utvikle denne typen ferdigheter, er det nærliggende å tenke at lærerens modellering er en svært viktig ressurs.

Mye av det som står i læreplanens overordnede del kan også indirekte knyttes til arbeidet med muntlig fortelling, for eksempel arbeid med tverrfaglige temaer, dybdelæring, refleksjon, kreativitet, estetiske arbeidsmåter, skaperglede og engasjement (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Det er altså god dekning for arbeid med muntlig fortelling i den offentlige læreplanen. Til tross for dette, og til tross for at norsk skole har lang tradisjon for muntlig fortelling (Børresen et al., 2012; Karsrud, 2021), påpeker Karsrud (2021) at det virker som at svært få lærere ser potensialet muntlig fortelling har for å nå de mest sentrale målene i læreplanen (s. 13).

Det at enkelte universiteter, som OsloMet, gir opplæring i muntlig fortelling med både teori og praktiske øvelser, sender signaler om at muntlig fortelling anerkjennes som en verdifull og relevant undervisningsform i det pedagogiske profesjonsfellesskapet. I fagplanen for Norsk 1 vektlegges estetiske arbeidsmåter, og derunder muntlig fortelling og dramateknikk, som en viktig del av norskfaget (OsloMet, 2024a). Det presiseres at studenten skal ha kunnskap om: «*kva som kjenneteiknar munnlege tekstar, med vekt på dialog og forteljning*» (OsloMet, 2024a) og kan: «*bruke kunnskap om forteljninga som munnleg og skriftleg tekst i arbeid med å leggje til rette for utvikling av skriftleg og munnleg kompetanse hos elevar*» (OsloMet, 2024a). Det er derimot vanskelig å si noe om hvorvidt denne praksisen når frem til studentene og ut i skolene.

2.6. Muntlig fortelling i Steinerskolen

I motsetning til den offentlige skolen, bygger Steinerskolene på et idégrunnlag og en tradisjon som kan sies å legge føringer for lærernes praksis ved at elementer av dette grunnlaget er spesifisert i deres læreplan – både som del av den generelle delen og som del av veiledningene for sentrale arbeidsmåter som beskrives for hvert fag og for hvert trinn.

Det er ikke her snakk om noen «metodetvang», men planene gir det som beskrives som «*gode begrunnelser for foretrukne arbeidsmåter eller organisering av undervisningen*»

(Steinerskoleforbundet, 2020). Det kommer videre frem i planene at muntlig fortelling er en foretrukket formidlingsform i mange sammenhenger uavhengig av trinn og fag:

«*fortellerkunst som undervisningsform vil på mange plan betone sammenhenger i*

undervisningen» (Steinerskoleforbundet, 2020, s. 9). Dette stiller høye krav til læreren når det gjelder kombinasjonen av å tilpasse faglig nivå, fremstille stoff på en levende og engasjerende måte og skape sammenheng i det faglige stoffet. Til tross for at muntlig fortelling skal brukes på alle trinn og i alle fag, gjelder dette kanskje spesielt i begynneropplæringen. Da er barnet i sin andre syvårsperiode. Syvårsperioder er sentralt i Steinerpedagogikken når det kommer til å forstå barns utvikling og behov (se Steinerskoleforbundet, 2020, s. 17). I denne perioden bør undervisningen være rettet mot «*elevens opplevelsesmessige og billedskapende evner gjennom øvende og kunstnerisk pregede arbeidsmåter*» (Steinerskoleforbundet, 2020, s. 17).

Steinerskolens læreplan har et mye større omfang enn den offentlige, men det sier likevel mye at dersom man søker «fortell*» i Steinerskolens læreplan får man 322 treff. Dette er ingen tekstanalyse, men etter en rask gjennomgang av disse, kan jeg bekrefte at 58 av dem viser direkte til muntlig fortelling, og det store flertallet av de som ikke kan knyttes direkte, kan knyttes indirekte til muntlig fortelling basert på det som har vært diskutert tidligere om muntlig fortelling som foretrukket formidlingsform i Steinerskolen. Men det står også i læreplanen at «*høytlesing tar den frie fortellingens plass der det er formålstjenlig*» (Steinerskoleforbundet, 2020, s. 46). Inntrykket er likevel at det i slike tilfeller er et slags unntak eller avvik fra ordinær eller foretrukket praksis.

Denne vektingen av fortellinger og muntlig fortellinger begrunnes med at det danner et grunnlag både for personlig utvikling og videre kunnskapstilegnelse, at de er identitetsdannende fordi de kan være en «*inspirasjon til å forstå dypere aspekter ved natur, kultur og menneskelige forhold på en gjenkjennelig måte*» (Steinerskoleforbundet, 2020, s. 9),

og at det er tilgjengelig for elever uavhengig av faglig nivå (s. 18). Videre begrunnes det med at det stimulerer til indre billeddannelse – som elever i småskolealder har en særskilt evne til (s. 24), at det gir elevene gode forbilder å identifisere seg med og lærer dem om menneskelige egenskaper (s. 110), at det gir muligheter til å øve lytte- og samtaleferdigheter, og at fortellingen danner «*et viktig grunnlag for selvforståelse og selvinnsikt*» (s. 24). I planen påpekes det også at selv om barnet har en lyttende rolle, vil de ubevisst inkludere seg selv i fortellingen gjennom den indre billeddannelsen og tankeaktiviteten som foregår (s. 24), og i så måte slettes ikke være passive, men aktivt deltakende.

I norskfaget spesifikt trekkes billedrike fortellinger som stimulerer til fantasi og forestillingsevne frem som noe helt grunnleggende som utvider elevenes språk og begrepsverden (Steinerskoleforbundet, 2020, s. 32). «*Daglig fortelling fra læreren kan følges opp gjennom elevaktiviteter som samtale, gjenfortelling, skriving, tegning, dramatisering*» (Steinerskoleforbundet, 2020, s. 32). I dette sitatet kommer det tydelig frem at fortellinger skal brukes ofte og at de også skal følges opp gjennom faglig arbeid knyttet til norskfaget. Steiner selv var opptatt av at fortellingen skulle fordøyas: «*Det første læreren må ta sikte på, er å sette i gang en slags fordøyelse av det han nettopp har fortalt*» (Steiner, 1978, s. 48), så det er tydelig at tanken er at fortellingen ikke skal stå alene, men bearbeides.

Mer spesifikt om norskfaget i begynneropplæringen står det at «*Hver skoledag i 2.–4. klasse har elementer av norskfaget i seg. Det gjelder arbeid med dikt, bevegelse og språkbasert lek og lærers muntlig formidlete fortellinger som er integrert i periodeopplæringen*» (Steinerskoleforbundet, 2020, s. 42).

I utdragene presentert her kommer det tydelig frem at muntlig fortelling er en sentral arbeidsmåte i Steiner skolen. Det blir også tydelig at dette spesielt gjelder i norskfaget og begynneropplæringen. Muntlig fortelling er, som tidligere høyskolelektor Marianne Tellmann beskriver det, «*hjertet i steinerpedagogisk språkpleie*» (Tellman, 2009, s. 140).

3. Metode

For å besvare problemstillingen har jeg benyttet en tredelt metode. Dette har jeg valgt fordi undersøkelsen min i utgangspunktet er *utforskende*, som Nardi (2018) beskriver som forskning hvor man forsøker å få en følelse av hva som foregår på et bestemt felt som vi ikke enda vet så mye om. Det falt seg derfor naturlig for meg å få et mer helhetlig bilde enn det en enkelt metode kunne gi meg. Jeg har valgt å bruke intervju, spørreskjema og observasjon. I dette kapitlet kommer jeg til å presentere hver enkelt fra et forskningsmetodisk standpunkt direkte knyttet til formålet med min oppgave og de valgene jeg har gjort i planleggingen og gjennomføringen av datainnsamlingen, og i bearbeidelsen og analysen av datamaterialet. Jeg kommer også til å presentere utvalget og informantene mine, forskningsetiske hensyn og til slutt spørsmål knyttet til forskningens reliabilitet og validitet.

3.1. Triangulering

Triangulering innebærer at man bruker flere datakilder for å belyse en problemstilling (Gleiss & Sæther, 2021; Postholm & Jacobsen, 2011). Ifølge Postholm og Jacobsen (2011) vil ulike datakilder kunne understøtte og bekrefte hverandre, og på den måten styrke forskningens pålitelighet og troverdighet (s. 130). For eksempel hadde Informant 4 et spesielt fokus på lesing i den perioden hun fylte ut spørreskjemaet og jeg observerte hos henne, og brukte derfor mye høytlesning. Hvis jeg bare hadde sett på spørreskjemaet og observasjonene hadde det ikke sett ut som om hun fortalte muntlig i noe større grad, men i intervjuene kom det frem at hun foretrekker å fortelle muntlig og anser det som sin ordinære praksis. Lignende tilfeller er å finne hos de andre informantene, jeg opplever derfor at de ulike datakildene bidrar til å styrke forskningens troverdighet og gi et mer helhetlig bilde av situasjonen.

Som vist i Tabell 1 belyser datamaterialet ulike aspekter ved problemstillingen, og besvarer ulike forskningsspørsmål. Dette vil utforskes videre i delkapitlene om hver enkelt metode.

Tabell 1: Sammenheng mellom forskningsspørsmålene og datamaterialet

Forskningsspørsmål	Datamateriale
Hva slags fortellinger blir brukt i undervisningen og hvordan blir de formidlet?	Spørreskjema, intervju, observasjon
Hvordan bearbeides eller videreutvikles fortellinger i faglig arbeid?	Spørreskjema, observasjon, intervju
Hvordan begrunner lærerne bruk av muntlig fortelling som metode, og hvilket forhold har de til å fortelle muntlig?	Spørreskjema, intervju
Hvordan forholder elevene seg tilsynelatende til muntlig fortelling?	Intervju, observasjon

Selv om de tre datakildene er ment å komplementere og utfylle hverandre, er de likevel vektet ulikt og har ulikt omfang. Hovedvekten skulle i utgangspunktet ligge på spørreskjemaene, da disse svarte mest direkte på min opprinnelige problemstilling: «*Hvordan anvendes muntlig fortelling som undervisningsform i offentlig skole og i Steinerskolen i norskfaget i begynneropplæringen?*», i tillegg til å ha et stort omfang som ga mye informasjon. Men i etterkant av innsamlingen ble det tydelig at intervjuene også var av betydelig omfang og innhold, og derfor ble sidestilt med spørreskjemaene. Observasjonene fungerer først og fremst som supplement til spørreskjemaene og intervjuene.

3.1.1. Blandede metoder

Det at spørreskjemaet mitt er av en delvis kvantitativ art (mer om dette i delkapittel 4.3), gjør at dette er en studie hvor man har blandet kvantitative og kvalitative metoder, såkalte blandede metoder eller «mixed methods» (Brevik & Mathé, 2021; Creswell & Creswell, 2023; Gleiss & Sæther, 2021; Tashakkori, Johnson & Teddlie, 2020). I likhet med triangulering gir en integrering av kvantitative og kvalitative metoder muligheter til å se ting fra ulike perspektiver. Ifølge Brevik og Mathé (2021) kan man ved å bruke et slikt forskningsdesign analysere både hva som blir sagt og gjort (kvalitativt) og hvor ofte eller i hvilken grad noe skjer (kvantitativt) (s. 48), og sette disse i sammenheng. Eller som Kvale og Brinkmann (2015) beskriver det: «*Kvalitative metoder handler om **hva slags** og kvantitative*

metoder hvor mye av en slags» (s. 132). Å bruke blandede metoder kan by på utfordringer ved at det krever en bredere kjennskap til metode og at kan være mer krevende fordi man ofte blir sittende med et større datamateriale (Brevik & Mathé, 2021, s. 51), som igjen vil kreve ulike hensyn og analyser. Til tross for at de ulike metodene krever ulike analyser er det viktig at de også forenes i en felles analyse hvor dataene settes sammen for å gi ytterligere innsikt i problemstillingen og forskningsspørsmålene (Creswell & Creswell, 2023, s. xxii). I denne oppgaven er det løst ved at funnene er strukturert etter forskningsspørsmålene, vist i Tabell 1, i en slags tematisk analyse.

3.2. Intervju

Kvale og Brinkmann (2015) skriver at formålet med et kvalitativt forskningsintervju er «å forstå sider ved intervjupersonens dagligliv, fra hans eller hennes eget perspektiv» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 43), og at det egner seg for å undersøke informantens forståelse av egen livsverden, opplevelser og perspektiver (s. 132) Hensikten med intervjuene i denne undersøkelsen var å få innsikt i lærernes tanker om, erfaring med og holdninger til bruk av muntlig fortelling i egen undervisning.

3.2.1. Semistrukturert intervju

Jeg besluttet å gjennomføre et semistrukturert intervju, som vil si at det plasserer seg et sted mellom en åpen samtale uten struktur og en lukket samtale med konkrete spørsmål og svaralternativer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 47). Jeg benyttet meg av en intervjuguide med en rekke spørsmål som var strukturerende for samtalen, men åpnet også for at andre spørsmål og temaer kunne tas opp underveis. Et intervju er en interpersonlig situasjon hvor kunnskap skapes i dialogen mellom parter (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 137). Muligheten til å stille spørsmål basert på den konkrete situasjonen eller for å forsikre seg om at innholdet har blitt forstått, er derfor vesentlig.

I intervjuguiden (se Vedlegg 1) startet jeg med enkle faktaspørsmål om informanten, for så å gå nærmere inn på meningsspørsmål som hovedsakelig dreide seg om informantens forutsetninger for å fortelle muntlig (utdanning, skolekultur), personlige faktorer (preferanser, komfort), og opplevd mottakelse (effekt, elevreaksjoner og faglig utbytte). Jeg gjennomførte et pilotintervju med en medstudent for å gjøre meg kjent med de digitale

verktøyene jeg skulle bruke og for å få bekreftet at spørsmålene jeg stilte faktisk ga de svarene jeg ønsket.

3.2.2. Gjennomføring

Intervjuene foregikk ansikt til ansikt i etterkant av at jeg hadde observert lærerens undervisning. Kvale og Brinkmann (2015) skriver at iscenesettelsen av intervjuet bør anspore informanten til å fortelle om sine synspunkter (s. 141), jeg opplever at det at jeg hadde observert informantens undervisning i forkant hadde en slik ansporende effekt. Intervjuene hadde en varighet på mellom 20 og 25 minutter, informantene fikk selv velge tid og sted. Det ble gitt informasjon om intervjuet muntlig i forkant av at opptaket startet, hvor informanten fikk vite hvordan intervjuet ville foregå og at informanten når som helst kunne velge å trekke seg fra intervjuet eller la være å svare på enkelte spørsmål uten at dette ville få negative konsekvenser. Jeg brukte Nettskjema diktafon-appen for å ta opp intervjuene. For å sikre at jeg ikke skulle miste data dersom noe skulle skje med telefonopptakene, brukte jeg også en manuell diktafon lånt fra OsloMet, disse opptakene ble senere spilt av og tatt opp med Nettskjema-appen, lagret i et separat nettskjema og deretter slettet fra den manuelle diktafonen.

3.2.3. Tematisk analyse

Tematisk analyse er en analyseform hvor man identifiserer, analyserer og presenterer mønster eller tema som man finner i et datasett (Braun & Clarke, 2006). I analysen av intervjuene støttet jeg meg på artikkelen til Braun og Clarke (2006) hvor de presenterer seks faser i en tematisk analyse. De poengterer at det ikke nødvendigvis er slik at man må følge disse fasene slavisk, og at man uansett beveger seg frem og tilbake mellom faser i en tolkningsprosess (Braun & Clarke, 2006, s. 86). I Tabell 2 har jeg oversatt de seks fasene til Braun og Clarke, og beskrevet hvordan de så ut i mitt tilfelle.

Tabell 2: Faser i den tematiske analysen

Fase i den tematiske analysen	Hvordan fasen så ut i denne undersøkelsen
1. Bli kjent med datamaterialet	Finlese transkripsjonene, lytte til opptakene, og rydde opp i eventuelle feil i den automatiske transkripsjonen. Denne prosessen ble gjentatt fire ganger per intervju.
2. Innledende koding	Lage koder basert på intervjuguiden i Nvivo (bakgrunnsopplysninger, forutsetninger, personlige faktorer og opplevd mottakelse)
3. Let etter temaer	Gå gjennom alle transkripsjonene på nytt i Nvivo og lage underkategorier basert på de opprinnelige kodene ettersom man finner nye temaer
4. Vurder temaene	Vurdere kodene fra Nvivo opp mot forskningsspørsmålene og kategorisere dem sett i sammenheng med de andre datakildene
5. Definer og navngi temaene	Navngi temaene basert på forskningsspørsmålene
6. Produser rapport	Skrive kodene og funnene fra intervjuene inn sammen med dataene fra spørreskjemaene og observasjonene

Intervjuene ble transkribert gjennom Nettskjemas automatiske transkriberingsfunksjon, og deretter bearbeidet. De ferdige transkripsjonene ble lastet opp i programmet Nvivo hvor de ble kodet. Fordelen med å bruke et program som Nvivo, er at man lett får oversikt over alle koder og underkategorier, og at man lettere kan finne frem og sidestille hva alle informantene har sagt om et spesifikt tema. Inkludert i Tabell 2 er hvordan dataene fra intervjuene ble integrert med de andre dataene. Selv om kodene fra Nvivo ikke ble brukt direkte i presentasjonen av funnene, var de til stor hjelp i prosessen og bidro til å få frem sentrale temaer i datamaterialet, som deretter kunne settes i sammenheng med forskningsspørsmålene.

3.3. Spørreskjema

Hensikten med spørreskjemaet var å få bredere oversikt over lærerens praksis og bruk av fortellinger over tid. Skjemaene gir informasjon om lærerens bruk av fortelling, formidlingsform, type fortelling, formål og elevenes bearbeidelse av fortellingen gjennom et design som kombinerer åpne og lukkede spørsmål.

3.3.1. Utforming

Spørreskjemaet er delt inn i hovedsakelig fire seksjoner: dager det ikke ble brukt fortelling, lærerens muntlige fortelling, lærerens fortelling som ikke er muntlig formidlet, og elevenes arbeid med fortellinger. Disse er tydelig merket både skriftlig og med fargekoder i spørreskjemaet (se Vedlegg 2). Under hver av disse seksjonene er det kategorier basert på egne forestillinger om hva som ville være aktuelle tilfeller for hver seksjon, dersom noe skulle falle utenfor disse var det et åpent felt på slutten. Ved siden av kategorikolonnen (se Tabell 3) kommer en kolonne hvor informanten krysser av dersom denne kategorien var aktuell for den økten, det er hovedsakelig denne kolonnen som gjør spørreskjemaet kvantitativt, fordi det er en lukket kategori hvor informasjonen kan gjøres om til tall. Deretter oppgir informanten tid – anslagsvis – som ble brukt på aktiviteten, og til slutt gir informanten en kort beskrivelse som sier noe om hva som ble gjort og eventuelle andre kommentarer som er relevante for å forstå konteksten.

Tabell 3: Spørreskjemaets inndeling

Kategori	Huk av for ja	Tid (anslagsvis)	Kommentarer (hva og i hvilken sammenheng, eller andre kommentarer du tenker er relevant for å forstå konteksten)
-----------------	----------------------	-------------------------	--

Den siste kolonnen er av interesse fordi den er åpen, dvs. at informanten ikke blir gitt satte svaralternativer og kan skrive fritt (Creswell & Creswell, 2023; Nardi, 2018; Ringdal, 2018). Man kan bruke åpne spørsmål i spørreundersøkelser (Nardi, 2018; Ringdal, 2018) selv om spørreskjemaer som regel forbindes med kvantitativ metode, som kjennetegnes ved bruk av lukkede spørsmål og analyser av numerisk informasjon (Brevik & Mathé, 2021; Creswell & Creswell, 2023). Deler av spørreskjemaet kan da behandles kvantitativt, mens andre må behandles kvalitativt. I dette tilfellet gir «kommentarene» grunnlag for å kontrollere og belyse informasjonen i de andre kolonnene. Det gir forskeren mulighet til å begrense misforståelser i kategoriseringen og fange opp uforutsette underkategorier eller detaljer. Det var for eksempel disse svarene jeg brukte for å avgjøre hva slags type fortelling som hadde blitt brukt i undervisningen – fordi lærerne hadde skrevet hvilken fortelling de hadde jobbet med, og hvilket formål fortellingen hadde – gjennom hvordan elevene hadde bearbeidet den eller hvilken kontekst den ble fortalt i. Det er også utfordringer ved å inkludere åpne spørsmål: det tar lengre tid for informanten å fylle ut, forskeren bruker lengre tid på å analysere, og det

svækker skjemaets reliabilitet fordi det i større grad åpner for forskerens tolkning (Nardi, 2018).

3.3.2. Gjennomføring

Skjemaet fyltes ut totalt 20 ganger i etterkant av at informanten hadde undervist i norsk. Informanten krysset av og fylte ut informasjon om bruk av fortelling i økten. Informantene fikk tilsendt skjemaene på e-post i form av et Word-dokument som de returnerte når alle 20 skjemaene var ferdig utfylt. De fikk skriftlig informasjon og veiledning om hvordan de skulle fylle ut skjemaet og ble oppfordret til å stille spørsmål. Sammen med spørreskjemaene de skulle fylle ut, fikk de et ferdig utfylt skjema som ga eksempler på svar for hver kategori. Jeg hadde også mulighet til å sjekke inn med informantene og høre hvordan det gikk med utfyllingen når jeg besøkte dem i forbindelse med observasjon og intervju. Med unntak av Informant 2, som leverte 18 skjemaer, leverte alle informantene alle 20 skjemaene. Dette resulterte i en total på 78 utfylte spørreskjemaer.

3.3.3. Analyse

Alle typer datamateriale kan analyseres både kvalitativt og kvantitativt (Tashakkori et al., 2020), når man har åpne spørsmål i et spørreskjema kan man gjøre dette ved å kode de åpne svarene i kategorier (Ringdal, 2018, s. 200). Når jeg analyserte spørreskjemaene, gjorde jeg det kvantitativt både for de åpne og lukkede spørsmålene. Jeg registrerte antall tilfeller av de forskjellige verdiene av variablene jeg så på. Variabler er konseptene man undersøker og er konstante (Nardi, 2018), mens verdiene er de ulike svaralternativene variabelen kan ha (ibid.), se Tabell 4 for en oversikt over variabler og verdier i spørreskjemaet. Når antallet var registrert ble verdiene lagt inn i Excel, og gjort om til visuelle fremstillinger eller diagrammer. For hver variabel lagde jeg en fremstilling som viste de sammenlagte verdiene, og en fremstilling som viste fordelingen blant informantene.

Tabell 4: Oversikt over variabler og verdier

Variabel	Verdier
Fortelling	<ul style="list-style-type: none"> ○ Ja ○ Nei
Formidlingsform	<ul style="list-style-type: none"> ○ Muntlig fortelling ○ Høytlesning ○ Lydbok ○ Lydfil ○ Video
Type fortelling	<ul style="list-style-type: none"> ○ Fiksjon ○ Erfaring ○ Fakta
Formål	<ul style="list-style-type: none"> ○ Faglig ○ Underholdning ○ Sosialt
Bearbeidelse	<ul style="list-style-type: none"> ○ Helklassesamtale ○ Skriftlig gjenfortelling ○ Muntlig gjenfortelling ○ Skrive egne fortellinger ○ Muntlig fortelling av egne fortellinger ○ Muntlig fortelling av egne erfaringer ○ Estetisk bearbeidelse i fellesskap ○ Individuell estetisk bearbeidelse ○ Høytlesning av fortelling ○ Stillelesning av fortelling ○ Begrepsforståelse

3.4. Observasjon

Hensikten med å observere var først å fremst å få førstehåndserfaring med hvordan fortellingen inngikk i undervisningen, hvilken rolle den spilte, virkemidler som ble brukt, og ikke minst hvordan elevene forholdt seg til og reagerte på fortellingen. Denne informasjonen inngikk som bakgrunn for gjennomføringen av intervjuene, og analysen av spørreskjemaene og intervjuene.

3.4.2. Ikke-deltakende observasjon

Under observasjonen inntok jeg en ikke-deltakende rolle, som innebærer at man observerer uten å delta i samhandlingen selv (Fangen, 2010, s. 77). Som Fangen (2010) påpeker kan graden av deltakelse variere, og det er sjelden slik at man klarer å holde seg til en enkelt deltakerrolle gjennom hele observasjonen (s. 74). Dersom elevene snakket til meg eller stilte

spørsmål underveis i observasjonen, svarte jeg så lenge det ikke lot til å forstyrre undervisningen. I friminuttene snakket jeg med elevene, deltok der jeg ble invitert og snakket med lærerne på lærerværelset, men i periodene med aktiv observasjon satt jeg for det meste bakerst i klasserommet på en stol, noterte og forsøkte så langt det lot seg gjøre å ikke påvirke undervisningen.

3.4.1. Gjennomføring

Jeg observerte minimum en undervisningsøkt hos hver informant hvor de på en eller annen måte brukte en fortelling som del av undervisningen. De sto fritt til å velge innhold og formidlingsform.

Under selve observasjonen brukte jeg en tidslinje som strukturerende prinsipp. Jeg tok notater for hånd og markerte tidspunkter hvor det skjedde et skifte i undervisningen med klokkeslett og beskrivelse. Jeg samlet hovedsakelig inn samhandlingsdata, dvs. notater om hva folk gjør og hvordan de samhandler (Fangen, 2010, s. 96), men jeg noterte også ned enkelte utsagn elevene eller lærerne kom med som jeg opplevde som spesielt relevante, såkalte diskursive data (ibid.). Når man skal notere ned ikke-verbal adferd er det viktig å skrive så mye og så direkte eller objektivt som mulig (Fangen, 2010, s. 102), men det er klart at man ikke kan skrive ned alt og at ikke alt er like relevant. Man må hele tiden foreta vurderinger samtidig som man begrenser egne tolkninger i observasjonsnotatene. Samtidig kan tolkninger være verdifulle; Fangen (2010) foreslår at man skiller mellom *observasjonsnotater* – notater uten fortolkning, *teoretiske notater* – fortolkninger, og *metodologiske notater* – påminnelser eller kommentarer til en selv, mens man tar notater (s. 108). Jeg markerte teoretiske notater med stjerne, sitater med anførselstegn og rammet inn metodologiske notater.

3.4.3. Analyse

I bearbeidelsen av observasjonsnotatene renskrev jeg tidslinjene (se Vedlegg 3, 4, 5 og 6) og fargekodet dem etter type aktivitet (se Tabell 5).

Tabell 5: Fargekoding - tidslinjer

Oransje	Organisatorisk
Gul	Sang og vers
Grønn	Elevaktivitet
Blå	Læreren formidler
Lilla	Friminutt/pause
Rosa	Arbeidsstund

I analysen lot jeg meg inspirere av Bakke og Lindstøl (2023) og deres begrep om dramaturgisk analyse, og mer spesifikt forløpsanalyse. Forløpsanalyse dreier seg om realisering av undervisningsopplegg og hvordan undervisningen er bygd opp (Bakke & Lindstøl, 2023, s. 172), men også hvordan læreren og elevene samhandler i møtet med undervisningen (s. 202). I en forløpsanalyse ser man på faser i undervisningen, innholdet og formålet med disse fasene og hvordan de plasserer seg i tid (Bakke & Lindstøl, 2023, s. 203-204). Akkurat som med fortellingen, har undervisning ofte en start, en midtdel og en slutt, en dramaturgi eller grammatikk. Og akkurat som den muntlige fortellingen, står ikke undervisningsinnholdet alene, men påvirkes av læreren og elevene.

Bakke og Lindstøl (2023) deler forløpsanalyser inn i to nivåer: *1.-nivåanalyse* – en makroanalyse som gir en visuell fremstilling av fasene i et forløp (s. 202), og *2.-nivåanalyse* – en analyse på mikronivå hvor man går dypere inn i innholdet i fasene og sammenhengene mellom fasene (s. 208). Man kan si at makroanalysen ser på helheten og identifiserer den overordnede strukturen, mens mikroanalysen ser på detaljene i delene og interaksjonen mellom delene. I min analyse vekslet jeg mellom disse nivåene, og i den endelige fremstillingen begynner jeg på et makronivå med å se på fasene i utdrag av undervisningen jeg observerte, så går jeg over på et mikronivå hvor jeg beskriver mer inngående hva som skjedde i de ulike fasene, for så å ta det opp på et enda mer simplifisert makronivå ved å se på grunnleggende strukturer i forløpene.

3.5. Forskningsetiske hensyn

I forbindelse med forskningsprosjektet ble det tatt en rekke forskningsetiske hensyn. I det følgende vil jeg beskrive planleggingsprosessen og andre hensyn tatt i gjennomføringen og presentasjonen av prosjektet.

3.5.1. Søknader og retningslinjer

I forkant av prosjektstart ble det sendt inn søknad til Sikt – *Kunnskapssektorens tjenesteleverandør*, som så over prosjektbeskrivelsen og plan for innhenting og behandling av personopplysninger. De vurderte at prosjektet var i tråd med gjeldende forskningsetiske retningslinjer. Ifølge *Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora* (NESH), har forskeren selv ansvar for å gjøre seg kjent med forskningsetiske retningslinjer og sørge for at disse overholdes gjennom hele forskningsprosessen (NESH, 2021).

3.5.2. Informert samtykke

Før dataen kunne samles inn måtte det innhentes samtykke fra informantene. For at informantene skal kunne samtykke er det viktig at de har fått tilstrekkelig informasjon om hva prosjektet innebærer, hva som forventes av dem og hvordan personopplysningene deres vil oppbevares og behandles. Denne informasjonen ble gitt i et skriv (se Vedlegg 7) sendt ut til informantene på e-post, som de skrev under på og returnerte til meg.

Jeg skulle også inn i klasserommet og observere elevene til informantene. Barn ansees som en sårbar gruppe (NESH, 2021) og informasjonsskriv og samtykkeerklæring ble derfor sendt til og underskrevet av foresatte (se Vedlegg 8). Det var informantenes ansvar å sende ut og hente inn samtykke fra foreldrene. Det ble avklart i forkant av observasjonen hvorvidt det var innhentet samtykke fra alle elevene, og de elevene som ikke hadde samtykket fikk et fullgodt alternativ til undervisningen. Informantene hadde som regel også snakket med elevene om at jeg skulle komme og hvorfor, denne informasjonen ble gitt på nytt når jeg kom og ble introdusert for klassen.

3.5.3. Oppbevaring og behandling av data

All korrespondanse med informantene foregikk over e-post. Lydopptakene fra observasjonen ble oppbevart i Nettskjema, som er en sikker nettside for oppbevaring av forskningsdata

(Nettskjema, u.å.). Transkripsjonene, spørreskjemaene og observasjonsnotatene har hele veien vært anonymisert og kun markert med informantnummer slik at det ikke har vært mulig å identifisere enkeltpersoner. Alt som er skrevet om informantene i oppgaven er også anonymisert. Det er klart at personer rundt informantene – som informantene selv har delt informasjon om forskningsprosjektet med, eller som gjennom skolen eller egne barn kan ha kjennskap til informantens deltakelse – kan resonnerer seg frem til hvem informantene er, men konsekvensene av en slik eventuell situasjon vurderes som lite skadelig for de involverte.

3.5.4. Tolkning og fremstilling av data

Informantene har bidratt med data, men har lite eller ingen kontroll over hvordan disse dataene fremstilles; Kvale og Brinkmann (2015) beskriver dette som at forskeren har et monopol på fortolkning (s. 53). Dette gir forskeren et ekstra ansvar for at informantene fremstilles på en forsvarlig måte som ikke oppleves krenkende, samtidig må man som forsker kunne stille seg kritisk til dataene og stille spørsmål ved dem. I denne studien er det liten grunn til å tro at informantene vil føle seg krenket eller stilt i et dårlig lys. Informasjonen jeg ser etter har ingen moralske implikasjoner og søker kun å undersøke en praksis som er utbredt i varierende grad og potensialet i en slik praksis. Det er i så måte ikke noe rett eller galt, bare tilfeller og muligheter.

3.6. Utvalget

Jeg ønsket å ha to informanter fra offentlig skole og to fra Steinerskolen, det anså jeg som et overkommelig antall informanter med hensyn til oppgavens omfang. Ifølge Romney, Weller og Batchelder (1986) kan utvalg på så få som fire informanter være tilstrekkelig for å gi informasjon av høy kvalitet, spesielt dersom informantene har høy kompetanse på feltet (s. 326), noe jeg vurderer at mine informanter har fordi de alle har erfaring med å bruke muntlig fortelling i undervisning.

Utvalget jeg har gjort er et ikke-sannsynlighetsutvalg, det er et strategisk utvalg basert på tilgjengelighet og bekvemmelighet (Blikstad-Balas & Dalland, 2021; Gleiss & Sæther, 2021; Nardi, 2018). Jeg forholdt meg til geografisk nærhet, og tok kontakt med skoler jeg allerede hadde kjennskap til eller fikk anbefalt av veileder. Jeg tok kontakt med skolene, først over e-post og deretter over telefon, og ba dem videreformidle informasjonen til de aktuelle lærerne ved sin skole. Lærerne måtte undervise i norsk på 2.-4.trinn for å kunne falle under kategorien norsklærere i begynneropplæringen som jeg hadde avgrenset til i min problemstilling. 1.trinn

er her ekskludert av hensyn til Steinerskolens praksis i første klasse som ikke ville være relevant for min oppgave.

Jeg hadde i utgangspunktet ikke noe krav om at informantene fra offentlig skole skulle ha muntlig fortelling som del av sin praksis. Dette var noe jeg bevisst forsøkte å få frem i informasjonsskrivet, men av de 20 offentlige skolene som ble kontaktet, var det bare én offentlig skole som meldte seg, og det var en fortellerskole som hadde hatt et spesielt fokus på muntlig fortelling. Det kan tenkes at det var nettopp derfor de ønsket å delta, fordi det var et tema hvor de følte at de kunne bidra, og at andre skoler takket nei på samme grunnlag, fordi de opplevde at det var fjernt fra deres praksis. Det at begge offentlig-skole-informantene jobber på den samme skolen og har et spesielt fokus på muntlig fortelling, gjør at de ikke nødvendigvis er så representative for ordinær praksis i den offentlige skolen som jeg opprinnelig hadde tenkt. Men det åpnet for et nytt perspektiv hvor jeg kunne se nærmere på hvordan de som faktisk bruker muntlig fortelling som en strukturert del av sin praksis gjør det innenfor de rammene og med de forutsetningene de har.

Som vist i Tabell 6 så fordeler informantene seg ganske fint mellom de to gruppene. I begge skoleslagene er det en informant med lengre erfaring og en med litt kortere erfaring, med unntak av Informant 4 er de alle kontaktlærere på 2.trinn, og det er god variasjon i antall elever i gruppene. Alle informantene er kvinner og har lærerutdanning. Begge Steinerskolelærerne oppgir å ha fått undervisning i muntlig fortelling. Informant 2 har bakgrunn innen drama, men oppgir også å ha fått innføring i muntlig fortelling under lærerutdannelsen. Informant 1 fikk ikke noen opplæring i å fortelle muntlig som del av studiet, men lærte mye om å bruke fortellinger presentert gjennom andre medier.

Tabell 6: Opplysninger om informantene

Informant	Skoleslag	Alder	Erfaring	Klassetrinn	Antall elever
Informant 1	Offentlig	20-årene	1,5 år	2.trinn	Rundt 20
Informant 2	Offentlig	50-årene	24	2.trinn	Rundt 25
Informant 3	Steinerskole	30-årene	7	2.trinn	Rundt 30
Informant 4	Steinerskole	50-årene	20	3.trinn	Rundt 15

3.7. Reliabilitet og validitet

3.7.1. Reliabilitet

Reliabilitet, også kalt troverdighet eller pålitelighet, går på hvorvidt forskningen er gjennomført på en grundig måte som er etterprøvable (Fangen, 2010; Kvale & Brinkmann, 2015). Det har blitt gjort en rekke tiltak for å sikre forskningens reliabilitet, det største av disse er trianguleringen i seg selv. Det at jeg har ulike data, som riktignok gir ulik informasjon, men overlapper hverandre, har gitt meg mulighet til å fange opp ting som kanskje ikke stemmer overens med hverandre. Basert på observasjonene mine hadde jeg noe kunnskap om hvordan informantene jobbet, dersom jeg hadde fått helt andre svar i intervjuene hadde jeg muligheten til å stille spørsmål ved det. På grunn av tidslinjen jeg hadde laget under observasjonene hadde jeg minst en dag som jeg kunne måle opp mot spørreskjemaet og hvor jeg hadde en slags «fasit» for hvordan ting faktisk hadde blitt gjort. Som resultat av det fanget jeg opp at jeg ikke kunne bruke tidsberegningene som ble oppgitt i spørreskjemaene. Ved ett – noe ekstremt – tilfelle, hadde en av informantene ført opp en halv time der jeg selv kun hadde ført opp fem minutter. Det er klart at informantene ikke har muligheten til å tidfeste undervisningen sin nøyaktig og at tid kan oppleves relativt i en undervisningssituasjon. Det ble derfor avgjort at målenheten jeg hadde valgt ikke var pålitelig og ikke kunne brukes slik jeg opprinnelig hadde tenkt. Som nevnt tidligere kan det å inkludere åpne spørsmål i et spørreskjema svekke reliabiliteten, men her bidrar det også til å øke reliabiliteten fordi jeg basert på lærernes beskrivelse av aktiviteten kunne avgjøre om de hadde forstått meg og om jeg var enig i deres kategorisering. I intervjuene gjør det at intervjuguiden er den samme ved alle intervjuene, at sannsynligheten øker for at andre forskere ville fått lignende svar. Oppfølgingsspørsmålene og mine forsøk på å formulere min forståelse av hva informanten hadde sagt, ga informanten mulighet til å bekrefte eller avkrefte om min forståelse var korrekt.

3.7.2. Validitet

Validitet, også kalt gyldighet, går på hvorvidt du faktisk måler det du vil måle og om svarene dine er overførbare til andre kontekster (Fangen, 2010; Kvale & Brinkmann, 2015; Nardi, 2018). Dette er det man gjerne kaller indre og ytre validitet. Validitet vurderes noe ulikt innen kvalitativ og kvantitativ forskning, og det er mange aspekter som kunne vært diskutert, men av hensyn til denne oppgavens omfang, forholder jeg meg først og fremst til indre og ytre validitet.

3.7.2.1. Indre validitet

Hvorvidt man måler det man tror man gjør, må man kontinuerlig ta stilling til i forskningsprosessen. En måte å gjøre dette på er det Nardi (2018) kaller «*face validity*», som innebærer en umiddelbar vurdering av hvorvidt svarene man får virker som rimelige svar. I mitt tilfelle hadde jeg mulighet til å vurdere dette flere ganger i løpet av prosessen: når jeg gjennomførte pilotintervju, når jeg gjorde flere observasjoner etter å ha testet metoden for første gang, og når jeg fikk muligheten til å se hvordan informantene hadde fylt ut spørreskjemaene underveis i prosessen. Jeg hadde jevnt over opplevelsen av at jeg fikk de svarene jeg spurte om og den informasjonen jeg så etter. Hvorvidt forskningen jeg har gjort faktisk svarer på problemstillingen kan være en annen sak. Det at det er en såpass åpen og utforskende problemstilling, gjør at svaret på det vil være nokså komplekst.

En annen måte Nardi (2018) presenterer, er det han kaller «*konstruktvaliditet*», som innebærer at man sammenligner svarene man får med andre måleenheter eller spørsmål som gir svar om det samme temaet eller konseptet. Her bidrar igjen trianguleringen til en validitetssjekk ved at jeg har forskjellige data som overlapper hverandre, slik som beskrevet i forrige delkapittel om reliabilitet. For eksempel når tidslinjene jeg har laget under observasjonene ikke stemmer med tiden oppgitt i spørreskjemaet i den grad det gjorde, da er ikke tidsangivelsene oppgitt i spørreskjemaene gyldige.

Validitet handler også om forskerens forutsetninger, overbevisninger og fordommer. Selv om man forsøker å utføre forskningen så objektivt som mulig, er det klart at man som forsker har fordommer basert på sin subjektive oppfatning og holdning til feltet. Man har kanskje også forestillinger om hva man vil finne. Begge disse kan påvirke forskningen, og i så måte forskningens gyldighet. I mitt tilfelle har jeg selv positive erfaringer med Steinerskolen og lite erfaringer med offentlig skole, jeg er utdannet Steinerpedagog og har all intensjon om å jobbe i Steinerskolen. Dermed sagt er jeg ikke nødvendigvis negativt innstilt til offentlig skole, og selv om mitt inntrykk i utgangspunktet er at det fortelles mindre muntlig i offentlig skole enn i Steinerskolen, har jeg også tro på min egen evne til å i en viss grad ha en kritisk distanse til mine egne forutinntattheter.

3.7.2.2. Ytre validitet

Når det kommer til hvorvidt svarene er overførbare til andre kontekster, er det sentralt her at dette er et ikke-sannsynlighetsutvalg, noe som i seg selv utelukker generalisering til en større populasjon (Blikstad-Balas & Dalland, 2021; Nardi, 2018; Ringdal, 2018). Videre gjør det at den offentlige skolen i denne studien har et spesielt fokus på fortelling, at de i mindre grad er representative for praksis i offentlig skole, noe som gjør det vanskelig å overføre funnene til andre offentlige skoler. Samtidig er dette en liten studie og hensikten har derfor aldri vært å kunne generalisere til en større populasjon. Hensikten har vært å se på hvordan et knippe lærere jobber med muntlig fortelling basert på de forutsetningene de har i sine respektive skoleslag. Funnene i denne studien sier dermed noe om hvordan informantene i *denne* studien – som alle anvender muntlig fortelling i sin praksis – har utnyttet det potensialet. Det er derfor nærliggende å tenke at funnene vil være overførbare til andre lærere som har de samme forutsetningene i læreplan og skolekultur som informantene i denne studien. Utover dette kan ikke funnene sies å gjøre noe annet enn å indikere hvilke muligheter som er tilgjengelig og potensialet denne type undervisning har for læring.

4. Analyse og resultater

De tre datakildene har blitt bearbeidet og analysert på ulike måter og er designet for å gi ulik informasjon. Likevel har de mye som knytter dem sammen, og de er ment å utfylle hverandre. Hvordan jeg har valgt å strukturere presentasjonen av funnene mine gjenspeiler dette og er ment som en hjelp til å se dataene i sammenheng. Funnene er strukturert etter de fire forskningsspørsmålene som har blitt forenklet til temaene *innhold og form*, *funksjon*, *begrunnelse* og *mottakelse*. Tabell 7 gir en oversikt over temaene, forskningsspørsmålene og hvilke datakilder som er aktuelle.

Tabell 7: Oversikt over struktureringen av funnene

Tema	Forskningsspørsmål	Datakilde
Innhold og form	Hva slags fortellinger blir brukt i undervisningen og hvordan blir de formidlet?	Spørreskjema, intervju, observasjon
Funksjon	Hvordan bearbeides eller videreutvikles fortellinger i faglig arbeid?	Spørreskjema, observasjon, intervju
Begrunnelse	Hvordan begrunner lærerne bruk av muntlig fortelling som metode, og hvilket forhold har de til å fortelle muntlig?	Spørreskjema, intervju
Mottakelse	Hvordan forholder elevene seg tilsynelatende til muntlig fortelling?	Intervju, observasjon

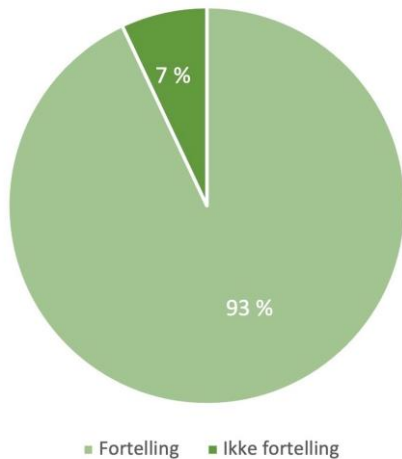
4.1. Innhold og form

Temaet «*innhold og form*» bygger på forskningsspørsmålet: «*Hva slags fortellinger blir brukt i undervisningen og hvordan blir de formidlet?*». Ut ifra spørreskjemaene kan man si noe om lærerens bruk av fortelling, valg av formidlingsform og type fortelling som har vært brukt i undervisningen. I intervjuene forteller lærerne om sine preferanser når det kommer til formidling av fortellinger. Gjennom observasjonene har jeg også grunnlag for å si noe om hvordan informasjonen fra spørreskjemaet og intervjuet utspilte seg i praksis.

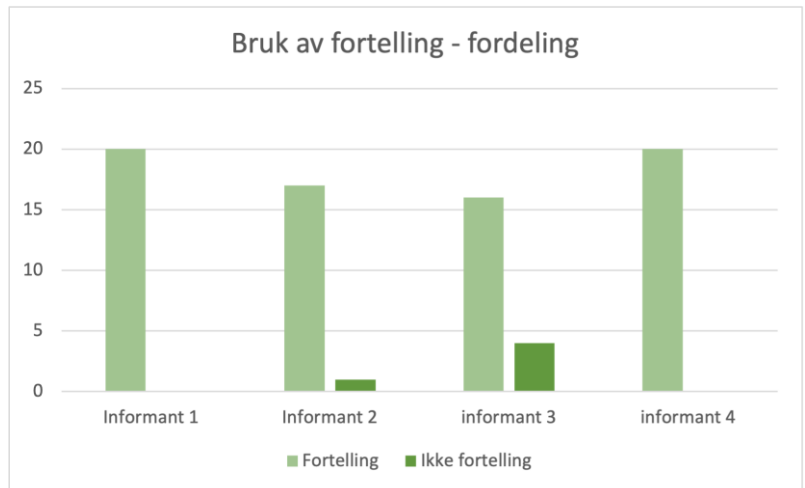
4.1.1. Spørreskjema

Av de 78 registrerte øktene, ble det brukt fortelling av et eller annet slag i 73 av dem (se Figur 1). Det kan være alt fra høytlesning i spising til muntlig fortelling av fagstoff som skal

bearbejdes videre. Her er det bare tatt hensyn til om det ble fortalt den dagen eller ikke, og ikke om det ble fortalt flere ganger og på forskjellige måter i løpet av en økt. Av Figur 2 kan vi også se at det bare er Informant 2 og 3 som har registrert økter uten fortelling.

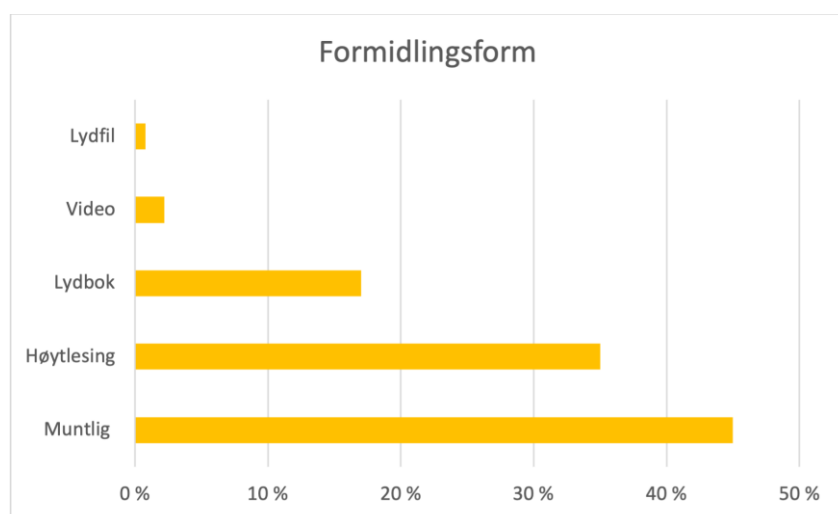


Figur 1: Bruk av fortelling

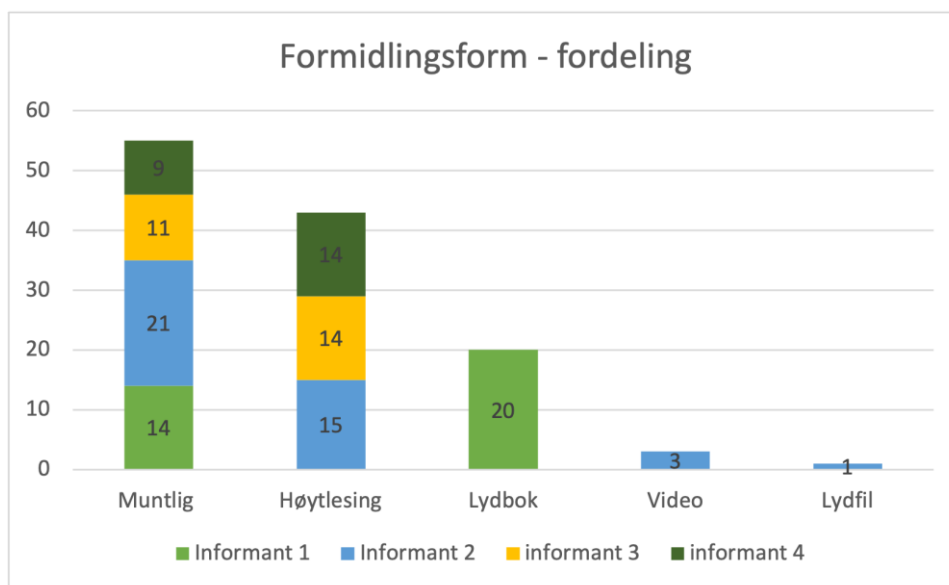


Figur 2: Bruk av fortelling - fordeling

Videre ble det registrert hvilken formidlingsform lærerne brukte når de fortalte. Her er det registrert antall tilfeller av de ulike formidlingsformene som er registrert. Muntlig fortelling og høytlesning skiller seg helt tydelig ut som de mest brukte (se Figur 3). Av Figur 4 ser vi at lydbok bare ble brukt av Informant 1, men da i ganske stor grad, og at video og lydfil bare ble brukt av Informant 2. Muntlig fortelling skiller seg ut som den eneste formidlingsformen alle informantene benyttet seg av (se Figur 4).

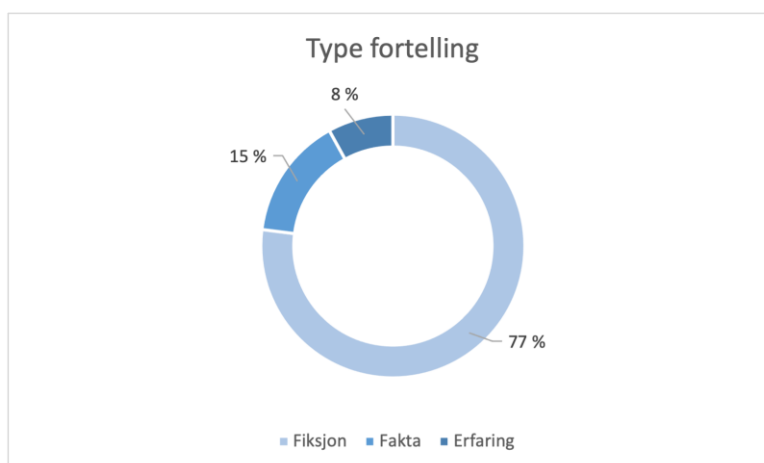


Figur 3: Formidlingsformer brukt av informantene

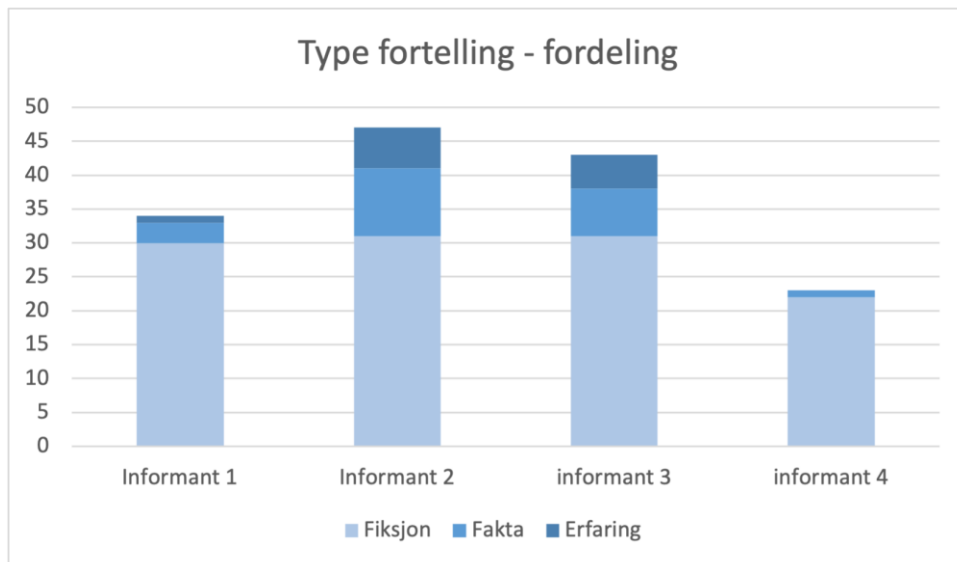


Figur 4: Fordelingen av valgt formidlingsform blant informantene

Når det kommer til type fortellinger ble disse delt inn i kategoriene *fiksjon*, *fakta* og *erfaring* i spørreskjemaet. Med fiksjon menes det fortellinger som er oppdiktet, med fakta vises det til fortelling eller narrativ formidling av historiske hendelser eller prosesser fra det virkelige liv, og med erfaringer siktes det til fortellinger om opplevelser fra eget liv. Her utgjorde fiksjon hele 77%, mens fakta utgjorde 15% og erfaring 8% (se Figur 5). I Figur 6 ser vi at selv om det er noe variasjon, så gjenspeiler denne fordelingen seg hos informantene.



Figur 5: Type fortelling som ble brukt



Figur 6: Type fortelling - fordeling blant informantene

Informantene brukte altså fortelling i stor grad. Disse ble hovedsakelig formidlet gjennom muntlig fortelling og høytlesning, og var i all hovedsak fiksjon.

4.1.2. Intervju

I intervjuene kommer det frem at de fleste av informantene foretrekker å fortelle muntlig fremfor andre formidlingsformer, og anser dette som en naturlig og hverdagslig del av sin praksis:

I2: Jeg liker best muntlig fortelling ... Jeg gjør det fordi da får jeg blikkontakt med elevene, jeg kan bruke kroppsspråket ... så det er det jeg liker best ... Det blir litt annerledes når du leser.

I3: Hvis det var noe fagstoff, så synes jeg det er best å fortelle muntlig, fordi jeg synes det blir litt mer levende da ... Så egentlig muntlig fortelling, jeg synes jo det er å foretrekke, selv om det er jobb med det ... jeg gjør det jo nesten hver dag, i en eller annen form, om det er fagstoff, eller om det er i fortellestunden, eller om det er ved noe annet, så er det jo en del av hverdagen hver dag.

I4: Helst muntlig fortelling.

Informant 1 sier at for henne avhenger formidlingsform av originalteksten:

I1: Det mest naturlige er jo, det kommer an på om det er en bok da, eller om det er et eventyr, men er det en bok, så er det jo høytlesning, og hvis det er fortellinger eller eventyr, så er det jo muntlig.

Informant 1 er også den eneste som sier at det å fortelle muntlig ikke er en hverdagslig del av hennes praksis, og knytter dette til vane og erfaring:

I1: Jeg tror bare ... det er akkurat det at det ikke er noe jeg er vant til å gjøre. For meg er det mer naturlig å ikke gjøre det enn å gjøre det på en måte ... Så har jeg ikke noe imot å gjøre det ... Jeg synes det er veldig gøy å gjøre det når jeg gjør det, men det er ikke noe som faller meg naturlig, enda da, det kan jo hende at det kommer etter hvert.

Begge Steinerskole-informantene beskriver i intervjuene at de var inne i perioder hvor de har andre fokus enn muntlig fortelling, og dermed forteller mindre muntlig enn det de pleier, mens informantene fra den offentlige skolen beskriver at de er inne i en periode med ekstra fokus på muntlig fortelling, og dermed forteller mer enn vanlig.

4.1.3. Observasjon

Det ble observert alle typer fortelling hos alle informantene den dagen jeg observerte, alle fortalte fiksjon, faktafortellinger og erfaringer, men ikke alle ble registrert i spørreskjemaet. Fakta-fortellingene og erfaringene kom ofte mer spontant og ikke som del av den planlagte undervisningen, de kom i respons på utsagn fra elevene eller som assosiasjon til innholdet i undervisningen. Det gjorde også at de var svært korte innslag som ikke ble bearbeidet eller videreført som del av undervisningen.

Som nevnt over var begge Steinerskoleinformantene inne i perioder hvor de av ulike hensyn fortalte mindre enn de pleier. De fortalte heller ikke lengre fortellinger muntlig da jeg observerte – da benyttet de seg hovedsakelig av høytlesning. Begge offentlig-skole-informantene benyttet seg av muntlig fortelling når jeg var der (i tillegg til høytlesning i spising og lignende).

En annen interessant observasjon var at det i begge Steinerskolene var tydelig at fortellingene de brukte i undervisningen var del av en lengre prosess, arbeidet med fortellingen var

påbegynt før jeg kom og skulle fortsette etter at jeg dro. Enten var det lengre fortellinger som elevene fikk i mindre biter eller kapitler, eller at fortellingen og bearbeidelsen av fortellingen foregikk på forskjellige dager. Det var elementer av dette i den offentlige skolen også, de arbeidet med temaet «gamle dager» og eventyr som var en slags ramme. Men jeg fikk inntrykk av at de jobbet med fortellingen den dagen den ble fortalt og så kom det en ny en neste gang, noe som også bekreftes i spørreskjemaene.

Observasjonene støtter inntrykket av at muntlig fortelling og høytlesning er flittigst brukt for å formidle fortellinger, og viser at alle typene fortelling blir brukt i undervisningen selv om lærerne selv kanskje ikke er klar over det. Observasjonene belyser også at spørsmålet om «hva slags fortellinger» også kan romme hvilken helhet fortellingen inngår i, noe som glir litt over i hvilken funksjon fortellingen har i undervisningen.

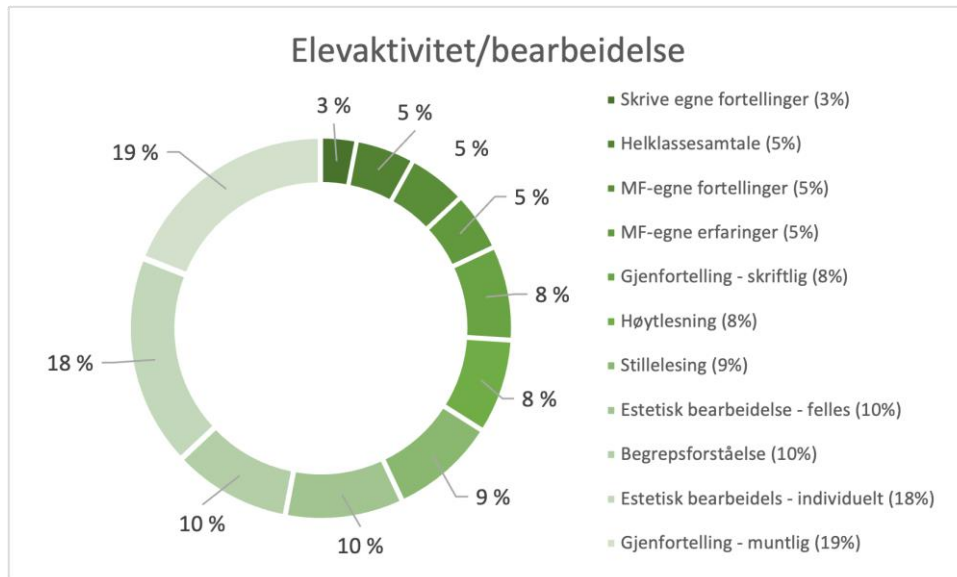
4.2. Funksjon

Temaet «*funksjon*» bygger på forskningsspørsmålet: «*Hvordan bearbeides eller videreutvikles fortellingene i faglig arbeid?*». Her forsøker jeg å få innsikt i hvilken funksjon fortellingen er ment å ha i undervisningen. I spørreskjemaet kommer det frem hvordan elevene har bearbeidet fortellinger i perioden skjemaet ble fylt ut, tidslinjene konstruert under observasjonene viser konkrete tilfeller av hvordan fortellinger ble bearbeidet og hvilken plass de fikk i undervisningen, og i intervjuene beskriver informantene hvordan de ser for seg at fortellingene inngår i den større, faglige helheten.

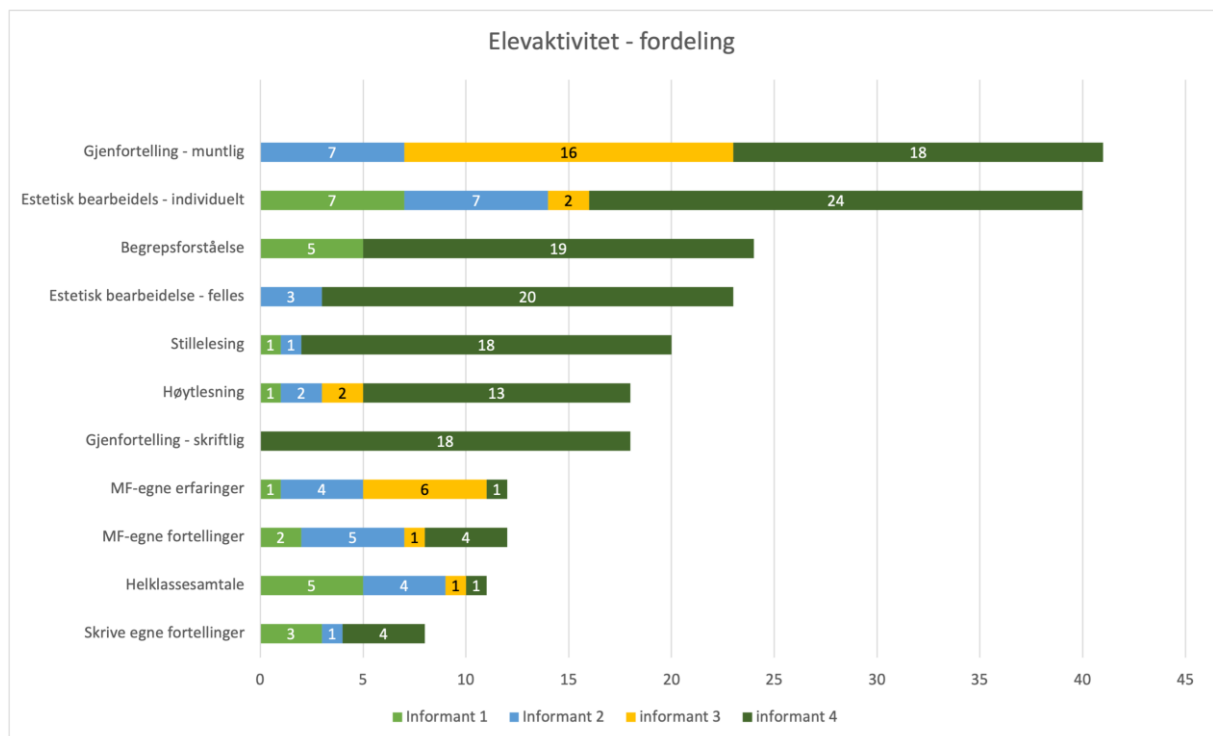
4.2.1. Spørreskjema

Når det kommer til hvordan fortellingene lærerne brukte ble bearbeidet av elevene var det mange alternativer i spørreskjemaet (se Vedlegg 2). Alle disse alternativene gjorde seg gjeldende for minst en av informantene, i tillegg ble kategorien «begrepsforståelse» lagt til i etterkant. I Figur 8 blir det også tydelig at det her er stor variasjon blant informantene på dette punktet. Hvis vi ser på Figur 7, ser vi at muntlig gjenfortelling (19%) og individuell estetisk bearbeidelse (18%) var hyppigst brukt for å bearbeide fortellinger. Disse er etterfulgt av begrepsforståelse (10%) og estetisk bearbeidelse i fellesskap (10%), og stillelesing (9%) og høytlesning (8%). Deretter kommer noen mindre kategorier. Skriftlig gjenfortelling skiller seg ut ved at det er bare Informant 4 som melder å ha brukt det (se Figur 8). Jevnt over er det tydelig at Informant 4 bruker mye elevaktiv bearbeidelse og at besvarelsene hennes dermed

påvirker den totale fordelingen, se Figur 8. Hvis vi utelukker elevaktivitet som bare er brukt av en eller to av informantene, sitter vi igjen med muntlig gjenfortelling, individuell estetisk bearbeidelse, stillelesing, høytlesning, muntlig og skriftlig fortelling av egne erfaringer og fortellinger, og helklassesamtaler som de mest utbredte bearbeidelsesmåtene (se Figur 8).



Figur 7: Elevaktivitet og elevenes bearbeidelse av fortelling



Figur 8: Elevaktivitet - fordeling blant informantene

4.2.2. Observasjon

Her gjør forløpsanalysene eller tidslinjene som var det strukturerende prinsippet for observasjonene seg gjeldende for å belyse hvordan fortellingen ble bearbeidet i undervisningen. Det som presenteres her er fire utsnitt fra de øktene jeg observerte. For å gjøre det lesbart og funksjonelt har jeg valgt å forenkle tidslinjene og velge ut deler som jeg opplever som representative for hvordan informanten arbeider med fortelling som del av det faglige arbeidet. De fullstendige tidslinjene ligger som vedlegg (se Vedlegg 3, 4, 5, og 6). De fleste informantene brukte mer enn en fortelling den dagen jeg var der, jeg har valgt å presentere en av hver.

Informant 1

Innledning		Hoveddel				Avslutning	
15 min	5 min	2 min	10 min	30 min		17 min	10 min
Oppstart	Fortelling	Samtale	Tegneserie	Arbeidsstund		Leketid	Avslutning

Tidslinje 1: Informant 1 - tidsrom: 11.30-13.05

Oppstart	Elevene kommer inn i klasserommet og kommer til ro før de «rigger til» eller gjør i stand til fortellerstund – i dette tilfellet innebar det å forflytte seg frem til området foran tavla, sette seg i ring og gå igjennom regler for fortellerstund og hvordan man kan være en god lytter.
Fortelling	Læreren fortalte eventyret om Gullhår; brukte stemmer og kroppsspråk som virkemiddel.
Samtale	De hadde en kort samtale om innholdet i fortellingen og tanker elevene har rundt det, elevene snakker i munnen på hverandre i starten, men roer seg raskt ned og lytter til hverandre.
Tegneserie	Læreren og elevene lager en tegneserie basert på eventyret, læreren tegner på tavlen og elevene diskuterer hvilke bilder/hendelser fra eventyret som er mest sentrale.
Arbeidsstund	Elevene lager egne tegneserier.
Leketid	Elevene får velge fritt hva de vil leke; noen ser på film, andre leker fritt med leker. Leken er ikke direkte knyttet til fortellingen.
Avslutning	Elevene rydder og takker for dagen.

Informant 2

Innledning	Hoveddel				Avslutning
20 min	25 min	15 min	10 min	15 min	15 min
Oppstart	Fortelling	Leketid	Samling	Arbeidsstund	Avslutning

Tidslinje 2: Informant 2 - tidsrom: 11.30-13.10

Oppstart	Elevene kommer inn, kommer til ro. Læreren forbereder dem på skiftet inn i «gamle dager» og minner dem på hvordan de pleier å gjøre det – med metakommentarer om rolleskifte og rollespill i lek, og fortelling og fortellerteknikker. Læreren skifter om til kostyme og tar med seg elevene over i et annet rom hvor det er rigget til en peis og et kjøkken fra «gamle dager». Dette markerer skiftet over i fortellerstunden.
Fortelling	Læreren forteller eventyret om «Gutten og nordavinden»; bruker stemmer, kroppsspråk og konkrete aktivt.
Leketid	Elevene leker at de lever i gamle dager, de får leke fritt, men læreren er aktivt med i leken i rolle som «gamlemor» og gir oppgaver (som å hente vann, lage grøt og hogge ved) og støtter opp om elevenes lek. Også her kommer læreren med faglige kommentarer basert på hva elevene leker og ulike tema som kommer opp. Alle elevene deltar i leken og interagerer med læreren.
Samling	Læreren samler elevene, de gjør en kort evaluering av leken, læreren roser dem og minner dem på at gode vaner når det kommer til selve leken og rydding gjør at de kan fortsette å gjøre ting som dette. De rydder opp etter leken og kommer tilbake til plassene.
Arbeidsstund	Elevene tegner en valgfri scene fra eventyret.
Avslutning	Klassen har en samtale om læringsutbytte fra timen, de synger en sang og takker for dagen.

Informant 3

Når det kommer til Informant 3 så valgte jeg akkurat denne sekvensen fordi jeg opplevde den som mest helhetlig, og nærmest den strukturen jeg har inntrykk av at informanten vanligvis bruker i arbeid med fortelling. Informant 3 brukte mange fortellinger den dagen jeg var der – som nevnt tidligere brukte hun mye høytlesning og rammefortelling – men i denne sekvensen var fortellingen hovedfokuset for timen. Denne sekvensen skiller seg også fra de andre ved at fortellingen formidles i form av sang, og da sang hvor elevene også deltok.

Innledning	Hoveddel			Avslutning
6 min	3 min	5 min	30 min	2 min
Oppstart	Syngte/ fortelle	Samtale	Arbeidsstund	Rydde

Tidslinje 3: Informant 3 - tidsrom: 12.00-12.45

Oppstart	Elevene kommer inn og kommer til ro, læreren gir informasjon om timen og henter opp forkunnskapene elevene har om sangen de skal syngte.
Syngte/fortelle	Læreren syngte sangen om «Lurvelegg», elevene henger seg på.
Samtale	Læreren leder en klassesamtale om handlingen i sangen, med fokus på detaljer rundt hvordan Lurvelegg ser ut.
Arbeidsstund	Læreren introduserer tegneoppgave og modellerer på tavla mens elevene jobber. Elevene samtaler seg imellom og med læreren om hvordan de ser for seg at Lurvelegg ser ut. Elevene viser tegning til læreren når de føler at de er ferdige.
Rydde	Elevene rydder sammen og går ut i lillefri.

Informant 4

Innledning		Hoveddel			
13 min	7 min	7 min	3 min	7 min	35 min
Oppstart	Sang og vers	Gjenfortelling	Stillelesing	Bearbeidelse av teksten	Arbeidsstund

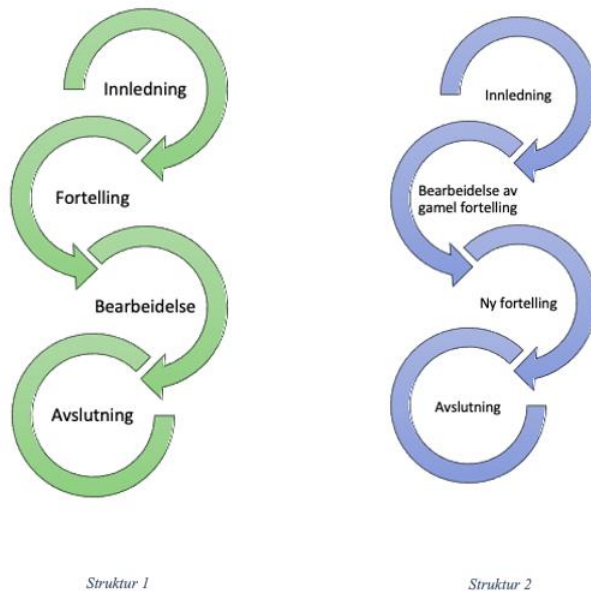
Hoveddel				Avslutning
23 min	3 min	17 min	14 min	6 min
Friminutt	Oppstart	Begrepsforståelse	Høytlesning	Samtale

Tidslinje 4: Informant 4 - Tidsrom: 08.30 - 10.45

Oppstart	Elevene kommer inn i klasserommet og kommer til ro.
Sang og vers	Læreren leder elevene i en rekke sanger og vers som henger sammen med motiver fra fortellingen de holder på med.
Gjenfortelling	Elevene gjenforteller fra gårsdagens fortelling, læreren støtter og stiller spørsmål.
Stillelesing	Elevene får utdelt en tekst som læreren har skrevet om gårsdagens fortelling og de leser stille. De leser over teksten fem ganger og streker under ord som de synes er skrevet rart eller har spesielle trekk som de har jobbet med – dobbeltkonsonanter o.l.
Bearbeidelse av teksten	De leser teksten høyt i kor. Så skriver læreren teksten på tavlen med fokus på håndskrift og skrivemåte, elevene påpeker ord som skrives på en spesiell måte.
Arbeidsstund	Elevene fører teksten inn i arbeidsbøkene sine og illustrerer.
Friminutt	Elevene går ut.
Oppstart	Elevene kommer inn og kommer til ro.
Begrepsforståelse	Elevene får utdelt en liste med ord som vil være aktuelle for den kommende fortellingen. Etter tur forsøker elevene å definere ordene og samtaler med læreren og de andre i klassen om hva ordene kan bety.
Høytlesning	Læreren leser høyt fra boken «Reineke rev» med innlevelse.
Samtale	Læreren igangsetter en samtale om handlingen i fortellingen og hva elevene tror den handler om.

Strukturer

Det er to strukturer som viser seg her:



Figur 9: Grunnleggende strukturer

I Struktur 1 (se Figur 9), som ble brukt av Informant 1, 2, og 3, fortelles det en fortelling som umiddelbart bearbeides. Mens i Struktur 2 (se Figur 9), som Informant 4 benytter seg av (og Informant 3 i andre tilfeller), bearbeides det en fortelling som er fortalt tidligere før det presenteres en ny fortelling. Felles for de to er likevel at elementene er de samme; arbeidet med fortelling i undervisningen innebærer i disse tilfellene en innledning, en fortelling, en form for bearbeidelse og en avslutning.

4.2.3. Intervju

Det kommer frem i intervjuene hvordan informantene ser for seg at fortellingene inngår i den større faglige helheten, som er bakgrunnen for hvordan fortellingen bearbeides.

Gjennomgående her er at fortellingen enten inngår som en ramme eller inngang til det fagstoffet som skal læres, eller som en slags metaundervisning i muntlighet og fortellerkompetanse.

Når det er snakk om fortelling som ramme eller inngang kan det være fortellinger som bakgrunn for å lære om for eksempel samisk historie og kultur, om hvordan vi levde i Norge i «gamle dager» eller mer abstrakte fenomener som ordklasser og regnearter. Da bearbeides

fortellingene ofte gjennom samtale, gjenfortelling, skrive- og leseoppgaver eller estetisk. Det er innholdet i fortellingene som er sentralt.

I2: De lærer jo om det temaet vi jobber med ... Det er en unik mulighet til å komme inn ... Det å jobbe over lang tid og gå i dybden, det er jo det vi skal jobbe med – dybdelæring – det å virkelig forstå og ikke bare haste av sted, fra det ene til det andre.

I3: Eller så er det et eksempel, som er det vi har holdt på med nå, det at jeg har brukt en fortelling som jeg har laget selv om et hus og beboerne der for å introdusere menneskene som introduserer regningsartene ... Så det er jo en fortelling som barna har blitt godt kjent med over lang tid.

I4: At det ikke er bare for at de skal være stille mens de spiser ... Det er en virkelig viktig opptakt til neste dags arbeid.

Her snakker Informant 2 om hvordan fortellingen åpner for at elevene kan lære om temaet de jobber med på en måte som gir temaet mer dybde, og at det kan gi elevene en dypere forståelse. Informant 3 beskriver hvordan hun har brukt en rammefortelling som skaper en helhet av et ganske abstrakt tema på en måte som gjør informasjonen mer tilgjengelig og forståelig for elevene, og hvordan de over tid jobber med å bli kjent med det universet. Mens Informant 4 beskriver verdien av at elevene vet at det de hører inngår i en større faglig helhet, at det ikke bare er for underholdningens skyld, men noe de skal lære noe av og arbeide videre med.

Når fortellingen utgjør grunnlag for arbeid med muntlighet og fortellerkompetanse legges det i større grad vekt på *hvordan* læreren formidler og mer generelle *kvaliteter* ved fortellingen. I slike tilfeller er målet ofte at elevene selv skal lage fortellinger eller fortelle muntlig. Her er det mange elementer som kommer frem i intervjuene, spesielt de to offentlig-skoleinformantene beskriver et strukturert arbeid med elevenes egne fortellinger som mål:

I1: Så de har en veldig kultur med det å lære elevene å bli fortellere ... Hvordan de skal kunne fortelle historier.

I1: Og så skal vi jo etter hvert begynne å lage våre egne eventyr.

I: Fordi det er en del av den eventyrperioden dere har nå, på trinnet, at alle skal lage egne eventyr? ... Sånn at man på en måte bygger opp til den prosessen?

I1: Ja, at de skal få nok eventyr ... Så når de skal begynne å lage egne eventyr, så har de hørt, ok, kanskje de har hørt noe om grisene da, så bruker de det, men de forandrer det litt, så det blir deres eget.

I: Så dere gir dem gradvis verktøy til å kunne bygge sin egen fortelling?

I1: Ja.

I2: Nå skal vi virkelig jobbe systematisk med fortelling, fortellerverksted, at de blir vant til å fortelle for hverandre, de blir vant til å huske – tekst ... De må ha litt mer erfaring, og så skal de få lage historier.

I3: Ja, det har jeg i hvert fall gjort ... Både med den klassen jeg har nå og med de jeg hadde før ... At de lagde egne fortellinger ... Spesielt når de begynner å kunne skrive litt ... Også får de ofte lov til å lage fortellinger, og hvis de er fornøyde med fortellingene, så vil de jo gjerne fortelle dem selv.

I: Så de forteller dem for hverandre?

I3: Ja, eller forteller høyt da, hvis det er noen som har funnet på noe.

I4: Og en gang i uken så går den økten til at de lager egne tegneserier. Det fortalte de kanskje om ... Så de har tegneserie-torsdag ... Og da er det helt opp til dem hva de gjør. Men da blir det tekst og tegning ... Ja, for da er det ofte sånn at de kommer derfra (viser til pultene), og så leser de høyt for klassen.

Informant 1 snakker også om hvordan de har jobbet med hva fortellinger inneholder, da spesielt eventyr og hvordan fortellerens stemme påvirker fortellingen:

I1: Vi har snakket om det, hva inneholder et eventyr, hva begynner det med, hva slutter det med, disse magiske tallene, det gode mot det onde, ikke sant, sånne ting.

I1: Det har vi jo snakket om med elevene også, at alle historiene og eventyrene og fortellingene blir jo forskjellige fra person til person ... Det er jo samme historie, men det er forskjellige detaljer, og det blir forskjellig fordi man har hørt i det annerledes, man husker det annerledes, sånne ting, så det blir mer personlig.

De snakker alle om hvordan læreren kan modellere for elevene gjennom egen fortelling og hvordan dette kommer til uttrykk i elevenes egne fortellinger, her med eksempler fra

Informant 1 og 2:

I1: Ja, at de har litt mer tro på seg selv, i den muntlige settingen, fordi, altså, de har hørt hverandre fortelle, de har hørt meg fortelle, og så er det jo veldig, hva skal jeg si, lavterskel, altså, det er vanlige ord, det er en fortelling, og så hører de at jeg glemmer ting innimellom ... De hører meg forandre på historien også, etter hvert, og de hører at jeg gjør feil når jeg sier det muntlig, og det gjør ikke noe, for vi bare fikser det opp, eller kanskje kommer det en ny handling.

I2: De ser det, og når de skal fortelle så vil de jo imitere det som jeg har modellert ... Og når jeg startet dette temaet her, så brukte jeg mye tid på det med miming ... Hvordan du kan late som du gjør ting, late som du har ting, late som du ser ting, og få det til å se ekte ut.

I2: Og da tar de også inn det fra historiene, for jeg har jo fortalt det, eventyr om huldra, eventyr om nøkken og sånt.

Under observasjonen observerte jeg ofte at Informant 2 gikk ut av rollen sin som forteller for å komme med korte metakommentarer om fortelling og fortellerteknikk, uten at dette brøt flyten i fortellingen.

Informant 2 trekker frem en av mange forteller-øvelser de gjør med jevne mellomrom hvor elevene i en ganske spontan og uformell situasjon kan øve seg på muntlig fortelling og hvordan sånne øvelser gjør at elevene blir komfortable og vant til å bruke fantasien:

I2: Så har vi liksom-gaver hver gang noen har bursdag, og det er jo en veldig god fortellerøvelse, for da gir de noe som ikke er på ekte ... Og nå begynner det å bli små historier rundt det ... «Jeg vil gi deg et basseng av gull, og når du hopper oppi der så kan du komme til en annen verden» ... Og masse sånne små historier som alle, som de gir da ... og det blir finere og finere for hver gang ... For nå begynner de virkelig å bruke fantasien.

Flere trekker også frem verdien av å påbegynne dette arbeidet tidlig:

I1: Og jo tidligere man begynner, jo mer vant blir de til å gjøre det, det er jo veldig uformelt, at de da kan bygge det opp, videre oppover så tidlig som mulig, og så gjøre det om til noe litt mer formelt etter hvert da ... Men bare så de blir vant til å snakke med hverandre, og har troa på at de klarer å snakke høyt foran flere.

I2: For det første blir de vant til det, og nå allerede fra de er såpass små, at de blir vant til at den voksne forteller, at de forteller til hverandre.

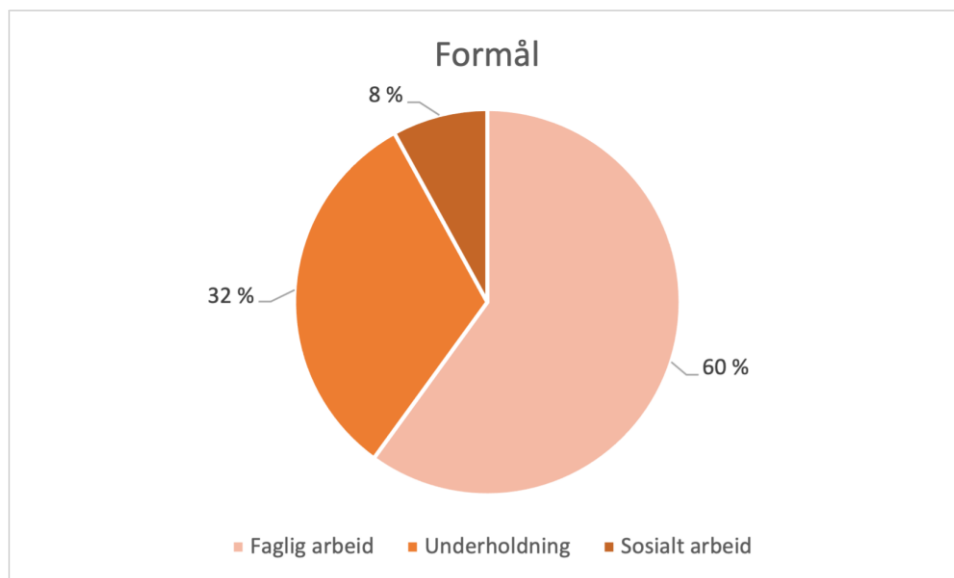
Inntrykket som gis her er at lærerne anser den muntlige fortellingen som en verdifull del av den faglige konteksten, både som inngang til et tema, og som et grunnlag for å jobbe med muntlige ferdigheter og fortellerkompetanse.

4.3. Begrunnelse

Temaet «*begrunnelse*» bygger på forskningsspørsmålet: «*Hvordan begrunner lærere muntlig fortelling som metode, og hvilket forhold har de til å fortelle muntlig?*». Dette temaet handler både om hvordan lærere ser for seg den muntlige fortellingens bidrag og plass i skolen, men også om hvorvidt den muntlige fortellingens verdi rettferdiggjør de ressurser og eventuelle komplikasjoner metoden medfører. Spørreskjemaene kan gi indikasjoner på hvilket formål fortellingene som ble brukt hadde og hvilken plass de fikk i undervisningen, noe som videre belyses av intervjuene hvor informantene snakker om hva de mener elevene lærer av at læreren forteller muntlig. I tillegg beskriver informantene hvilket forhold de har til muntlig fortelling og hvordan skolens kultur og forventninger påvirker deres syn på og bruk av muntlig fortelling.

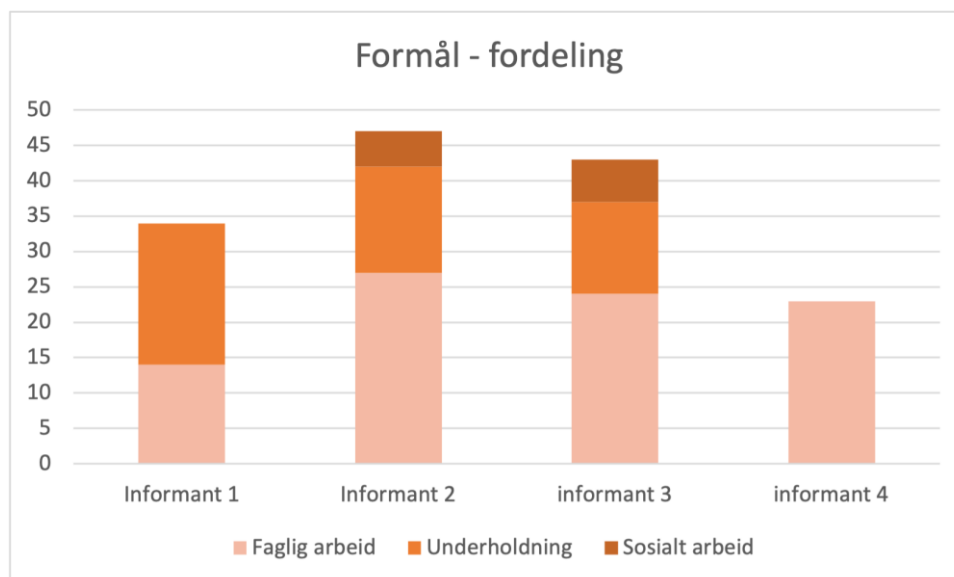
4.3.1. Spørreskjema

Det åpne kommentarfeltet i spørreskjemaene gir en indikasjon på i hvilken sammenheng fortellingen ble brukt og hvilket formål den hadde. Her var det ingen ferdige kategorier på forhånd, men tre kategorier viste seg i datamaterialet: *faglig arbeid*, *underholdning* og *sosialt arbeid*. At fortellingen er brukt i faglig arbeid vil si at fortellingen inngikk i undervisningen som del av undervisningsinnholdet og ble bearbeidet som faginnhold. I andre tilfeller ble fortellingen brukt som underholdning og ble ikke bearbeidet videre. Noen av informantene brukte også fortellinger i forbindelse med sosialt arbeid, dette kunne være i forbindelse med konflikter i klassen, bursdagsmarkeringer eller samtaler om klasseregler. Her utgjør faglig arbeid 60%, underholdning 32% og sosialt arbeid 8% (se Figur 10).



Figur 10: Formålet fortellingen hadde i undervisningen

Her er det ganske stor variasjon blant informantene. Vi ser av Figur 11 at fordelingen hos Informant 2 og 3 gjenspeiler fordelingen i Figur 10, mens Informant 1, i motsetning til de andre, bruker fortellinger som underholdning i noen grad mer enn i faglig arbeid og Informant 4 kun har oppgitt å ha brukt fortellinger til faglige formål.

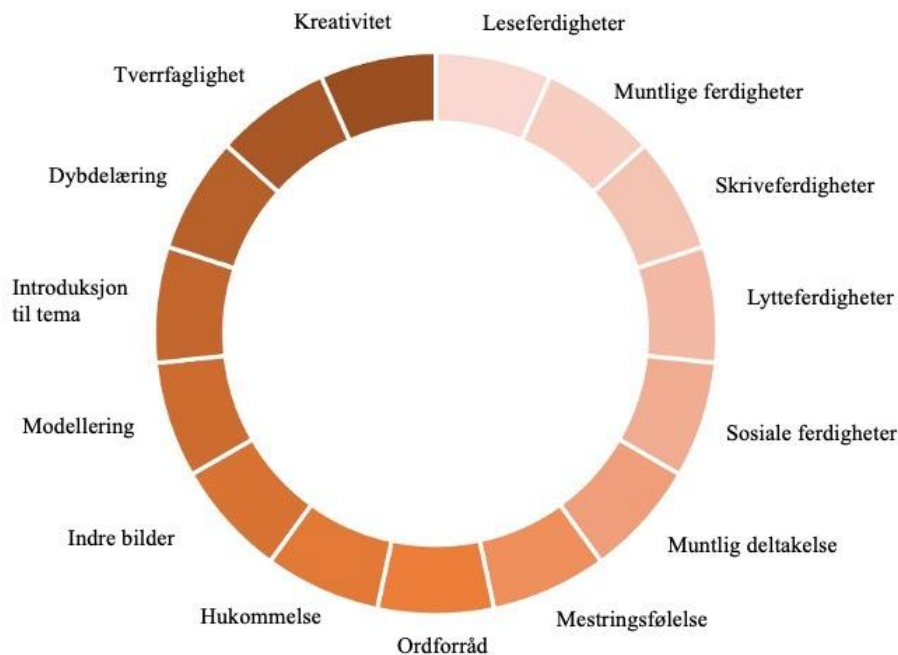


Figur 11: Formål - fordeling blant informantene

4.3.2. Intervju

4.3.2.1. Faglig begrunnelse

På spørsmål om hva de mente at elevene kunne lære av at læreren forteller muntlig, kom det mange svar, som i den tematiske analysen ble sortert inn i underkategoriene som er vist i Figur 12. De fleste informantene var innom de fleste av temaene.



Figur 12: Lærernes faglige begrunnelser for bruk av muntlig fortelling

Noen av disse er konkrete ferdigheter: som at bearbeidelse av fortellingen kan bidra til utviklingen av skrive-, lese- og lytteferdigheter, at fortellingen kan inspirere til muntlig deltakelse og indre billeddannelse, at det utvider ordforrådet, styrker hukommelsen, at det gir læreren mulighet til å modellere muntlige ferdigheter og åpner for nye innganger til temaet for undervisningen.

Andre er mer overordnede konsepter og ferdigheter: som at det gir muligheter for å jobbe mer tverrfaglig, bidrar til dybdeløring, stimulerer til kreativitet, gir varierte måter å jobbe med sosiale ferdigheter på (både gjennom tematikken i fortellingene og i de sosiale situasjonene som oppstår som følge av fortellingen), og at fortellingens tilgjengelighet og omstendigheter skaper situasjoner hvor elevene kan oppleve mestring.

En side som har blitt lite belyst så langt i denne undersøkelsen er rollen arbeid med fortellinger kan ha i det sosiale. Alle informantene er inne på dette aspektet og bekrefter at de ser et stort potensial i spesielt eventyr for å lære elvene viktige ting om seg selv og verden. Informant 3 sier for eksempel om hvordan man kan bruke fortellinger i sosialt arbeid at:

I3: det er veldig spennende å se hvordan man kan gjøre det med karakterer i et eventyr ... Hvordan man kan endre på det, og forme det sånn som man vil for å tilpasse det til klassen ... Jeg synes det er noe av det beste med den fortellende delen av undervisningen ... At hvis det har vært en konflikt i klassen, så kan du finne et eventyr, og så kan du gjøre det til at den konflikten belyses uten at man tar den opp i plenum ... At de barna kan speile seg i de forskjellige karakterene i folkeeventyrene da, som syvåringer, det onde og det gode ... Det er veldig mange måter å jobbe med fortelling på, også i det sosiale arbeidet i en klasse.

De andre informantene sier at de også noen ganger bruker fortellinger på denne måten, men knytter det da i sterkere grad til hvordan fortellinger danner et felles grunnlag i elevgruppen og den moralske eventyret ofte har:

I1: Vi har jo veldig forskjellige bakgrunner - økonomisk bakgrunn og sånne ting ... Mange har ikke gått i barnehage, så de har kanskje ikke hørt disse fortellingene, så det at vi gjør det her, tenker jeg, det samler dem litt granne, da har de noe å gjøre sammen ... Og jeg har også hørt i gangen, for de gjenforteller det til hverandre, eller de har lagd historier her, når de leker, så har jeg hørt det som de sitter og forteller hverandre, egne eventyr som de har laget ... Så det lager en felles forbindelse mellom dem da.

I2: Det at det gir håp, fordi det onde får sin straff, ikke sant.

Det er tydelig at lærerne ser for seg at deres muntlige fortelling kan bidra til å utvikle både konkrete og mer overordnede ferdigheter som de anser som verdifulle for elevenes faglige, personlige og sosiale utvikling, og at de ikke har noen vansker med å begrunne sin bruk av muntlig fortelling som en formålstjenlig del av den faglige konteksten i skolen.

4.3.2.2. Skolekultur

En annen faktor som fremstår som avgjørende for hvorvidt lærerne velger å bruke muntlig fortelling i sin undervisning er skolens kollektive kultur for og holdning til muntlig fortelling. Alle informantene opplever at skolen deres har en kultur for muntlig fortelling og en forventning om at lærerne skal fortelle muntlig:

I1: De er en fortellerskole ... så de har en veldig kultur for det her ... Jeg føler ikke at det er noe man må, men de oppfordrer jo til det ... Det er et uskrevet krav på en måte.

I2: Absolutt ... Vi har jo vært en fortellerskole ... Skolen har satset på fortelling ... Vi har i perioder hatt veldig systematisk jobbing med fortelling ... Så vi har jobbet mye med fortelling ... Nå har det vært litt mindre i det siste i noen klasser ... En periode var det forventet, da var det satt inn i system ... Men det er et ønske om at det skal komme enda mer fram nå.

I3: Ja, det er litt sånn ... Vi har ganske høy andel av Steinerpedagoger på denne skolen, som gjør at de fleste er forankret i fortellingen ... Ja, det er ganske hverdagslig her.

I4: Ja, absolutt.

Informant 1 sier at hun ikke opplever det som et krav, men at det er noe som i høy grad er ønsket fra ledelsen og kollegiets side. Informant 2 har vært med fra starten, når de begynte å bygge opp den fortellerskolen de har i dag, og oppfatter det som en del av skolens identitet og noe de er stolte av. I informant 2 sitt utsagn kommer det også tydelig frem at det er et slags fellesskap i denne praksisen, at det er noe de har et kollektivt ønske om å bevare. Informant 3 knytter denne kulturen til Steinerpedagogikken, og påpeker at siden de har en høy andel av Steinerpedagoger ved hennes skole, blir muntlig fortelling en hverdagslig del av deres kollektive praksis. Informant 4 svarer veldig klart og tydelig «ja» på alle spørsmålene knyttet til skolens kultur og forventninger, og bekrefter dermed at det er noe de har kultur for og som forventes av dem fra skolens side.

Alle informantene uttrykker at de opplever denne forventningen som noe positivt. For mange gjør det at de utfordrer seg selv og tester ut metoder de kanskje ikke ville brukt på egenhånd, men som de nå har blitt kjent med, ser verdien av og foretrekker:

I1: Jeg tenker det er veldig positivt, også med tanke på den elevgruppa vi har ... det lager en felles forbindelse mellom dem, så jeg synes det er positivt.

I: Opplever du det som en positiv ting?

I3: Ja, jeg synes jo det ... Jeg er ikke så glad i å fortelle, eller jeg er jo glad i det, men det er i hvert fall en forventning om at man forholder seg til fortelling sånn som det er meningen at man skal i steinerpedagogikken her.

I: Så hvis du ikke hadde jobbet på en Steinerskole, så ville du kanskje valgt å ikke fortelle?

I3: Ja, kanskje, fordi det hadde vært mindre arbeid, men jeg synes jo det er en flott måte å kommunisere med barna på, så jeg hadde nok ikke stoppet altså.

I4: Og det er noe man kanskje som lærer ikke så fort vil ha gjort, men når man merker at det er en forventning, så merker man at man får det til.

Så, alle informantene bruker fortelling i stor grad som en del av det faglige arbeidet i undervisningen, de har ingen vansker med å begrunne bruken av muntlig fortelling som et verktøy for elevenes faglige og personlige utvikling, og beskriver skolekulturen og skolens forventninger som en avgjørende forutsetning for at de forteller muntlig i den grad de gjør.

4.4. Mottakelse

Temaet «mottakelse» bygger på forskningsspørsmålet «*Hvordan forholder elevene seg tilsynelatende til muntlig fortelling?*», og baserer seg på min egen og informantenes opplevelse og inntrykk av hvordan elevene mottar og reagerer på muntlig fortelling. Mine opplevelser er hentet fra øktene jeg har observert, mens informantenes opplevelse har vært objekt for samtale i intervjuene.

4.4.1. Intervju

Reaksjoner og fokus

Felles for alle informantene er at de opplever at elevene stiller seg veldig positive til muntlig fortelling:

I1: De elsker det jo ... De er veldig, veldig glad i det ... De synes det er veldig gøy, og det kan jo kanskje også ha noe med at vi ikke gjør det så ofte.

I2: Veldig positivt ... De synes det er gøy ... De lurer på om jeg kan fortelle, «kan du fortelle i dag?» ... Og jeg ser den gleden når jeg sier at i dag skal jeg fortelle eventyr ... Og det er ikke så ofte man som lærer får applaus altså, men når jeg forteller, både i egen klasse og andre, har det vært ofte sånn at det kommer applaus.

I3: Jeg opplever at elever i dag liker veldig godt det å bli fortalt fortellinger.

I4: De er veldig med.

Alle informantene opplever at det å fortelle muntlig bidrar til at elevene holder fokus og er aktivt med, og at de i sterkere grad klarer å være til stede i det som utspiller seg på «lærerscenen»:

I1: Men når de setter seg i den forteller-samlingen, som vi har kalt det, eller eventyr-samlingen har jeg kalt det, og så setter de seg der, og de sitter jo, og du ser at de følger med, og til og med de tøffe gutta sitter og følger med, og de som normalt har problemer med å sitte stille, klarer jo å sitte stille og høre.

I2: Selv de mest urolige kan du få med deg når du forteller muntlig ... Da synes jeg det er mye lettere å få dem med.

I3: Jeg opplever også at barna får med seg mer når man forteller enn når man leser ... Og at jo mer man går inn i fortellingen, jo mer engasjert blir de ... Og jo mer husker de også.

I4: Og nettopp fordi det er noe som skjer hver dag, så er det en forutsigbarhet i det ... Vi kjenner rammene veldig godt.

Informant 2 trekker også frem noe en lærer sa til henne i studietiden som sier noe om de elevene som ikke er vant til å lytte til eventyr, og som i starten kanskje sliter litt med å engasjere seg for fortellingene eller holde fokus:

I2: Og da husker jeg hun sa at det er ... når barn er vant til å spise sukkertøy og loff, så er det litt vanskelig å fordøye grovbrød i starten ... Og kanskje man kan sammenligne eventyr for noen barn med litt grovbrød ... Det er sunt og det er bra, men det tar litt tid å vende seg til det, hvis man ikke er vant til det.

Dialog og kontakt

Alle informantene er inne på den friheten muntlig fortelling gir når det kommer til å få mellommenneskelig kontakt med elevene under formidlingen; at de gjennom blikkontakt og kroppsspråk opplever at de opprettholder en dialog med elevene:

I1: Du får ikke den samme følelsen av et eventyr når du sitter og leser ut av en bok, som når du forteller det, og gjør det til ditt eget ... Men det er jo også noe med det som jeg sa med høytlesning og fortelling, for det er jo den innlevelsen man ikke får når man leser høyt.

I2: Da får jeg blikkontakt med elevene ... Jeg kan bruke kroppsspråket.

I3: Jeg synes jo det er en flott måte å kommunisere med barna på.

I4: Man har bedre blikkontakt med barna, ser hva som fenger ... man kan også spille litt bedre inn på elevenes interesser.

I: Opplever du det at det er lettere når du forteller muntlig enn når du leser?

I4: Ja, absolutt.

I: At det er lettere å få kontakt med elevene?

I4: Ja ... Ja, altså, når jeg forteller uten å lese, så kan jeg jo velge mitt vokabular, ikke sant, så da, hvis man ser at det er noen som detter ut, kan man velge å ordlegge seg litt enklere, eller, at når jeg ser at de virrer med øynene, og jeg har brukt et vanskelig ord, at jeg bare tar en ekstra setning som på en måte plasserer det ordet i en sammenheng, sånn at de skjønner ... Så det er mye lettere å tilpasse det, egentlig.

På spørsmål om de opplever at den muntlige fortellingen påvirkes av samspillet med elevene, bekrefter alle informantene at det er deres opplevelse.

4.4.2. Observasjon

Utsagn og reaksjoner

Når det kommer til mine observasjoner av elevenes utsagn og reaksjoner på fortelling var det noen forskjeller mellom reaksjonene i de offentlige-skole-klasserommene og i Steinerskole-klasserommene.

Hos både Informant 1 og 2 uttrykte elevene stor begeistring når fortelling ble introdusert på timeplanen: det ble utvekslet forventningsfulle blikk mellom elever, noen kom med små gisp eller sa et lavmælt «Ja!», hos Informant 1 var det en elev som uttrykte at hun håpet at de ville få god tid til å bearbeide fortellingen etterpå, og hos informant 2 var det en elev som lagde en seiersbevegelse og utbrøt: «Yes!». Hos Informant 2 lekte de at de var i gamle dager i etterkant av fortellingen. Læreren hadde tilrettelagt med noen scener og leker, og inntok selv en aktivt deltakende rolle som «gamlemor» som satt i hjørnet og arbeidet mens hun snakket med elevene. Elevene var veldig ivrige i leken og slet ikke med å leve seg inn i situasjonen. Elever kokte grøt i grua, plukket blåbær som de lagde syltetøy av, hogget ved, jaktet på elg og gjemte seg for nøkken. Det var ingen som ikke deltok i leken, de fleste pratet ivrig med hverandre om hva de gjorde og tok i bruk et bredt vokabular for å beskrive omgivelsene de så for seg og handlinger som de utførte «på liksom». De var så inne i det, at når jeg etter å ha ruslet litt rundt stilte meg i et tomt hjørne, snart ble møtt av en elev som litt forlegent og synlig utilfreds kunne fortelle meg at: «Ane, nå står du *på* elgen ...». Leken gikk av seg selv og ble forsterket av lærerens kommentarer og tilrettelegging. På slutten av dagen spurte Informant 2 elevene hva de tror de lærer av en time som dette; en elev svarte «Vi lærer å lage bilder i hodet», mens en annen svarte «Vi lærer om gamle dager og om fortellinger».

Hos Informant 3 og 4 kom det ikke slike utrop eller entusiastiske reaksjoner når fortellingen ble introdusert, men de fremsto ikke uinteresserte av den grunn og engasjerte seg ikke noe mindre under selve fortellingen eller i bearbeidelsesfasen, det virket mest som om de var så vant med det, at det ikke var noe utenom det vanlige og derfor ikke noe å hisse seg opp over. Elevene kom derimot med mange utsagn i og etter fortellingen. Under fortellingen kunne det komme små utrop som «Hva!?!», «Hæ!?!», «Å fy søren!» eller «Oi!», hos Informant 4 var det en elev som ropte ut: «Hva!? Men det var jo ikke en rettferdig kamp!». Og i samtalene i etterkant av fortellingene utviste elevene i Steinerskoleklassene tilsynelatende større interesse og engasjement rettet mot diskusjon og forståelse av handlingen enn det elevene i de offentlige klassene gjorde. Hos Informant 4 hadde de akkurat blitt ferdig med en lengre fortelling, og elevene diskuterte helheten i fortellingen, om det var rettferdig at reven hadde seiret og hva handlingen egentlig kunne bety. Et tema de diskuterte lenge var hvordan fortellingen kanskje egentlig handlet om voksne mennesker og maktrelasjoner mellom voksne. De hadde flere slike samtaler; et fellestrekk ved disse var at læreren fungerte som veileder og hjalp elevene videre, men at det i all hovedsak var elevene som snakket, og det var mange elever som deltok i samtalene. Hos Informant 3 brukte elevene et meget avansert språk når de gjenfortalte som høyst sannsynligvis var en direkte gjengivelse av ordene læreren hadde brukt dagen før. En elev sa for eksempel: «til han hadde hele favnen full, og så ...» og viste med armene.

Basert på utsagnene og reaksjonene elevene hadde til fortellingene tyder alt på at de aller fleste engasjerer seg for og er positivt innstilt til fortelling. Det som Informant 1 er inne på når hun sier at elevenes begeistring kan komme av at de ikke gjør det så ofte, og det informant 4 sier om at det at de gjør det hver dag skaper en forutsigbarhet og en forventning, gjenspeiles tilsynelatende i observasjonene, og kan være en synliggjøring av forskjellene mellom offentlig skole og Steinerskolen.

Kroppsspråk og lytteevne

Hos alle informantene inntok elevene en slags passiv, men avslappet kroppsholdning. Det var generelt lite fikling og uro. Hos Informant 2 skjedde det til og med ting som under vanlige omstendigheter ville skapt mye uro, men som helt rolig ble håndtert og satt til side uten at fortellerroen ble brutt. Det som forekom av utsagn og bevegelse kom som reaksjon på fortellingen, og var ikke forstyrrende for situasjonen.

Hos Informant 1 og 2 ble det gjennomgått «regler» for god lytting og oppførsel under fortellerstunden i forkant, og elevene lot til å holde seg til disse. Hos informant 3 og 4 hadde de ikke en slik gjennomgang, men elevene virket veldig innforstått med fortellersituasjonen og hadde ingen synlige vansker med å holde seg til de samme reglene som ble gjennomgått av Informant 1 og 2.

5. Oppsummering og diskusjon

I denne delen av oppgaven vil analyser og funn settes i sammenheng med teorien presentert tidligere i denne oppgaven for å ytterligere belyse problemstillingen. Det er flere plan å forholde seg til: forskningsspørsmålene, datamaterialet og teorien. Det forrige kapittelet var strukturert etter forskningsspørsmålene og satte forskningsspørsmålene i sammenheng med datamaterialet. Dette kapittelet vil være strukturert etter teorien og hovedsakelig sette funnene og teorien i sammenheng. De fire temaene som forskningsspørsmålene ble forenklet til: *innhold og form, funksjon, begrunnelse og mottakelse*, er alle overordnede prinsipper som er deler av en helhetlig forståelse av all pedagogisk praksis. Man må alltid forholde seg til innholdet og hvordan det blir formidlet, hvilken funksjon innholdet er ment å ha, hvordan man begrunner de didaktiske valgene man tar, og hvordan disse valgene mottas av elevene. Når jeg nå diskuterer funn opp mot teori, vil disse fire temaene alltid være i bakgrunnen og utgjøre den helheten jeg ser teori og funn i sammenheng med.

5.1. Muntlighet

5.1.1. Fortelling og muntlig fortelling som grunnlag for å jobbe med muntlighet

I intervjuene kommer det frem at informantene opplever at de gjennom å fortelle og fortelle muntlig bidrar til elevenes utvikling av muntlige ferdigheter. Lærerens fortelling skaper situasjoner hvor eleven kan *lytte, samtale og fortelle* – som er de tre ferdighetene som utgjør muntlige ferdigheter i norskfaget ifølge LK20 (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Det gir også elevene erfaring med muntlig fortelling som muntlig sjanger, hvilket utgjør et annet sentralt aspekt ved muntlig kompetanse (jf. Børresen et al., 2012). Hvordan informantene har oppgitt at elevene bearbeider fortellingene og det jeg har observert, viser hvordan disse påstandene utspiller seg i praksis. I spørreskjemaene oppgir informantene at elevene bearbeider fortellingene gjennom muntlig gjenfortelling, helklassesamtaler, ved å dele egne erfaringer og gjennom å lage egne fortellinger og fortelle dem for hverandre. I klasserommet har jeg observert hvordan elevene utøver lytteferdigheter i møte med muntlige fortellinger, høytlesning, lydfiler og video. Jeg har observert hvordan elevene gjenforteller og samtaler om handlingen i fortellingene, hvordan de tar med seg fortellingen inn i egen lek og sosial samhandling, og hvordan de bruker fortellinger for å forklare begreper for hverandre. Basert på dette er det absolutt grunnlag for å påstå at fortelling og muntlig fortelling kan bidra til arbeidet med muntlige ferdigheter i skolen. Utover dette utgjør fortellingene også grunnlag for arbeidet med lese- og skriveferdigheter, både gjennom utviklingen av språket, men også

direkte gjennom aktivitetene knyttet til fortellingen – og viser dermed hvordan arbeidet med muntlighet ikke behøver å gå på bekostning av arbeidet med literacy. Det virker snarere som om de er gjensidig berikende (jf. Nordstrand & Karsrud, 2020; Schick & Melzi, 2010; Skaftun, 2020).

5.1.2. Metaundervisning i muntlighet

Et av behovene som kommer frem i teorien er mer eksplisitt og direkte undervisning i muntlighet (jf. Børresen et al., 2012; Hertzberg, 2003; Svenkerud, 2013; Svenkerud et al., 2012). En ting er at arbeidet med fortelling skaper situasjoner hvor elevene får *mulighet* til å lytte, samtale og fortelle, men en annen ting er kvaliteten på disse aktivitetene og hvorvidt elevene faktisk *lærer* å lytte, samtale og fortelle. Informantene beskriver hvordan de gjennom selv å fortelle muntlig kan modellere gode muntlige praksiser for elevene, og at de fra en tidlig alder blir kjent med de narrative strukturene i det muntlige språket. Denne narrative kompetansen videreføres i elevenes eget arbeid med å gjenfortelle og lage egne fortellinger. Informantene beskriver hvordan de jobber med fortellerøvelser og fortellerverksteder i ulike kontekster. Jeg observerte også hvordan noen av informantene jobbet eksplisitt med elevene når det kom til hvordan de skulle være gode lyttere, hva fortellinger er satt sammen av, hvordan fortellingen endres avhengig av den som forteller, og hvordan de kunne ta med kunnskapen fra fortellingen over i samtaler og lek om temaer som er aktuelle for elevenes egen virkelighet. Men jeg har også observert miljøer hvor disse praksisene er så innarbeidet hos elevene at slike metakommentarer tilsynelatende ikke er nødvendige – at lærerens tilrettelegging og veiledning er nok. Det kan selvsagt tenkes at de har jobbet med det tidligere, men det åpner også for muligheten for at det går an å kultivere disse ferdighetene mer indirekte. Dersom det er slik at det er fullverdige alternativer til eksplisitt undervisning av disse ferdighetene, er det et interessant spørsmål for videre forskning hvilke av tilnærmingene som egner seg for de minste barna i skolen og for arbeidet med fortelling, og hvordan en slik implisitt opplæring burde foregå.

5.2. Narrativer

I teorikapittelet presenterte jeg en forståelse av narrativer som fortellinger med en handling bestående av en introduksjon, komplikasjon og resolusjon – samt en forteller. Informantene i denne studien bruker slike narrative fremstillinger stort sett hver dag. De rapporterer hovedsakelig å ha brukt fiktive fortellinger, men i observasjonene kommer det frem at de også flittig forteller faktafortellinger og erfaringer uten at disse nødvendigvis blir registrert i

spørreskjemaene. Det kan tyde på at faktafortellinger og erfaringer sjeldent er en planlagt del av undervisningen, at det skjer mer spontant som reaksjoner på eller assosiasjoner til omstendigheter i klasserommet, og som resultat ofte er kortere og får ingen egen plass i undervisningen. Det kan også tyde på at vi er mindre bevisst narrativer som ikke er fiksjon, og at narrativer er en så innarbeidet del av vår måte å snakke og forstå ting på at vi ikke tenker større over det. I seg selv er ikke det en negativ ting, men det gjør kanskje at man som lærer ikke er like bevisst på hvordan man kan bruke fortellinger aktivt for å gi elevene ny kunnskap, og på den måten forene logisk og narrativ tankegang (jf. Børresen et al., 2012) eller tilføre stoffet ytterligere mening ved å sette det inn i en kontekst eller en form elevene er kjent med og kan relatere til (jf. Bruner, 1986; Børresen et al., 2012; Penne, 2001). I datamaterialet er det tydelig at informantene gjør dette når det for eksempel kommer til ordforråd og begrepsforståelse. Flere trekker frem i intervjuene at fortellingen utgjør en kontekst som kan gi ukjente ord mening og på den måten øke ordforrådet, eller motsatt, at man kan sette et ukjent begrep inn i en narrativ kontekst for å gi det mening. Både elevene og lærerne gjør dette i observasjonene. Det samme gjelder når fortellingen inngår i metaundervisning i muntlighet – som tidligere diskutert.

Det er likevel tydelig at det her er et uutnyttet potensial for å bruke fortelling som inngang til å forstå mer abstrakte temaer og fagstoff som man kanskje ikke umiddelbart forbinder med fortelling. Informant 3 gjør dette når hun bruker fortelling for å jobbe med regneartene. Men det var en fortelling hun har laget selv, og i det ligger kanskje noe av utfordringen med en slik tilnærming, nemlig at det krever at man skreddersyr fortellinger til det spesifikke formålet, noe som må sies å kreve dyp forståelse og mestring av både temaet og narrativer fra lærerens side. Likevel synes målet om en symbiose mellom logisk og narrativ tankegang – ved å aktivt bruke deres komplimenterende kvaliteter for å utvide forståelse – verdig videre utforskning på dette området. På en annen side kan dette møtet mellom det logiske og narrative også oppnås ved å la det narrative gjøre det narrativer gjør best, nemlig å vekke interesse og engasjement (Bruner, 1986; Børresen et al., 2012; Egan, 1989; McEwan & Egan, 1995; Penne, 2001), ved å for eksempel bruke en fortelling som inngang til fagstoff – slik som informantene i denne studien i stor grad gjør.

5.3. Muntlig fortelling

De fleste informantene i denne studien oppgir at de foretrekker å fortelle muntlig fremfor andre formidlingsformer, begrunnelsene de gir for dette gjenspeiler seg i stor grad i forskning gjort på muntlig fortelling og de fordelene som presenteres der. Informantene opplever at de i større grad får kontakt og kommer i en slags dialog med elevene (jf. Børresen et al., 2012; Dahlsveen, 2019; Aadland, 2016). De opplever at stoffet blir mer levende fordi de står friere til å bruke seg selv som virkemiddel i formidlingen gjennom kroppsspråk, blikkontakt, stemmebruk og rekvisitter (jf. Karsrud, 2021; Lenhart et al., 2020; Lwin, 2010; Nordstrand & Karsrud, 2020; Aadland, 2016). De opplever også at elevene klarer å holde fokus bedre når det blir fortalt muntlig, og at de klarer å fange opp og hente inn de som faller av ved å ta i bruk virkemidlene listet over, noe som er i tråd med funnene gjort i tidligere studier (Isbell et al., 2004; Lenhart et al., 2020; Lwin, 2010; Vaahtoranta et al., 2018; Aadland, 2016). Lwin (2010) finner også at virkemidlene brukt i muntlig fortelling spiller en sentral rolle for tilhørernes hukommelse og forståelse. Det later også til å være informantenes inntrykk; flere av dem bemerker at de opplever at elevene husker fortellingen bedre dersom den er fortalt muntlig.

Informantene beskriver et engasjement og en tilstedeværelse rundt den muntlige fortellingen som de opplever som veldig positiv. Det kan forklares med at blant annet at fordelene ved muntlig fortelling bidrar til at den muntlige fortellingen blir en opplevelse eller en erfaring (jf. Børresen et al., 2012), som rører ved langt mer enn det kognitive, og hvordan den muntlige fortellingen stimulerer til indre bildeskaping og fantasi, kanskje spesielt hos barn. Det at man gjennom virkemidlene som tas i bruk i den muntlige fortellingen, kan erfare noe utover det som skjer i ens eget sinn, utgjør noe av særpreget ved det muntlige som gir det et fortrinn sammenlignet med andre formidlingsformer (jf. Isbell et al., 2004; Karsrud, 2021; Lenhart et al., 2020), og gjør den kanskje spesielt egnet til bruk i skolen. Når man har gitt elevene disse erfaringene og indre bildene som stimulerer til fantasi, fremstår det som vesentlig hvordan de bearbeider og får muligheten til å gi uttrykk for egen fantasi og kreativitet. I spørreskjemaet kommer det frem at muntlig gjenfortelling, samtale, arbeid med tekst, og estetiske fremstillinger er vanlige måter å bearbeide fortellingene på; alle disse er aktiviteter hvor elevene får mulighet til å uttrykke seg. Men i observasjonene, når det kommer til elevenes uttrykk for egen fantasi og kreativitet, fremstår leken – slik den ble gjennomført hos Informant 2 – som et stort mulighetsrom for bearbeidelse av tema og innhold hvor elevene hadde stort rom for å uttrykke seg og lære på en måte som engasjerte dem. Den muntlige

fortellingen i forkant av den situerte leken og lærerens aktive deltakelse i samme rolle som hun brukte under fortellingen, fremsto som vesentlig for at leken fungerte som en bearbeidelse av temaet og som et læringsrom. Forholdet mellom muntlig fortelling, temabasert lek og lærere i rolle, hadde vært et interessant tema for videre forskning.

Den muntlige fortellingens fordeler og egenart betyr derimot ikke at man ikke skal ta i bruk andre formidlingsformer eller at andre formidlingsformer ikke har kvaliteter som kan egne seg bedre i visse situasjoner og til visse formål. Det åpner simpelthen for andre måter læreren kan legge til rette for læring på som kan bidra til en større variasjon i arbeidsmåter, og at man med en sterkere bevissthet rundt fordeler ved ulike medium, kan få mer ut av formidlingssituasjonen. Det er heller ikke slik at man rent uten videre kan fortelle noe muntlig og så vil det ha alle disse positive virkningene; muntlig fortelling krever kompetanse og øvelse – det er ikke uten grunn man kaller det «fortellerkunst».

5.4. Narrativ undervisning

I teoridelen presenterte jeg argumenter for å bruke fortellinger som del av undervisning og hvordan bruk av fortellinger i undervisning kan bidra til å oppnå de overordnede målene. Biesta mener all skolevirksomhet burde ha for utdanning: kvalifisering, individualisering og sosialisering. I denne delen diskuterer jeg hvordan dette stemmer overens med informantenes oppfatning av hvordan fortelling fungerer i undervisning.

5.4.1. Faglig utvikling

I spørreskjemaene kommer det tydelig frem at fortellinger svært ofte brukes som del av et faglig arbeid, om det er som inngang til et tema eller som grunnlag for arbeid med fortellerkompetanse. I intervjuene beskriver informantene hvilket faglig utbytte de opplever og tror at elevene får i arbeidet med fortellinger, disse er fremstilt i Figur 12. Vi har allerede vært inne på muntlige kompetanser og hvordan fortelling skaper situasjoner hvor elevene kan lytte, samtale og fortelle, som utover arbeidet med muntlighet også rommer literacy dersom vi forholder oss til Skaftun (2020). Nordstrand og Karsrud (2020) ser på det muntlige språket som grunnlaget for det skriftlige språket, og den muntlige fortellingen som et stillas for barnets språklige utvikling, noe som gir gjenklang i informantenes opplevelse av at de gjennom fortellingen modellerer for elevene og bidrar til et utvidet ordforråd. Denne typen utvikling av ordforråd og begrepsforståelse går også igjen i forskningen til Lenhart et al. (2020), Suggate et al. (2013) og Isbell et al. (2004). I tillegg oppgir informantene at

fortellingen ofte er utgangspunkt for arbeid med skriving og lesing direkte, noe som bekreftes i spørreskjemaene av hvordan elevene har bearbeidet fortellingene. Informantene beskriver også at de opplever at elevene husker bedre når de får stoffet muntlig fortalt (jf. Børresen et al., 2012; Isbell et al., 2004; Karsrud, 2021; Lwin, 2010; Penne, 2001), at de har lettere for å følge med (jf. Isbell et al., 2004; Karsrud, 2021; Lwin, 2010) og engasjere seg for fagstoffet – altså en økt motivasjon (jf. Børresen et al., 2012; Karsrud, 2021). I arbeidet med fortellerkompetanse antyder informantene at de er av den oppfatning at deres fortelling og mengden fortellinger elevene møter er et bidrag til utviklingen av narrativ kompetanse (jf. Paley i Isbell et al., 2004; Lenhart et al., 2020; Melzi et al., 2023; Penne, 2001). Fantasi og skaperevne går også igjen som tema i intervjuene, samt deres betydning for både kultur og arbeidsliv, i tråd med Karsrud (2021). Jevnt over korrelerer informantenes opplevelse av fagutbytte med teorien når det kommer til faglig utvikling som følge av bruk av fortelling i undervisning.

5.4.2. Personlig utvikling

Informantene kommenterer på fortellingens egenverdi; både som et underholdende element, men også som noe som har en personlig betydning for den enkelte elev og som kan lære dem viktige ting – både om seg selv og om verden. Herfra kan man trekke linjer til tanken om at fortellingen hjelper individet med å plassere seg i den store og den lille fortellingen (jf. McEwan & Egan, 1995; Penne, 2001), og dermed tilføre sitt eget liv mening (jf. Breidlid & Nicolaisen, 2011). At fortellingen er meningsfull for elevene kommer til syne i det engasjementet både informantene og jeg selv har observert; i det at de følger med, lytter og tar med seg fortellingen videre i samtaler og samhandling utenfor fortellersituasjonen. Det er nærliggende å tenke at elevene også, bevisst eller ubevisst, tar med seg fortellingene, og ikke minst fortellingenes kausalitet og struktur, i arbeidet med å bygge sin egen identitet – selv om det ikke har vært objekt for denne studien. Et annet sentralt element er at elevene gjennom å mestre det narrative kan bygge opp en slags selvtilit eller få en opplevelse av mestringsfølelse ved at man kan uttrykke seg og formidle sine narrativer og sin identitet til omverdenen – dette er det flere informanter som tar opp i intervjuene.

5.4.3. Sosial utvikling

Et lite utforsket område er hvordan arbeid med fortelling kan bidra til sosial utvikling. Informant 3 beskriver hvordan hun bruker fortellinger i sosiale settinger for å belyse

konflikter eller ting som beveger seg i elevgruppen, og hvordan fortellinger da kan være et verktøy for å ta opp ting i klassen som kan være vanskelig å snakke om eller på en subtil måte sende en beskjed om hva som er greit og ikke. Når de andre informantene blir spurt om dette bekrefter de at de også til tider bruker fortellinger på denne måten eller mener at de kan ha den effekten. En forlengelse av dette er at fortellinger ofte har en moral eller sender signaler om hva som er godt og hva som er ondt; de som behandler andre dårlig ender ofte opp med å ha det dårlig selv for eksempel – et prinsipp som lett kan overføres til sosiale settinger i skolen. Videre kan fortelling bidra med en felles referanseramme og et felles lekinnhold (jf. Nordstrand & Karsrud, 2020), noe informantene i denne studien tar opp i intervjuene, og jeg selv har observert. På dette punktet er det mye i datamaterialet som tyder på interessante sammenhenger mellom fortelling og sosialt arbeid, men lite forskning eller teori å se det i sammenheng med.

5.5. Offentlig skole og Steinerskole

Hertzberg (2003) peker på et mangelfullt skolesystem, og at det må gjøres endringer for å prioritere muntlighet og utvikle gode praksiser med muntlighet. Ved de tre skolene jeg har undersøkt, har de alle en kultur for å fortelle muntlig – enten som resultat av et bevisst arbeid, eller som resultat av en lang tradisjon og praksis. Det oppfordres til å fortelle muntlig og stilles forventninger til lærerne om at de forteller muntlig som del av sin undervisning. Med unntak av Informant 2 – som allerede hadde et etablert forhold til å fortelle muntlig i forkant av at hun ble lærer – oppgir alle informantene at skolens kultur er en avgjørende faktor for at de velger å fortelle muntlig. Det blir videre tydelig at de oppfatter dette som noe positivt. Det utvikler et fellesskap rundt det å fortelle muntlig, det utveksles erfaringer og råd på lærerværelset og i gangene. På den offentlige skolen i denne studien var det også tydelig at de jobbet strukturert med fortelling med elevens egen fortellerkompetanse som mål. Denne studien viser med andre ord et tydelig eksempel på hvordan muntlig fortelling kan være én slik muntlig praksis som Hertzberg (2003) etterlyser, og hvordan skolens kultur og forventninger er avgjørende for at en slik praksis skal etableres.

Som beskrevet i teoridelen, har både den offentlige skolen og Steinerskolen forutsetninger for å jobbe med muntlig fortelling basert på innholdet i læreplanene. Innholdet i datamaterialet indikerer at informantene opplever at deres bruk av muntlig fortelling bidrar til å oppnå målene satt i læreplanen og de overordnede målene for skolen på alle plan: faglig, personlig og sosialt, og at de ikke har noen problemer med å begrunne sin bruk av muntlig fortelling

som et pedagogisk verktøy. Funnene i denne studien tilsier dermed at en praksis som rommer bruk av muntlig fortelling er tilgjengelig, gjennomførbart og gunstig både i offentlig skole og Steinerskole.

Forskjellene mellom de to ligger i den offentlige skolens metodefrihet og i Steinerskolens sterke tradisjon og forventninger til lærerens praksis. For selv om den offentlige skolen i denne studien har forventninger til lærernes bruk av fortelling og muntlig fortelling, er det tydelig at det er noe de som skole og fellesskap har gått inn for og bygget opp sammen. Det er et bevisst valg de har tatt fordi de ser en effekt av og en verdi i arbeidet med muntlig fortelling. I Steinerskolen er det en selvfølge at man som lærer skal fortelle muntlig – det er ikke et bevisst valg den enkelte lærer eller skole tar. Det er ikke for å si at den ene er bedre enn den andre, for det er fordeler og ulemper ved begge. De som har tatt et bevisst valg og jobbet for å bygge opp en praksis vil også trolig ha et mer bevisst forhold til hvorfor de gjør det og hva de forsøker å oppnå. Samtidig krever det mer å bygge opp noe som kanskje er utenom det «vanlige» og få med andre på noe som de kanskje ikke er vant med. De som kommer inn i en tradisjon vil ha mye å støtte seg til, man vil kunne hvile i de valgene som allerede er tatt og nyte godt av den arven som tradisjon medfører – det grunnleggende arbeidet er på mange måter allerede gjort. På en annen side er det fort gjort å lene seg litt for mye på tradisjonen og tenke at «det er bare sånn vi gjør det her», da kan man stå i fare for å miste bevisstheten rundt nettopp *hvorfor* man gjør som man gjør. Man gjør kanskje heller ikke så mye for å utfordre og videreutvikle den praksisen. Samtidig kommer det tydelig frem i denne studien at det å komme inn i en tradisjon også kan føre til at den enkelte lærer utfordrer *seg selv* og utvikler praksiser som de kanskje ikke selv ville valgt, men som de drar nytte av og verdsetter når de først har gjort seg kjent med dem.

Når det kommer til forskjeller mellom de to skoleslagene i *hvordan* de bruker muntlig fortelling i undervisning, er det vanskelig å si basert på en så liten studie. Inntrykket gitt her er at den offentlige skolen hadde et noe større fokus på metaundervisning i muntlighet og fortellerkompetanse, mens man i Steinerskolene i noe større grad lot dette være taus kunnskap og i stedet fokuserte på erfaringen og innholdet i fortellingene. Igjen så vil ikke det si at den ene er bedre enn den andre. For stor vekt på metaundervisning kan komme i veien for erfaringen og opplevelsen av fortellingen, og ta vekk fra fortellingens egenverdi, mens det å hvile for mye i opplevelsen av fortellingen kan føre til at man mister syne av de faglige målene for opplæringen. Alle tilfellene i denne studien befinner seg på et spektrum mellom

disse. Jevnt over har alle informantene respekt for fortellingen som opplevelse og som noe som har en verdi i seg selv, samtidig som de har et bevisst forhold til læringsinnholdet og det faglige utbyttet elevene er ment å ha. Det er likevel tilsynelatende en tendens til at Steinerskolene heller litt mer mot erfaringen og innholdet, noe som gir mening basert på det idegrunnet Steinerskolen bygger på med hensyn til syvårsperiodene – hvor barn lærer gjennom erfaring og bildeskaping på dette stadiet i utviklingen (Steinerskoleforbundet, 2020). Mens den offentlige skolen heller litt mer mot en mer direkte og eksplisitt undervisning i muntlighet og fortelling, noe som også gir mening med tanke på den noe mer målorienterte linjen det offentlige har lagt seg på de siste tiårene.

6. Konklusjon

I denne oppgaven har jeg sett på fire læreres praksis knyttet til bruk av fortelling, og da spesielt muntlig fortelling, i undervisning i offentlig skole og i Steinerskolen. Funnene gjort i denne studien samsvarer på mange punkter med teorien på feltet og bidrar til et inntrykk av at muntlig fortelling som praksis i skolen i stor grad lar seg forene med de overordnede målene vi har for skolen som middel for faglig kvalifisering, personlig individualisering og felles sosialisering, og de målene som settes for de enkelte skoleslagene i deres respektive læreplaner. Men funnene gjør det også tydelig at dette skjer på betingelse av bevissthet og en balanse mellom eksplisitt og implisitt undervisning som både ivaretar fortellingens egenverdi og bidrar til faglig utvikling; samt bevissthet og balanse mellom tradisjon og aktive og informerte valg av arbeidsmåter.

Undersøkelsene viser at informantene i denne studien hovedsakelig forteller fiksjonsfortellinger i planlagt undervisning og at de foretrekker å formidle fortellinger muntlig. Fortellingene ble hovedsakelig brukt som inngang til et tema eller som utgangspunkt for arbeid med elevenes muntlige kompetanse og narrative kompetanse. Fortellingene brukt i undervisningen bearbeides gjennom et bredt spekter av aktiviteter, som omfatter muntlige øvelser, estetiske aktiviteter, begrepsforståelse, og arbeid med lesing og skriving.

Forløpsanalysene viser at bearbeidelsen kan komme enten før eller etter fortellerstunden, avhengig av hvorvidt fortellingen er en del av et arbeid som skal foregå over flere dager eller ikke. Informantene har ingen problemer med å begrunne bruken av muntlig fortelling som en meningsfull del av helheten i skolen, og oppgir skolens kultur og forventninger som en viktig faktor for hvorvidt de velger å fortelle muntlig i den grad de gjør. Det er både informantenes og min egen erfaring, at elevene er svært positivt innstilt til bruk av fortelling og muntlig fortelling i undervisningen, og at de lett engasjerer seg for innholdet, utøver gode lytteferdigheter og ser det som meningsfullt.

Arbeidet gjort i denne studien viser et behov for et større og mer representativt utvalg for å kunne sammenligne praksis i offentlig skole og Steinerskolen når det kommer til bruk av muntlig fortelling. Andre implikasjoner for videre forskning er spenningen i forholdet mellom eksplisitt og implisitt undervisning i muntlighet, symbiosen mellom logisk og narrativ tankegang i undervisningssituasjoner, og hvordan barn bruker narrativer i identitetsdannelse.

Sist, men ikke minst, kommer det frem i denne studien at det er et stort mulighetsrom i temabasert lek; hvor man kombinerer muntlig fortelling, lærer i rolle og lek.

Hvordan informantene i denne studien anvender muntlig fortelling i sin undervisning, viser hvordan en urgammel tradisjon fremdeles rører ved det mest grunnleggende menneskelige i oss. Det viser hvilken verdi fortellinger og spesielt muntlige fortellinger har i dagens undervisningsrom, og hvilken glede og hvilket engasjement det vekker hos både store og små.

Litteraturliste

- Aksnes, L. M. (1999). Muntligheten i norskfaget. Oversikt over feltet norsk muntlig. I F. Hertzberg & A. Roe (Red.), *Muntlig norsk*. Tano Aschehoug.
- Andersen, G. (2022, 4.mars). Narrativ. I *Store norske leksikon*. Hentet 6. mars 2024 fra <https://snl.no/narrativ>
- Bakke, J. O. & Lindstøl, F. (2023). *Undervisningens dramaturgi : fortellinger og analyser fra klasserommet* (1. utgave. utg.). Fagbokforlaget.
- Biesta, G. (2020). Risking Ourselves in Education: Qualification, Socialization, and Subjectification Revisited. *Educational theory*, 70(1), 89-104. <https://doi.org/10.1111/edth.12411>
- Blikstad-Balas, M. (2023). *Literacy i skolen* (2. utgave. utg.). Universitetsforlaget.
- Blikstad-Balas, M. & Dalland, C. P. (2021). Forskningsdesign - hva må du tenke på når du skal planlegge et forskningsprosjekt? I E. Andersson-Bakken & C. P. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning. Forskningsdesign, datainnsamling og analyse*. (s. 21-43). Universitetsforlaget.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Breidlid, H. & Nicolaisen, T. (2011). *I begynnelsen var fortellingen* (2. utg. utg.). Universitetsforl.
- Brevik, L. M. & Mathé, N. E. H. (2021). Mixed methods som forskningsdesign. I C. Dalland & E. Andersson-Bakken (Red.), *Metoder i klasseromsforskning : forskningsdesign, datainnsamling og analyse*. Universitetsforlaget.
- Bruner, J. S. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Harvard University Press.
- Børresen, B., Grimnes, L. F. & Svenkerud, S. (2012). *Muntlig kompetanse*. Fagbokforl.
- Creswell, J. W. & Creswell, J. D. (2023). *Research design : qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (Sixth edition.; International student edition. utg.). Sage.
- Dahlsveen, H. (2008). *Innføringsbok i muntlig fortellerkunst : - eller snipp snapp snute så var historien ute og tipp tapp tynne nå kan fortellingen begynne*. Universitetsforlaget.
- Dahlsveen, M. H. (2019). Hva er meningen? – Momenter av nærvær i et kunstnerisk utviklingsarbeid. *InFormation (Oslo, Norway)*, 8(1). <https://doi.org/10.7577/information.v8i1.2679>
- Egan, K. (1989). *Teaching as storytelling*. The University of Chicago Press.
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon* (2. utg. utg.). Fagbokforl.
- Gleiss, M. S. & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter : å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis* (1. utgave. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Grimnes, L. F. (2008). *Muntlig fortelling i et narrativt, dialogisk og estetisk læringsperspektiv : en teoretisk og empirisk studie*. L.N.F. Grimnes.
- Hertzberg, F. (2003). Arbeid med muntlige ferdigheter. I K. Klette (Red.), *Klasserommets praksisformer etter reform 97*. Pedagogiske forskningsinstitutt.
- Isbell, R., Sobol, J., Lindauer, L. & Lowrance, A. (2004). The Effects of Storytelling and Story Reading on the Oral Language Complexity and Story Comprehension of Young Children. *Early childhood education journal*, 32(3), 157-163. <https://doi.org/10.1023/B:ECEJ.0000048967.94189.a3>
- Karsrud, F. T. (2021). *Muntlig fortelling i norskfaget : en vei til danning, livsmestring og literacy* (2. utgave. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- 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. https://doi.org/10.1207/s15326985ep4102_1

- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Labov, W. & Waletzky, J. (1967). Narrative analysis: Oral versions og personal experience. *Essays on the Verbal and Visual Arts, Proceedings of the 1966 Annual Spring Meeting of the American Ethnological Society.*, pp.12-44.
- Lenhart, J., Lenhard, W., Vaahtoranta, E. & Suggate, S. (2020). More than words: Narrator engagement during storytelling increases children's word learning, story comprehension, and on-task behavior. *Early childhood research quarterly*, 51, 338-351. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2019.12.009>
- Lothe, J. (2003). *Fiksjon og film : narrativ teori og analyse* (2. utg.). Universitetsforl.
- Lwin, S. M. (2010). Capturing the dynamics of narrative development in an oral storytelling performance: A multimodal perspective. *Language and literature (Harlow, England)*, 19(4), 357-377. <https://doi.org/10.1177/0963947010373029>
- McEwan, H. & Egan, K. (Red.). (1995). *Narrative in Teaching, Learning, and Reserch*. Teachers Collage Press.
- Melzi, G., Schick, A. R. & Wuest, C. (2023). Stories beyond Books: Teacher Storytelling Supports Children's Literacy Skills. *Early education and development*, 34(2), 485-505. <https://doi.org/10.1080/10409289.2021.2024749>
- Nardi, P. M. (2018). *Doing Survey Research: A Guide to Quantitative Methods* (4. utg.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315172231>
- NESH. (2021, 2023). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora. Hentet 22.04.2024 fra <https://www.forskningsetikk.no/om-oss/komiteer-og-utvalg/nesh/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Nettskjema. (u.å.). *Nettskjema*. Nettskjema. Hentet 30.04.2024 fra <https://nettskjema.no/?redirectTo=/user/form>
- Nordstrand, A. W. & Karsrud, F. T. (2020). Sted, fortelling og literacy: Om sammenhengen mellom sted, kultur og barns læring og språkutvikling. *BARN - Forskning om barn og barndom i Norden*, 32(2). <https://doi.org/10.5324/barn.v32i2.3485>
- OsloMet. (2024a). *MIGNO1100 Norsk 1, emne 1*. OsloMet. <https://student.oslomet.no/studier/-/studieinfo/emne/MIGNO1100/2023/H%C3%98ST>
- OsloMet. (2024b). *Muntlig fortellerkunst*. OsloMet. Hentet 30.Mars 2024 fra <https://www.oslomet.no/studier/tkd/muntlig-fortellerkunst>
- Penne, S. (2001). *Norsk som identitetsfag : norsklæreren i det moderne*. Universitetsforl.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2011). *Læreren med forskerblick : innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Høyskoleforlaget.
- Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold : samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (4. utg.). Fagbokforl.
- Romney, A. K., Weller, S. C. & Batchelder, W. H. (1986). Culture as Consensus: A Theory of Culture and Informant Accuracy. *American anthropologist*, 88(2), 313-338. <https://doi.org/10.1525/aa.1986.88.2.02a00020>
- Rødnes, K. A. & Gilje, Ø. (2018). Ti år med grunnleggende ferdigheter – hva vet vi, og hvor går vi? *Norsk pedagogisk tidskrift*, 102(3), 201-213. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2018-03-02>
- Schick, A. & Melzi, G. (2010). The Development of Children's Oral Narratives Across Contexts. *Early education and development*, 21(3), 293-317. <https://doi.org/10.1080/10409281003680578>

- Skaftun, A. (2020). Rom for muntlighet? Språklig tenking og tekstsamtaler i norskfagets literacy. *Nordic journal of literacy research*, 6(1), 238.
<https://doi.org/10.23865/njlr.v6.2022>
- Skaftun, A. & Wagner, Å. K. H. (2019). Oracy in year one: A blind spot in norwegian language and literacy education? *L1-educational studies in language and literature*, 19(Running Issue), 1-20. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2019.19.01.09>
- Steiner, R. (1978). *Kunsten å undervise på grunnlag av innsikt i menneskenaturen* (2. utg.). Antropos.
- Steinerskoleforbundet. (2020). *Steinerskolens læreplan. Grunnskolen*. Fastsatt som forskrift. https://www.steinerskole.no/wp-content/uploads/2020/11/Steinerskolens-laereplan_grunnskolen_web.pdf
- Suggate, S. P., Lenhard, W., Neudecker, E. & Schneider, W. (2013). Incidental vocabulary acquisition from stories: Second and fourth graders learn more from listening than reading. *First language*, 33(6), 551-571. <https://doi.org/10.1177/0142723713503144>
- Svenkerud, S. (2013). Ikke stå som en slapp potet: elevsynspunkter på opplæring i muntlige ferdigheter. *Acta didactica Norge*, 7(1). <https://doi.org/10.5617/adno.1109>
- Svenkerud, S., Klette, K. & Hertzberg, F. (2012). Opplæring i muntlige ferdigheter. *Nordic studies in education*, 32(1), 35-49. <https://doi.org/10.18261/ISSN1891-5949-2012-01-03>
- Saabye, M. & Fors, K. (2013). *Kunnskapsløftet : mål og innhold i grunnskolen* (6. utg.). Pedlex norsk skoleinformasjon.
- Tashakkori, A., Johnson, B. & Teddlie, C. (2020). *Foundations of mixed methods research : integrating quantitative and qualitative approaches in the social and behavioral sciences* (2. utg.). SAGE Publications, Inc.
- Tellman, M. (2009). *Til forsvar for læringens langsomhet? Steinerpedagogisk skriftspråkoplæring i lys av politikk, debatt og forskning* [Master - Rudolf Steiner University College].
- Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Læreplan i Norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/om-faget/grunnleggende-ferdigheter?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Overordnet del - Prinsipper for læring, utvikling og dannning*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/?lang=nob>
- Vaahtoranta, E., Suggate, S., Jachmann, C., Lenhart, J. & Lenhard, W. (2018). Can explaining less be more? Enhancing vocabulary through explicit versus elaborative storytelling. *First language*, 38(2), 198-217. <https://doi.org/10.1177/0142723717737452>
- Aadland, K. (2016). The Performative Relation Between Storyteller, Story, and Children. I (s. 61-84) (The Knowledge Economy and Education). Rotterdam: SensePublishers. https://doi.org/10.1007/978-94-6300-414-5_4
- Aaslestad, P. (1999). *Narratologi : en innføring i anvendt fortelle teori*. Landslaget for norskundervisning Cappelen akademisk forl.

Vedlegg

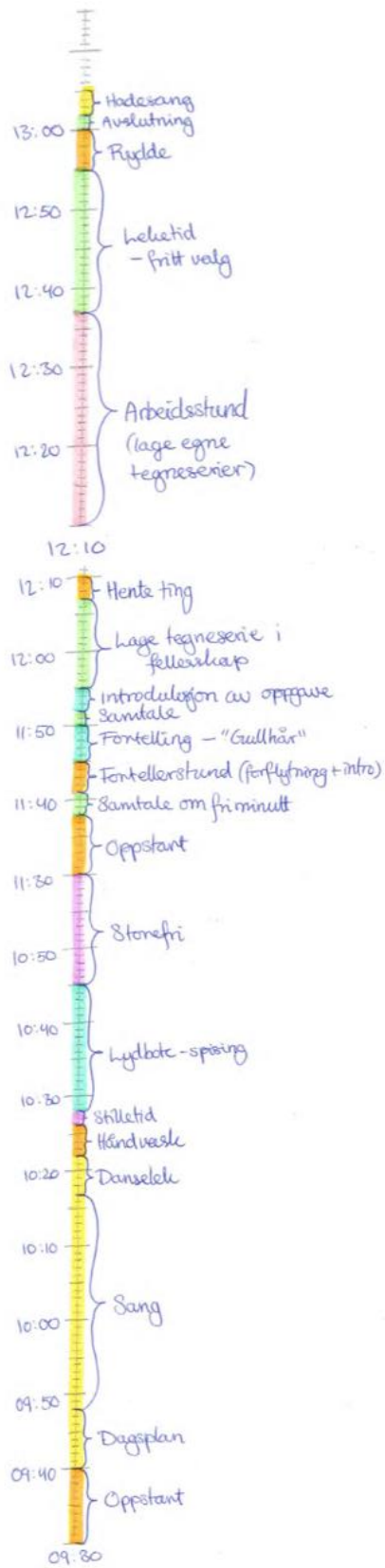
Vedlegg 1: Intervjuguide

Intervjuguide (lydopptak tas under intervjuet)	
Innledende spørsmål: <ul style="list-style-type: none">• Hvor gammel er du og hvor lenge har du jobbet som lærer?• Hvor lenge har du jobbet som lærer ved denne skolen?	
Hovedspørsmål	Oppfølgingsspørsmål
Kan du huske om du fikk noen undervisning eller øvelse i bruk av muntlig fortelling som del av utdannelsen din?	Teoretisk eller praktisk? Gjorde det at du følte deg klar for å fortelle selv?
Opplever du at skolen du jobber på har en kultur for bruk av muntlig fortelling?	Er dette noe du her inntrykk av at skolen og ledelsen har en positiv holdning til, eller at kollegaene dine bruker i sin undervisning?
Er det å fortelle muntlig noe du opplever forventes av deg på skolen din?	Hvordan oppleves det for deg? Positivt eller negativt?
La oss si at du skal bruke en fortelling i undervisningen din, hvordan ville du foretrukket å formidle den? (video, lydopptak, høytlesning, stillelesning, eller muntlig fortelling)	Har du noen umiddelbare tanker om hvorfor du foretrekker nettopp det?
Vil du si at det å fortelle muntlige fortellinger er en naturlig og hverdagslig del av din praksis?	Opplever du det som en del av undervisningen eller som noe spesielt og annerledes når du velger å fortelle muntlig?
Føler du deg komfortabel med å fortelle muntlig for klassen din?	Liker du å fortelle? Å fortelle innebærer jo ofte å gå inn i en rolle, hvordan opplever du det? Hva er det som eventuelt hindrer deg eller gjør at du velger å ikke fortelle?
Hvordan opplever du at elevene dine reagerer på muntlig fortelling?	Klarer de å holde fokus og falle til ro eller blir de rastløse? Reagerer de positivt eller negativt? Oppfordrer du elevene dine til å lage eller fortelle egne fortellinger? Oppdiktet eller fra eget liv.
Har du noen tanker om hva elevene kan lære eller få ut av at læreren forteller muntlig?	Læringsutbytte/pedagogisk utbytte? Bruk av fortellinger generelt?
Hva tenker du om det å fortelle som del av den grunnleggende ferdigheten "muntlige ferdigheter"?	Tenker du at det er hensiktsmessig? Hvordan kan det at læreren forteller bidra til en utvikling av elevenes muntlige ferdigheter?
Noe annet du tenker på eller ønsker å tilføye?	

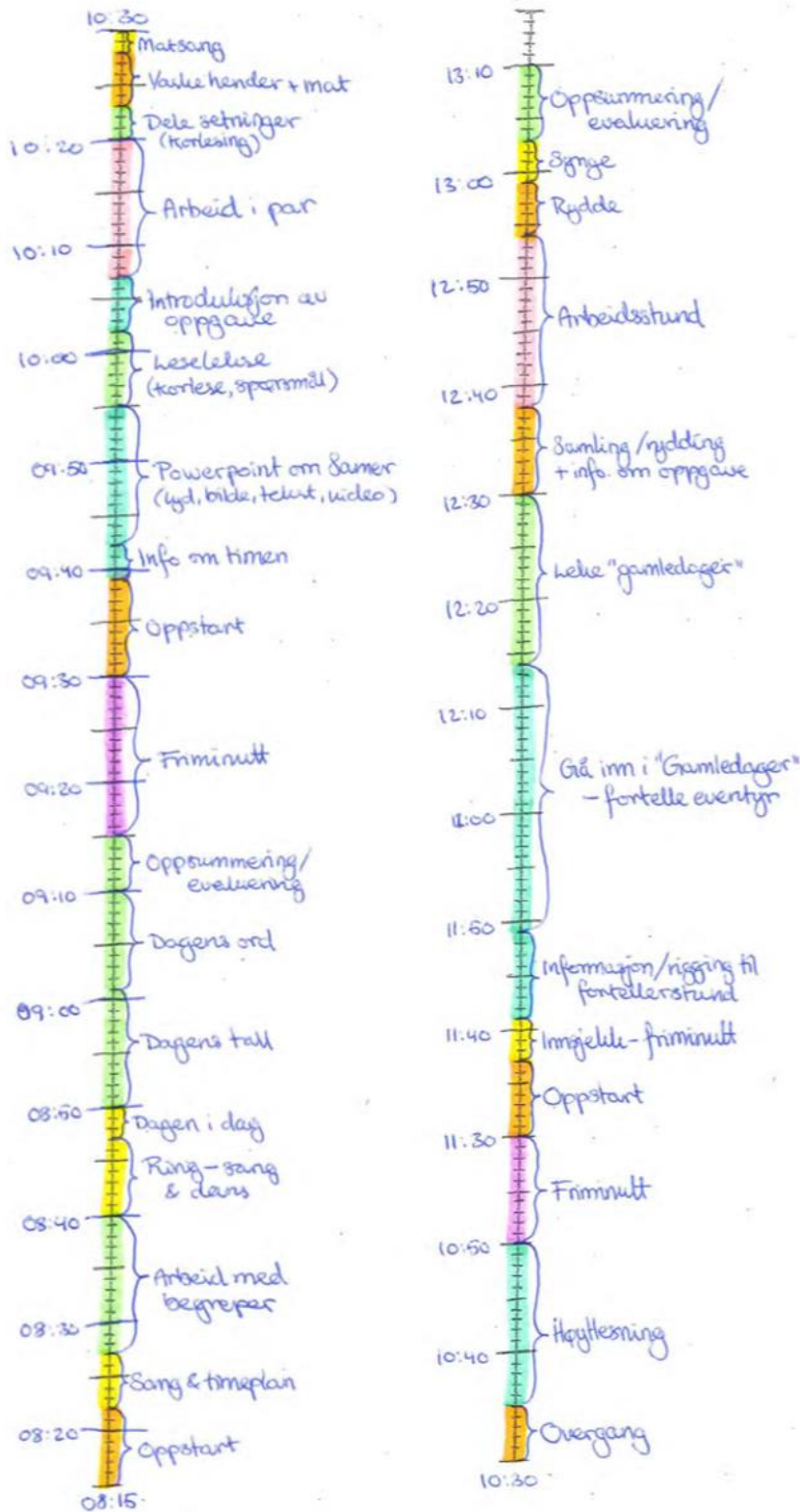
Vedlegg 2: Spørreskjema

Dato:		Informant:		Trinn:	Varighet
Kategori	Huk av for ja	Tid (anslagsvis)	Kommentarer (hva og i hvilken sammenheng, eller andre kommentarer du tenker er relevant for å forstå konteksten)		
Brukte ingen fortelling denne dagen					
Lærerens bruk av muntlig fortelling					
Muntlig fortelling av fagstoff – narrativ fremstilling av prosess eller hendelse					
Muntlig fortelling – eventyr etc.					
Muntlig fortelling i forbindelse med andre ting – personlig, sosialt					
Lærerens bruk av fortellerstoff som ikke er muntlig fortalt					
Høytlesning					
Lydfil					
Video					
Elevers arbeid med fortellinger					
Helklassesamtale om fortelling					
Skriftlig gjenfortelling					
Muntlig gjenfortelling					
Eleven skriver egne fortellinger					
Muntlig fortelling av egne fortellinger					
Muntlig fortelling av egne erfaringer					
Estetisk bearbeidelse av fortelling i fellesskap (skuespill ol.)					
Individuell estetisk bearbeidelse av fortelling (tegning, maling)					
Høytlesning av fortelling i gruppe					
Stillelesing av fortelling					
Annet					

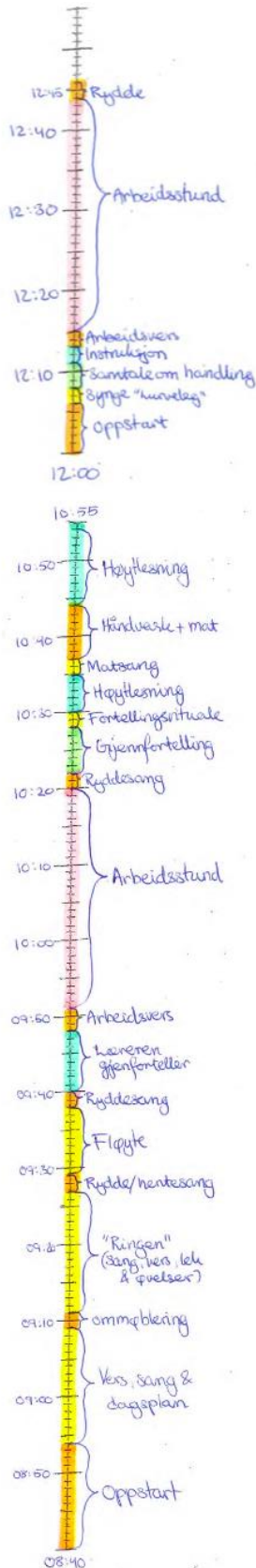
Vedlegg 3: Forløpsanalyse - Informant 1



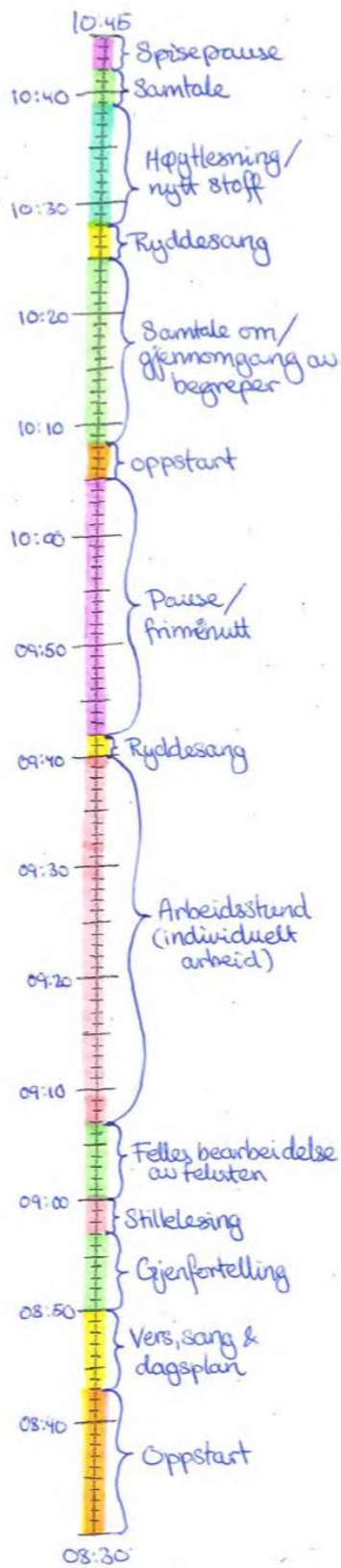
Vedlegg 4: Forløpsanalyse – Informant 2



Vedlegg 5: Forløpsanalyse – Informant 3



Vedlegg 6: Forløpsanalyse – Informant 4



Ønsker du å delta i et forskningsprosjekt som sammenligner praksis i offentlig skole og Steinerskolen?

Om prosjektet

Jeg er en masterstudent ved OsloMet som ønsker å undersøke og sammenligne praksis i offentlig skole og Steinerskolen med fokus på hvordan man fremstiller og bruker fortellinger, og da spesielt muntlige fortellinger. Formålet er å få et innblikk i de to pedagogiske retningenes forhold til og bruk av muntlig fortelling. Den foreløpige problemstillingen er: *Hvordan anvendes muntlig fortelling i undervisning i offentlig skole og i Steinerskolen i norskfaget i begynneropplæringen?*

Jeg ønsker å presisere at det å delta ikke innebærer at du som informant må fortelle muntlig dersom dette ikke allerede er en del av din praksis. Det er snakk om to forskjellige pedagogiske retninger, med ulike tradisjoner og praksiser, og det er nettopp disse variasjonene jeg ønsker å undersøke. Jeg ønsker å vite mer om din praksis og ditt forhold til fortellerstoff og muntlig fortelling.

En annen viktig presisjon er at «fortelling» kan være ganske mye, i denne sammenheng er det snakk om narrative fremstillinger, altså hendelsesforløp. Det kan være muntlig fortelling av en historisk hendelse, en skildring av hvordan et dyr beveger seg, eller et eventyr, men det kan også være høytlesning av en bok eller at man ser en video av noen som fremfører et eventyr.

Hvem er ansvarlig for prosjektet?

Grunnskoleutdanningen ved OsloMet er ansvarlige for prosjektet.

Hvem blir spurt om å delta?

Jeg ser etter lærere som underviser i norsk på 2.-4.trinn.

Hva innebærer det å delta?

Datamaterialet i oppgaven vil bestå av tre deler:

- Spørreskjema – hvor du over 20 undervisningsdager hvor du har undervist i norsk, krysser av for hvordan du har brukt (eller ikke brukt) fortelling og jobbet med dette i undervisningen, samt en meget kort beskrivelse av hva du har gjort (burde ikke ta mer enn fem minutter per dag)
- Observasjon – hvor jeg kommer og observerer en undervisningsøkt hvor du bruker en fortelling (det kan være alt fra muntlig fortelling av eventyr til høytlesning/stillelesing av bok eller avspilling av en video), det som observeres er først og fremst undervisningssituasjonen og konteksten rundt, ikke deg som lærer og formidler. Dette innebærer også at vi må ha samtykke fra foreldrene.
- Intervju – hvor du blir intervjuet om ditt forhold til og erfaringer med muntlig fortelling, det vil bli tatt lydopptak under intervjuet (burde ta rundt 20-30 minutter)

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Opplysningene om deg vil kun brukes til formålene beskrevet i dette skrevet.

Personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Dine utsagn vil bli anonymisert i oppgaven, og alt datamateriale vil slettes etter at masteroppgaven er godkjent (rundt juni 2024).

Det er frivillig å delta

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

Dine rettigheter

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

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

- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

- Toril Hægeland ved Fakultetet for lærerutdanning og internasjonale studier. Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning: torheg@oslomet.no, (+47) 67237032
- Ane Ringstrøm: s363328@oslomet.no, (+47) 41387279
- Vårt personvernombud: personvernombud@oslomet.no

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

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

Med vennlig hilsen

Ane Ringstrøm
(Forsker/student)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Bruk av muntlig fortelling i offentlig skole og Steinerskolen*», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- å fylle ut spørreskjema
- at masterstudenten observerer min undervisning

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Informasjonsskriv om forskningsprosjekt som sammenligner praksis i offentlig skole og Steinerskolen

Dette er et spørsmål til deg om å la barnet ditt delta i et masterforskningsprosjekt som skal sammenligne bruk av muntlig fortelling i offentlig skole og Steinerskole. I dette skrivet vil du finne informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære.

Formål

Jeg er en masterstudent ved OsloMet som ønsker å undersøke og sammenligne praksis i offentlig skole og Steinerskolen med fokus på hvordan man fremstiller og bruker fortellinger, og da spesielt muntlige fortellinger. Formålet er å få et innblikk i de to pedagogiske retningenes forhold til og bruk av muntlig fortelling. Den foreløpige problemstillingen er: *Hvordan anvendes muntlig fortelling i undervisning i offentlig skole og i Steinerskolen i norskfaget i begynneropplæringen?*

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Grunnskoleutdanningen ved OsloMet er ansvarlige for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å la barnet ditt være til stede i klasserommet under et forskningsprosjekt, fordi barnets lærer har blitt trukket ut og samtykket til å delta.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å la barnet ditt delta i prosjektet innebærer dette at masterstudenten er til stede og observerer en undervisningsøkt i klasserommet der ditt barn er til stede. Observasjonene vil noteres på papir og vil hovedsakelig dreie seg om undervisningssituasjonen og de fysiske omgivelsene, men også om hvordan elevene forholder seg til og reagerer på undervisningssituasjonen. Det kan også bli tatt bilder av elevtekster eller tegninger dersom de er relevante for oppgaven. All informasjon vil bli anonymisert i sin helhet i vår oppgave, og det vil ikke bli samlet inn andre personopplysninger om ditt barn enn klasseskole og om de går i offentlig skole eller Steinerskole.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for barnet ditt hvis du ikke samtykker, eller senere velger å trekke det tilbake.

Dersom du ikke ønsker at barnet ditt deltar i undersøkelsen, sørges det for et fullgodt pedagogisk alternativ til undervisningen som observeres.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Opplysningene om barnet ditt vil kun bli brukt til formålene beskrevet i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personregelverket. Det er kun masterstudenten og veileder som vil ha tilgang til opplysningene. Informantene vil ikke kunne gjenkjennes i en publikasjon.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet skal avsluttes rundt juni 2024. Datamaterialet fra observasjonen vil da bli slettet.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om barnet ditt basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra OsloMet – Storbyuniversitetet har Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

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

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

- Toril Hægeland ved Fakultetet for lærerutdanning og internasjonale studier. Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning: torheg@oslomet.no, (+47) 67237032
- Ane Ringstrøm: s363328@oslomet.no, (+47) 41387279
- Vårt personvernombud: personvernombud@oslomet.no

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

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

Med vennlig hilsen

Ane Ringstrøm
(forsker/student)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet og har fått anledning til å stille spørsmål.

Jeg samtykker til:

- at barnet mitt er til stede i klassen mens masterstudenten observerer
- at det dokumenteres bilder av mitt barns arbeid med fortellinger (f.eks elevtekster på papir eller digitalt, og tegninger).

Jeg samtykker til at opplysningene behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Navn på elev, signert av foresatt, dato)