

# **MASTEROPPGAVE**

**Masterstudium i skolerettet utdanningsvitenskap med  
fordypning i norsk**

**SKUT5910**

**Mai 2019**

Muntlige kompetanser i norsklærerverk for  
ungdomstrinnet – en kvalitativ og kvantitativ  
lærebokanalyse

Terese Karlsen



**OsloMet – storbyuniversitetet**

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

## Forord

At jeg nå sitter her og skriver forordet på masteroppgaven min er nesten litt uvirkelig, for det vil si at jeg har skrevet ferdig oppgaven. I hvert fall til den grad en kan si seg ferdig med en slik stor oppgave. Det har vært en spennende og lærerik prosess, men også veldig slitsomt og til tider frustrerende. Hendelser i privatlivet har gjort prosessen mer krevende enn forventet. Svigermor tapte dessverre kampen mot kreften i september, bare noen uker senere oppdaget jeg at jeg var gravid. Masteren havnet naturligvis i bakgrunn i denne perioden, men på mirakuløst vis har jeg likevel klart å komme meg gjennom lesing, skriving, omskriving, sletting og revidering.

Mine to veiledere Anne Kristine Øgreid og Toril Hægeland fortjener en stor takk for god veiledning og givende diskusjoner underveis i skriveprosessen. Uten denne veiledningen hadde jeg ikke klart å finne ut av hvilken retning jeg ville gå. I tillegg har alle tilbakemeldingen på teksten underveis i skriveprosessen åpnet øynene mine og hevet kvaliteten. De har også vist stor forståelse for situasjonen jeg har vært i.

Jeg må også rette en takk til min gode studiekamerat Christopher som har pushet meg og gitt meg motivasjon til å arbeide med masteren, alle skrivestundene har vært gull verdt. Den største takken går til samboeren min Kjetil som har vært en enorm støtte for meg og som har holdt ut med det hormonelle monstret jeg har vært til tider.

Kråkstad, mai 2019

Terese Karlsen

## Sammendrag

Muntlige ferdigheter er den grunnleggende ferdigheten som det har blitt forsket minst på etter at disse ble innført i skolen gjennom Kunnskapsløftet, og vi har begrenset kunnskap om hvordan systematisk arbeid med muntlige ferdigheter foregår i norske klasserom. Det vi derimot vet er at muntlige kompetanser er svært viktig å ha i dagens samfunn der det er et mål at borgerne i samfunnet deltar i demokratiet. På generelt grunnlag vet vi også at undervisning i norske klasserom er relativt lærebokstyrt. Med dette som utgangspunkt har jeg valgt å se nærmere på hvordan muntlige kompetanser blir framstilt i lærebøker for norskfaget på ungdomstrinnet.

Læreverkene denne masteroppgaven undersøker er *Nye Kontekst* fra Gyldendal og *Fabel* fra Aschehoug, da disse er to av de ledende læreverkene på markedet i dag. Både tekstsamlinger og aktuelle kapitler om muntlige ferdigheter har blitt undersøkt, både gjennom kvalitative og kvantitative tilnærminger. Metoden som er brukt, er kun lærebokanalyse, derfor sier ikke denne masteroppgaven noe om hvordan læreverkene brukes, bare om hva som står i læreverkene.

Resultatene mine viser at begge læreverkene dekker kompetansemålene for muntlig kommunikasjon i norskfaget etter 10. trinn, men samtidig ser en at læreverkene kunne hatt et videre syn på hva muntlige kompetanser innebærer. Mye av fokuset til læreverkene ligger på presentasjoner, muligens fordi dette er en arbeidsform som er viktig for muntlig eksamen. Andre muntlige kompetanser, slik som lytting, har ikke fått like stort fokus.

## Innholdsfortegnelse

<b>FORORD</b> .....	<b>2</b>
<b>SAMMENDRAG</b> .....	<b>3</b>
<b>TABELLER</b> .....	<b>7</b>
<b>FIGURER</b> .....	<b>8</b>
<b>1.0 INNLEDNING</b> .....	<b>9</b>
1.1 UTGANGSPUNKT .....	9
1.2 NORSKFAGET .....	9
1.3 PROBLEMSTILLINGEN .....	11
1.4 FORMÅL .....	12
<b>2.0 BEGREPSAVKLARINGER</b> .....	<b>13</b>
2.1 MUNTlighet I UNDERVISNINGEN, UNDERVISNING I MUNTlighet .....	14
2.2 LÆREBØKER .....	14
<b>TEORETISKE PERSPEKTIVER</b> .....	<b>15</b>
<b>3.0 TEORI</b> .....	<b>15</b>
3.1 LÆREPLANER, OFFENTLIGE DOKUMENTER OG MUNTlige FERDIGHETER .....	15
3.2 MUNTlige KOMPETANSER .....	18
3.2.1 <i>Samtale</i> .....	20
3.2.1.1 Lytte .....	21
3.2.1.2 Å stille spørsmål .....	22
3.2.1.3 Argumentere .....	22
3.2.1.4 Vurdere .....	23
3.2.2 <i>Muntlig fortelling</i> .....	23
3.2.2.1 Muntlige fortellinger i norskfaget .....	24
3.2.3 <i>Framføring</i> .....	25
3.2.3.1 Retorikk .....	25
3.5 HVA ER EN LÆREBOK? .....	26
3.6 LÆREBOKPRODUKSJON .....	27
3.6.1 <i>Fagkunnskap</i> .....	28
3.6.2 <i>Det pedagogiske</i> .....	28
3.6.3 <i>Ideologisk</i> .....	28
3.6.4 <i>Fremstilling av lærestoff</i> .....	28
3.7 LÆREBOKA I HISTORISK PERSPEKTIV .....	30
3.7.1 <i>Norskbøker</i> .....	31
3.8 HVA BRUKES LÆREBOKA TIL? .....	32
3.9 LÆREBØKENE SIN POSISJON .....	33
<b>4.0 FORSKNINGSOVERSIKT</b> .....	<b>35</b>
4.1 EVALUERING AV KLASSEROMMETS PRAKSISFORMER ETTER REFORM 97 .....	35
4.2 MUNTlig SIN POSISJON I SKOLEN .....	37
4.3 MØTET MELLOM SKOLENS PROFESJONSFORSTÅELSE OG KUNNSKAPSLØFTET SOM STYRINGSREFORM .....	37
4.4 UNDERVEIS, MEN I SVÆRT ULIKT TEMPO – ET INNBLIKK I TI SKOLER ETTER TRE ÅR MED KUNNSKAPSLØFTET .....	38
4.5 UNDERVISNING I MUNTlig .....	40
4.6 LYTTING OG ELEVER .....	41
4.7 ELEVERS SYN PÅ MUNTlig I UNDERVISNINGEN .....	42
4.8 SYSTEMATISK UNDERVISNING .....	43
4.9 LÆREBOKFORSKNING .....	44
4.10 ELEVER I MØTE MED LÆREBØKER .....	45
4.11 AKTUELLE MASTEROPPGAVER .....	46

<b>5.0 METODE</b> .....	<b>49</b>
5.1 OM METODEN LÆREBOKANALYSE .....	49
5.2 UTVALG AV DATA .....	50
5.2.1 Kontekst tekstsamlinger .....	51
5.2.2 Fabel.....	52
5.3 DATAINNSAMLINGEN .....	52
5.4 KATEGORIER.....	53
5.4.1 Ikke-spesifiserte-oppgaver.....	56
5.5 OPPGAVEANALYSEN .....	56
5.5.1 Framgangsmåten.....	57
5.6 TEKSTANALYSEN .....	57
5.6.1 Fokusområder i tekstanalysen .....	58
5.6.2 Framgangsmåte.....	59
5.6.2.2 Paratekstlige elementer .....	59
5.7 VALIDITET OG RELIABILITET .....	60
<b>6.0 FUNN</b> .....	<b>63</b>
<b>6.1 OPPGAVEANALYSEN</b> .....	<b>63</b>
6.1.1 KUN MUNTLLIG .....	63
6.1.2 IKKE-SPEISIFISERTE OPPGAVER.....	67
6.1.3 FORHOLDET MELLOM ANTALL OPPGAVER OG MUNTLLIGE OPPGAVER .....	70
<b>6.2 TEKSTANALYSEN</b> .....	<b>72</b>
6.2.1 NYE KONTEKST .....	72
6.2.1.1 Generell oppbygning .....	72
6.2.1.2 Titler .....	73
6.2.1.3 Informasjonsbokser og oppsummering .....	73
6.2.1.4 Brødtekst .....	73
6.2.1.5 Oppgavene.....	76
6.2.1.6 Kompetansemål .....	79
6.2.2 FABEL 8 .....	80
6.2.2.1 Generell oppbygning .....	80
6.2.2.2 Titler .....	81
6.2.2.3 Informasjonsbokser og oppsummering .....	81
6.2.2.4 Brødtekst .....	82
6.2.2.5 Oppgaver .....	83
6.2.2.6 Kompetansemål .....	86
6.2.3 FABEL 9 .....	86
6.2.3.1 Generell oppbygning .....	86
6.2.3.2 Titler .....	86
6.2.3.3 Informasjonsbokser og oppsummering .....	87
6.2.3.4 Brødtekst .....	87
6.2.3.5 Oppgaver .....	88
6.2.3.6 Kompetansemål .....	90
6.2.4 FABEL 10 .....	90
6.2.4.1 Generell oppbygning .....	90
6.2.4.2 Tittel .....	91
6.2.4.3 Informasjonsbokser og oppsummering .....	91
6.2.4.4 Brødtekst .....	92
6.2.4.5 Oppgaver .....	93
6.2.4.6 Kompetansemål .....	95
6.3 FUNN OPPSUMMERING .....	96
6.3.1 Oppgaver .....	96
6.3.2 Brødteksten.....	99
6.3.3 Oppgaver og brødtekst i lys av kompetansemålene .....	100
6.3.4 Metakunnskap i læreverkene.....	101

<b>7.0 DRØFTING .....</b>	<b>103</b>
7.1 MUNTlige KOMPETANSER I NORSKLÆREVERK .....	103
7.1.1 Å lytte .....	105
7.1.2 Å presentere.....	106
7.1.3 Å fortelle.....	108
7.2 OPPGAVER KNYTTET TIL MUNTlige KOMPETANSER .....	109
7.4 LÆRERBØKENES OPPBYGNING .....	112
7.5 FREMSTILLING AV LÆRESTOFF .....	113
7.6 INNFORING OG IMPLEMENTERING AV NYE LÆREPLANER .....	114
7.7 MUNTlige FERDIGHETER OG KUNNSKAPSLØFTET .....	115
7.8 DEN NYE LÆREPLANEN .....	115
7.9 LÆREBOKENS FRAMTID .....	118
<b>8.0 KONKLUSJON.....</b>	<b>119</b>
8.1 FORSLAG TIL VIDERE FORSKNING .....	120
<b>KILDER.....</b>	<b>121</b>
<b>LITTERATURLISTE .....</b>	<b>121</b>
<b>VEDLEGG .....</b>	<b>127</b>

## Tabeller

<b>Tabell</b>	<b>Navn</b>	<b>Side</b>
<b>Tabell 1</b>	Kompetansemål etter 10. trinn før og etter revisjon	16
<b>Tabell 2</b>	Kategorier med eksempler fra tekstsamlingene	55
<b>Tabell 3</b>	Oppdrag plassert i kategoriene med eksempler fra tekstsamlingene	64
<b>Tabell 4</b>	Antall oppgaver fordelt i kategorier i de aktuelle tekstsamlingene	65
<b>Tabell 5</b>	Oppdrag ikke-spesifiserte-oppgaver fra tekstsamlingene	68
<b>Tabell 6</b>	Ikke-spesifiserte-oppgaver, antall i hvert læreverk	68
<b>Tabell 7</b>	Oppgaver i Nye Kontekst	79
<b>Tabell 8</b>	Oppgaver i Fabel 8	86
<b>Tabell 9</b>	Oppgaver i Fabel 9	90
<b>Tabell 10</b>	Oppgaver i Fabel 10	95
<b>Tabell 11</b>	Muntlige oppgaver i de aktuelle kapitlene	96
<b>Tabell 12</b>	Prosent oppgaver i kapitler og tekstsamlinger	99
<b>Tabell 13</b>	Kompetansemål i oppgaver og brødtekst	101
<b>Tabell 14</b>	Muntlige kompetanser i læreboktekstene	104
<b>Tabell 15</b>	Ny og nåværende læreplan, muntlig kommunikasjon	117

## Figurer

<b>Figur</b>	<b>Navn</b>	<b>Side</b>
<b>Figur 1</b>	Oversikt over læremidler i bruk ved ulike organiseringsformer	34
<b>Figur 2</b>	Muntlige ferdigheter fordelt i kategorier	54
<b>Figur 3</b>	Fordeling av oppgaver i de ulike kategoriene i Fabel-verkenes tekstsamlinger	66
<b>Figur 4</b>	Fordeling av oppgaver i de ulike kategoriene i Nye Kontekst tekstsamlinger	66
<b>Figur 5</b>	Ikke-spesifiserte-oppgaver og kun muntlig i tekstsamlingene til Nye Kontekst	69
<b>Figur 6</b>	Ikke-spesifiserte-oppgaver og kun muntlig i tekstsamlingene til Fabel	69
<b>Figur 7</b>	Alle oppgaver totalt og totalt muntlig	70
<b>Figur 8</b>	Alle oppgaver, ikke-spesifiserte-oppgaver og kun muntlig	70
<b>Figur 9</b>	Fabel 8 side 2	80
<b>Figur 10</b>	Fordeling av oppgaver i kategoriene i alle læreverkene i de aktuelle kapitlene	97
<b>Figur 11</b>	Fordeling av oppgaver i kategoriene fra alle tekstsamlingene	97
<b>Figur 12</b>	Kategoriene i både tekstsamlingene og kapitlene samlet	98
<b>Figur 13</b>	Muntlige oppgaver fra alle tekstsamlingene	98



## 1.0 Innledning

### 1.1 Utgangspunkt

Inspirasjonen til dette masterprosjektet er en kombinasjon av erfaringer fra egen skolegang, møter med skolen som lærer og fra forelesninger på OsloMet. Disse erfaringene har gjort meg oppmerksom på at lærere ofte er sterkt knyttet til læreboka i sin undervisning. Dette er ganske interessant, for er læreverkene i seg selv gode nok til arbeidet med kompetansemålene? Bør lærere være mindre lærebokstyrte og heller legge opp undervisningen basert på egne erfaringer og kunnskap? Store spørsmål som ikke kan besvares i denne oppgaven uten en avgrensning.

Gjennom fordypningen i norskfaget på masterstudiet ble jeg gjort oppmerksom på at den grunnleggende ferdigheten muntlig har fått mindre oppmerksomhet enn de andre ferdighetene (Eide, 2017, s. 45). I rapporter, forskning, didaktikkbøker og faglitteratur som omtaler norskfaget er det skriving, lesing og sammensatte tekster som får mest oppmerksomhet (Eide, 2017, s. 45-46). Årsaken til dette kan være at de andre grunnleggende ferdighetene er lettere å forske på fordi de er mer håndfaste. Et typisk kjennetegn ved muntlig er at produksjonssituasjonen er identisk med kommunikasjonssituasjonen, eller med andre ord; alt skjer der og da. I tillegg har mottaker en sentral rolle, for eksempel kan en dialog fort stoppe opp hvis samtalepartnern stirrer i gulvet eller gir null respons på det avsenderen sier. Dette er elementer som gjør det utfordrende å få konkrete data innenfor muntlige ferdigheter. Likevel er muntlig kommunikasjon helt sentralt i vår hverdag, derfor bør denne ferdigheten ikke bli glemt av forskningen.

Skolen er en viktig institusjon for å innlemme barn i den skriftlige kulturen som vårt samfunn er preget av, noe som implisitt kan tolkes som at det muntlige er noe elevene «skal vokse ut av», skriver Frøydis Hertzberg i en evaluering av Reform 97 (Klette, 2003, s. 139).

Utfordringen ved en slik tolkning kan være at muntlighet ikke får den samme statusen som skriftlig automatisk får i skolen.

### 1.2 Norskfaget

Norskfaget har gjennom hele min skolegang vært det faget jeg har hatt størst interesse for, mye på grunn av fagets kompleksitet. Kunnskapsløftet framhever norskfaget som sentralt for kommunikasjon, kulturforståelse, dannelse og identitetsutvikling. Alt dette kan kobles til

begrepet literacy. Direkte oversatt betyr dette begrepet evnen til å lese og skrive, men dette er ikke dekkende nok for å forstå alt literacy favner om. Heller ikke forsøk på å lage et norsk begrep har fått gjennomslag, derfor brukes literacy også på norsk. Sitatet under viser hvordan UNESCO har definert literacy:

Literacy is the ability to identify, understand, interpret, create, communicate and compute, using printed and written materials associated with varying contexts. Literacy involves a continuum of learning in enabling individuals to achieve their goals, to develop their knowledge and potential, and to participate fully in their community and society (UNESCO, 2004).

Den direkte oversettelsen av dette begrepet på norsk er som sagt ikke dekkende nok, for literacy er mer enn evnen til å lese og skrive. Dette kommer fram av UNESCO sin definisjon. Literacy innebærer blant annet å ha evnen til å ta stilling til budskapet og tolke innholdet i ulike tekster, eller en kan si at det handler om hvordan vi skaper mening med tekster (Blikstad-Balas, 2016, s. 10). Dette er svært aktuelt for norskfaget, men også for kunnskapstilegnelse generelt og samfunnsdeltakelse, både muntlig og skriftlig. En av skolen sin viktigste oppgave er å forberede elevene til å kunne bidra i samfunnet som aktive medborgere, dette er også nevnt som et formål med norskfaget. Slike evner kommer ikke av seg selv, men utvikles blant annet gjennom metakognisjon. Det innebærer blant annet at en i møte med både skriftlige og muntlige tekster er i stand til å overvåke sin egen forståelse gjennom å velge en bevisst strategi og vite hva som er målet.

I 2013 ble læreplanen revidert, noe som førte til at hovedområdet «muntlige tekster» fikk navnet «muntlig kommunikasjon». Dette har ført til at flere muntlige kompetanser enn kun tale og presentasjoner er blitt løftet fram, slik som lytting for eksempel.

I Kunnskapsløftet kan vi lese at sammen med kulturforståelse, kommunikasjon og identitetsutvikling, er dannelse formål med norskfaget. Danning er altså et viktig aspekt ved norskopplæring i skolen, men ikke så enkelt å definere. Eide (2017, s. 51) skriver om flere dimensjoner innenfor danning; individrettet (utvikling av dømmekraft og refleksjon), medborgerperspektivet og kulturelt/sosialt. Danning handler altså både om enkeltindividet og om samspillet mellom individet og resten av samfunnet. For å dannes må elevene bli utfordret både på holdninger, meninger og verdier (Eide, 2017, s. 52). Både i individperspektivet og

samfunnsperspektivet blir samtale sett på som grunnleggende for læring og utvikling (Klette, 2003, s. 138). Undervisningen trenger et innhold som elevene kan reflektere over og vurdere, dersom formålet med norskfaget skal oppnås. Dialog er sentralt for danningen, fordi en gjennom dialog kan diskutere og reflektere med andre samtidig som en tar stilling til andre sine perspektiver.

### 1.3 Problemstillingen

Sammenhengen mellom bruk av lærebok og utviklingen av elevenes muntlige ferdigheter, gjorde at jeg ble nysgjerrig på hvordan muntlige ferdigheter blir framstilt i læreverk for ungdomstrinnet fordi lærebøker er så sentralt og muntlige ferdigheter virker litt bortglemt. Som nevnt i sammendraget, har jeg valgt å avgrense læreverkene til norskfaget. Valget falt på norskbøker fordi det tradisjonelt sett har blitt sett på som norskfaget sin oppgave å formidle både muntlige og skriftlige ferdigheter.

Den opprinnelige tanken med masteravhandlingen var å se på muntlighet i lærebøker for norskfaget og sammenligne med hva teori og Kunnskapsløftet sier om denne grunnleggende ferdigheten, med vekt på kompetansemålene for norskfaget etter 10. trinn. Tanken var å fokusere på hvordan brødteksten framstiller muntlige ferdigheter. Et annet interessant perspektiv er å undersøke hva slags oppgaver som omfatter muntlige ferdigheter som blir gitt til elevene gjennom oppgavetekster i lærebøkene, dermed har jeg også valgt å undersøke dette. Problemstillingen jeg har jobbet ut ifra er derfor:

Hvordan blir muntlighet framstilt i læreverk i norsk for ungdomstrinnet?

Jeg har formulert noen aktuelle forskningsspørsmål som er mer konkrete for å besvare denne problemstillingen. Disse er:

1. Hvilke muntlige kompetanser vektlegges i oppgavene i læreverkene?
2. Hvilke muntlige kompetanser vektlegges i selve lærebokteksten?

Kort sagt ønsker jeg å undersøke hva elevene kan lære om muntlige ferdigheter, gjennom framstillingen av muntlige ferdigheter og oppgaver i utvalgte norsklæreverk. For ordens skyld vil jeg understreke at det er innholdet i læreverkene jeg vil undersøke, og denne studien sier dermed ikke noe om hvordan læreverkene faktisk blir brukt.

#### 1.4 Formål

Denne masteravhandlingen sitt formål er å øke bevisstheten rundt hva lærebøker vektlegger når det gjelder muntlige ferdigheter. Muntlighet er den ferdigheten det er gjort minst forskning på. Dermed er det interessant å se nærmere på muntlige ferdigheter og på hvordan disse ferdighetene blir framstilt i utvalgte norsklæreverk for ungdomstrinnet.

## 2.0 Begrepsavklaringer

Når jeg snakker om muntlige ferdigheter, refererer jeg til det Kunnskapsløftet framhever som sentrale evner som alle fag i skolen skal trene opp. «I rammeverket for grunnleggende ferdigheter er muntlige ferdigheter definert som å kunne skape mening gjennom å lytte, tale og samtale, og består av ferdighetsområdene forstå og vurdere, utforme, kommunisere, og reflektere og vurdere» (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 31). Ser vi nærmere på norskfaget, er muntlig kommunikasjon formulert slik i læreplanen for norsk:

Hovedområdet muntlig kommunikasjon handler om å lytte og tale i forskjellige sammenhenger. Lytting er en aktiv handling der eleven skal lære og forstå gjennom å oppfatte, tolke og vurdere andres utsagn.

Her ser vi at muntlige ferdigheter ikke bare innebærer å ytre meninger selv, en skal også høre på andre ved å være en god lytter/mottaker. Videre handler det om hvordan det skal arbeides med muntlige ferdigheter i skolen:

Gjennom forberedt muntlig framføring og spontan muntlig samhandling skal eleven utvikle evnen til å kommunisere med andre og uttrykke kunnskap, tanker og ideer med et variert ordforråd i ulike sjangere. Muntlig kommunikasjon omfatter også å tilpasse språk, uttrykksformer og formidlingsmåte til kommunikasjonssituasjonen (Utdanningsdirektoratet, Læreplan i norsk, 2013, s. 3).

Enda mer konkret er det spesifisert at elevene skal kunne mestre flere kommunikasjonssituasjoner, og presentasjoner er en sentral arbeidsmetode.

Norskfaget har et særlig ansvar for å utvikle elevenes evne til å mestre ulike muntlige kommunikasjonssituasjoner og kunne planlegge og framføre muntlige presentasjoner av ulik art. Utviklingen av muntlige ferdigheter i norskfaget forutsetter systematisk arbeid med ulike muntlige sjangere og strategier i stadig mer komplekse lytte- og talesituasjoner» (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 5).

Muntlighet bruker jeg som en samlebetegnelse på alt som kan omtales som muntlige ferdigheter, i tråd med denne framstillingen i læreplanen.

## 2.1 Muntlighet i undervisningen, undervisning i muntlighet

Vi kan skille mellom muntlighet i undervisningen, og undervisning i muntlighet (Hertzberg, Klette, & Svenkerud, 2012). Muntlighet i undervisningen, for eksempel klasseromssamtalen, handler om at det er muntlig aktivitet i timen og at muntlighet blir brukt som et verktøy for å lære fagstoff. Her tenker jeg at også hva slags oppgaver elevene får er relevant, for det kan si noe om hva slags muntlige ferdigheter som blir vektlagt og arbeidet med.

Undervisning i muntlighet kan knyttes opp mot bredden av muntlige sjangere som finnes i kompetansemål i Kunnskapsløftet. Både framføringer, strukturerte debatter og dramatisering er eksempler på undervisning i muntlighet (Hertzberg, Klette, & Svenkerud, 2012, s. 37). Dette går mer på hvordan lærebøker framstiller muntlige ferdigheter.

## 2.2 Lærebøker

For å besvare problemstillingen min er det nødvendig å definere hva jeg legger i begrepet lærebok. Opplæringsloven definerer lærebøker/læremidler slik i § 9-4: «Med lærebøker er her meint alle trykte læremiddel som elevane regelmessig bruker for å nå vesentlege delar av kompetansemåla i eit fag.» (Opplæringslova, 2018). Lærebøker blir ofte omtalt som pedagogiske tekster. Begrepet er forholdvis nytt og kan defineres smalt og bredt. Den snevre definisjonen omtaler pedagogiske tekster som skolens læremidler, eventuelt tekster som finnes i kirken og akademiske tekster (Knudsen & Aamotsbakken, 2010, s. 27). Definisjonen bygger på at tekstene skal brukes for å lære. Den bredere definisjonen er basert på at tekstene kan bygge på verbalspråket, det visuelle språket og det auditive språket (Knudsen & Aamotsbakken, 2010, s. 27). Generelt kan en si at typiske trekk ved pedagogiske tekster er tekst med instruksjoner, argumentasjon, utredning og fortelling om utvalgte emner. Min definisjon av lærebok baserer seg i størst grad på det Opplæringsloven sier, at det er en tekst som skal informere elevene om fagstoff knyttet til kompetansemål. I denne oppgaven er det selve læreboka som er i fokus, ikke andre potensielle læremidler.

## Teoretiske perspektiver

Jeg deler teoridelen inn i to hoveddeler, teori og forskning. Dette fordi det er to teoretiske perspektiver. Det første perspektivet handler om begreper, det andre perspektivet dreier seg om forskning som er relevant for mitt prosjekt. Disse to perspektivene vil igjen bli delt opp i muntlige ferdigheter og lærebokteori. I avsnittene om muntlige ferdigheter vil jeg definere hva som kan legges i begrepet, dette vil igjen danne et bakteppe for besvarelsen av problemstillingen min. Når det gjelder lærebokteori, vil jeg se på hvordan lærebøker har blitt brukt, hvordan de brukes i dag og hvilken posisjon de har i dagens skole. Forskningen jeg presenterer er studier gjennomført av anerkjente forskere innenfor feltet, men jeg har også sett på aktuelle masteroppgaver som dreier seg om muntlige ferdigheter og lærebøker. Jeg starter med relevant teori.

### 3.0 Teori

I de følgende avsnittene blir ulike aktuelle teorier presentert, blant annet lærebokteori og læreboka i historisk perspektiv for å skape en kontekst. Jeg vil se nærmere på hva som kan legges i begrepet muntlig. Her vil jeg presentere ulike sjangre som jeg ser på som hovedelementer innenfor muntlighet, innenfor hver av disse sjangrene vil jeg igjen trekke inn ulike kompetanser. Etter det vil også posisjonen til muntlig i skolen bli beskrevet. Aller først ser jeg nærmere på hva tidligere læreplaner og Kunnskapsløftet legger i muntlige ferdigheter. Her kommer jeg også til å si kort om hva noen offentlige dokumenter skriver om muntlighet.

#### 3.1 Læreplaner, offentlige dokumenter og muntlige ferdigheter

Ytreberg (1995) poengterer at i løpet av de siste hundre årene har alle læreplaner definert muntlig tale som en del av opplæringen. Muntlighet er ikke noe nytt i skolesammenheng, det har bare fått økt oppmerksomhet med innføringen av Kunnskapsløftet i 2006. Med innføringen av L97 kom det en markant styrking av muntlig i norskplanen sammenliknet med M87 i form av en todeling der *Lytte og tale* ble sidestilt med *Lese og skrive* (Klette, 2003). Dette var også den første læreplanen som innførte karakter i norsk muntlig på ungdomsskolen.

Gjennom Kunnskapsløftet fra 2006 får skolen og lærerne stor frihet, men også stort ansvar for kompetansemålene og de grunnleggende ferdighetene. Skolen selv må ta ansvar for å konkretisere de nasjonale målene. I tillegg må skolen planlegge og finne gode løsninger for

hvordan disse målene kan bli realisert. Det gis få eller ingen føringer om fagstoff som skal gjennomgås, derfor er det viktig med lærere som har høy kompetanse og som kan velge relevant stoff.

Muntlig er en av de fem grunnleggende ferdighetene som ble innført med Kunnskapsløftet i 2006, her formulert som ferdigheten «å kunne uttrykke seg muntlig». Fra 1739 da allmueskolen ble innført, skulle elevene kun lytte til læreren, mens det i dagens skole er forventet at elevene deltar og bidrar muntlig i undervisningen gjennom for eksempel argumentasjon og refleksjon. Fra M87 til L97 og videre til LK06 ser vi en stor økning i fokuset på muntlig. Mye av teorien som blir lagt fram i denne oppgaven er basert på hva som sto i Kunnskapsløftet før revisjonen i 2013 fordi teorien ble skrevet før revisjonen skjedde.

Tabellen nedenfor viser noen av forskjellene i den opprinnelige (NOR1-04) og den reviderte (NOR1-05) versjonen. Poenget med å framheve dette er for å vise at det har skjedd en endring i formuleringer rundt muntlige ferdigheter. Den største forskjellen er muligens at det i den reviderte utgaven snakkes om muntlig kommunikasjon framfor muntlige tekster. Tabellen nedenfor viser kompetansemålene etter 10. trinn.

Tabell 1: Kompetansemål etter 10. trinn før og etter revisjon

<b>Muntlige tekster</b> (Kunnskapsdepartementet, 2010)	<b>Muntlig kommunikasjon</b> (Kunnskapsdepartementet, 2013)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• uttrykke egne meninger i diskusjoner og vurdere hva som er saklig argumentasjon</li> <li>• drøfte hvordan språkbruk kan virke diskriminerende og trakasserende</li> <li>• delta i utforskende samtaler om litteratur, teater og film</li> <li>• forstå og gjengi informasjon fra svensk og dansk dagligtale</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• lytte til, oppsummere hovedinnhold og trekke ut relevant informasjon i muntlige tekster</li> <li>• lytte til, forstå og gjengi informasjon fra svensk og dansk</li> <li>• samtale om form, innhold og formål i litteratur, teater og film og framføre tolkende opplesing og dramatisering</li> <li>• delta i diskusjoner med begrunnede meninger og saklig argumentasjon</li> </ul>



<ul style="list-style-type: none"> <li>• lede og referere møter og diskusjoner</li> <li>• vurdere egne og andres muntlige framføringer</li> <li>• gjennomføre enkle foredrag, presentasjoner, tolkende opplesing, rollespill og dramatisering, tilpasset ulike mottakere</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• presentere norskfaglige og tverrfaglige emner med relevant terminologi og formålstjenlig bruk av digitale verktøy og medier</li> <li>• vurdere egne og andres muntlige framføringer ut fra faglige kriterier</li> </ul>
---	--

Forenklet kan vi si at revisjonen fra 2013 sine definisjoner etter 10. trinn er at muntlig innebærer at elevene skal lytte, tolke, skille meninger og fakta, lære både verbalspråk og kroppsspråk, reflektere og utvikle mottakerbevissthet (Utdanningsdirektoratet, 2016). Elevene skal bli aktive medborgere, og da er det å kunne uttrykke seg muntlig en forutsetning. I tillegg må elevene ha muntlige ferdigheter for å klare å delta i fagene (Traavik, 2009).

Som vi ser, favner muntlige ferdigheter om ganske mange elementer og det inkluderer både nytteperspektivet og dannelsesperspektivet. Vi trenger muntlige ferdigheter for å fungere i dagens skole og samfunn, derfor er nytteperspektivet sentralt. Dannelsesperspektivet er sentralt i form av å kunne bli en aktiv medborger i samfunnet. Begge perspektiver er like viktige i Kunnskapsløftet. I dagens samfunn er vi omgitt av situasjoner som krever at vi kan uttrykke oss muntlig, både i hverdagssammenheng, på skolen og i yrkessammenheng.

Noe som er verdt å merke seg, er at det i offentlig dokumenter som regel er fokus på de andre grunnleggende ferdighetene. I *Stortingsmelding 28 (2015-2016)* er det skrevet at «En forutsetning for demokratisk deltakelse er å lære å lese, skrive og regne» (s. 38). Muntlighet er ikke nevnt som en forutsetning her. Videre i samme stortingsmelding kan vi også lese at «Gjennom opplæringen lærer elevene å lese og skrive. De lærer å ta seg frem i et moderne informasjons- og kunnskapssamfunn, både som aktive avsendere og oppmerksomme mottakere og brukere» (s. 50). Denne Stortingsmeldingen ser altså ikke ut til å betrakte muntlighet som en sentral ferdighet i arbeidet for å danne aktive samfunnsborgere. En kan jo undre seg over at en ferdighet som innebærer å skille meninger og fakta, lytte, reflektere og ha mottakerbevissthet ikke blir nevnt i denne sammenhengen.

Muntlighet i skolen er mye mer enn det å snakke i undervisningstimene. Overfører vi de overnevnte elementene til elevaktiviteter, kan vi nevne aktiviteter som spørsmål og svar, presentasjoner som er både korte og lange, rollespill og dramatisering (Maagerø, Krumsvik, Torvanger, & Hoem, 2011). I de følgende avsnittene ser jeg nærmere på ulike muntlige kompetanser.

### 3.2 Muntlige kompetanser

I rammeverket for de grunnleggende ferdighetene er det presentert en inndeling med fire ulike kategorier når det gjelder muntlig. Disse er:

1. Forstå og vurdere
2. Utforme
3. Kommunisere
4. Reflektere og vurdere

Disse kategoriene er veldig åpne og for vide til å kunne brukes i en analyse. Vi kan for eksempel si at det å lytte innebærer både det å forstå og vurdere, kommunisere, reflektere og vurdere. Slik vil andre deler av muntlighet også kunne plasseres. Derfor må disse fire kategoriene konkretiseres enda mer slik at de ikke overlapper hverandre.

Ser vi på hva slags verb som er brukt i Kunnskapsløftet sine kompetansemål for muntlig kommunikasjon etter 10. trinn, finner vi disse verbene:

1. Lytte
2. Forstå og gjengi
3. Samtale om
4. Delta (i diskusjoner)
5. Framføre
6. Presentere
7. Vurdere

Disse verbene er mer konkrete og spesifikke enn verbene fra rammeverket, likevel er de ikke særlig egnet for en analyse fordi det heller ikke her er kategorier som utelukker hverandre.

Børresen, Grimnes og Svenkerud (2012) har delt muntlige ferdigheter inn i to; kompetanser og sjangre. Innenfor kompetanser finner vi verb som å lytte, å stille spørsmål, å vurdere, å argumentere. Sjangre er delt inn i samtale, muntlig fortelling og presentasjon. Denne inndelingen har blitt basert delvis på læreplanens krav og delvis på bakgrunn av de praksisene

som vi ser i dagens skole. Elevene trenger kompetanse på mange områder for å beherske en muntlig sjanger, i boka har forfatterne valgt å vektlegge utvalgte kompetanseområder som de selv mener er viktige innenfor de fleste muntlige sjangrene (Børresen, Grimnes, & Svenkerud, 2012).

Sylvi Penne og Frøydis Hertzberg sin forskning kan også nevnes i denne sammenhengen. De presenterer muntlige ferdigheter gjennom tre sjangre i boka *Muntlige tekster i klasserommet* (2011). Den første sjangeren er monolog og dialog. Selv om skillet mellom monolog og dialog har blitt problematisert av Bakhtin, en russisk filosof og litteraturviter, har Hertzberg og Penne valgt å forholde seg til den hverdagslige forståelsen av monolog som enetale og dialog som samtale med flere parter. Den største forskjellen på disse to kategoriene, er framdriften. I en monolog er det taleren alene som har ansvar for framdriften, og det er ofte bare taleren som vet hva som er hovedpoenget eller konklusjonen. Penne og Hertzberg (2011) sammenligner en dialog med et ping-pong-spill der den ene replikken er en respons på den foregående. Ofte vet ingen av partene hvor samtalen fører (Penne & Hertzberg, 2011, s. 47). I klasserommet kan vi omtale helklassesamtale som dialog, men også lærerens samtale med en og en elev. Monologene kommer i form av framføringer foran klassen.

Sjanger nummer to til Penne og Hertzberg er engangstekster – gjenbrukstekster. Dette er en viktig faktor sett med pedagogiske briller, spesielt hvis det er snakk om karaktersetting. Typiske engangstekster er samtaler om hvordan dagen har vært ved middagsbordet; naturlige og spontane. Andre eksempler er politiske appeller eller møteinnlegg, men slike tekster har ofte blitt skrevet ned først. Eventyr, vandrehistorier og vitser er eksempler på gjenbrukstekster (Penne & Hertzberg, 2011, s. 48). Begge typene finner vi i klasserommet. Hvis en skal fokusere på selve framføringen, mener Penne og Hertzberg at gjenbrukstekster fungerer bra fordi disse kan være noe muntlig i formen. Hvis elevene har forberedte framføringer, vil teksten ofte være øvd på etter et manus en lager i forkant og dermed er ikke tekstene helt muntlige. Dette gjør at Penne og Hertzberg hevder at framføringer ikke er den beste måten å øve muntlighet på (Penne & Hertzberg, 2011, s. 49).

Tredje og siste sjanger er tanketekster – presentasjonstekster. Kunnskapsløftet legger opp til arbeid med begge deler. Tanketekster er ment til personlig bruk, og det er bare skriveren selv som trenger å forstå innholdet. Motsatsen til dette er presentasjonstekster. Her er det viktig at mottakeren forstår innholdet, derfor bør en bruke tid på utforming og korrekt språk (Penne &

Hertzberg, 2011, s. 49). Dette kan overføres til tale, da vil tanketeksten være en utforskende samtale. En presentasjonstekst kan for eksempel være et forberedt møteinnlegg. Begge type tekster har ikke fokus på å skape og opprettholde kontakt, derfor passer denne inndelingen bedre til skriftlige tekster enn muntlige.

Anne Palmér har forsket mye på muntlighet i svenske klasserom. Palmér omtaler en muntlig ferdighet som *resonemang*. *Resonemang* forekommer i ulike samtaler, enten det er formelle eller uformelle samtaler, fordi dette er en språkhandling som brukes for å tenke og tilegne oss ny kunnskap (Palmér, 2010, s. 22). Et viktig poeng er at innholdet i samtalen utdypes eller at ny informasjon i samtalen leder den videre, hvis ikke kan det ikke omtales som *resonemang*. I skolen er slike samtaler viktig for elevenes læring. En annen språkhandling Palmér belyser, er *förberett tal*. Det kan knyttes opp mot elevers muntlige aktivitet. *Förberett tal* dreier seg ofte om de monologiske sjangrene, slik som å ha en framføring eller å holde en tale (Palmér, 2010, s. 79).

Basert på hvordan Børresen, Grimnes og Svenkerud (2012) har organisert boka si, har jeg valgt disse tre hovedsjangrene innenfor muntlig; samtale, muntlig fortelling og framføring. Innenfor disse sjangrene, kan ulike muntlige kompetanser og ferdigheter plasseres. Det er dette jeg skal gjøre i de neste avsnittene.

### 3.2.1 Samtale

I Kunnskapsløftet er samtale helt sentralt, men vi kan også se at samtale har vært sentrale langt tilbake i historien for blant annet Sokrates, Buddha og Jesus (Børresen, Grimnes, & Svenkerud, 2012, s. 155), mye fordi få personer kunne lese da disse personene levde. Dette gjorde det muntlige mer verdifullt. Samtaler kan være så mangt; diskusjon, forklaring, drøfting, refleksjon og begrunning, for å nevne noe. Forskning viser likevel at det sjeldent foregår utforskende og reflekterende samtaler i skolen (Børresen, Grimnes, & Svenkerud, 2012, s. 155). I en evaluering av klasserommets praksis etter reform 97, kommer det fram at samtalemønstrene ofte er dominert av fakta og resitasjonsorienterte spørsmål (Klette, 2003, s. 65). Denne evalueringen kommer jeg nærmere inn på senere.

Psykologen Lev Vygotskji sin teori om den proksimale utviklingssonen viser hvordan vi i samspill med andre kan utvikle forståelsen vår og få mer kunnskap om et emne. Dette skjer via nye innfallsvinkler eller annen kunnskap enn det en har i utgangspunktet (Børresen,

Grimnes, & Svenkerud, 2012, s. 159). Jerome Bruner har jobbet videre på denne ideene og kommet opp med sitt begrep «stillasbygging», som i skolesituasjonen går ut på at læreren er modell og støtte for elevers læring.

#### 3.2.1.1 Lytte

Som jeg har vært inne på, har det vært vanlig at eleven skulle lytte til læreren. Dette kan vi plassere innenfor behaviorismen der atferd står i fokus. I et behavioristisk kunnskapssyn tenker en at læring begynner med overføring av grunnleggende fakta fra for eksempel læreren eller læreboka til eleven fordi kunnskapen ligger utenfor eleven (Palmér, 2010). Eleven selv kan ikke tenke, reflektere og snakke om kunnskapen før han/hun har tilegnet seg nok fakta, derfor er lytting en stor del av læringsprosessen. Pedagogikken i dag har et mer sosiokulturelt perspektiv, nemlig at læring er en prosess som skal skje i samhandling med andre. Dette fører til at eleven lytter mindre enn tidligere fordi samtalen blir sett på som mer verdifull, og vi tror at elevene lærer gjennom samhandling (Børresen, Grimnes, & Svenkerud, 2012, s. 77).

Innenfor det sosiokulturelle blir ikke kunnskap sett på noe som er utenfor individet. En tenker i stedet at kunnskapen blir konstruert i individet gjennom å koble ny informasjon med tidligere erfaringer (Palmér, 2010, s. 18). Flere forskere har forsket på lytting, og det er enighet om at det er forskjell på det å høre og det å lytte. Å høre innebærer å motta lydsignaler, mens å lytte er en mer avansert prosess der mottakeren skaper mening og tar stilling til det som høres (Børresen, Grimnes, & Svenkerud, 2012, s. 78). I tillegg til å være mottaker, skal en også være deltaker i en samtale.

Når en skal lytte, er det sentralt å være en god lytter. Dette innebærer mye, som for eksempel å vite når en skal nikke, når en kan gi en kort tilbakemelding og når en skal ta egne initiativ i samtalen (Børresen, Grimnes, & Svenkerud, 2012, s. 78). Det er ikke alltid lett å avgjøre om noen faktisk lytter, men kroppsspråket til lytteren kan være en indikasjon på lytting.

For å ha en god lytteevne, må en forstå eller tro at det er mulig å lære noe av det som blir sagt (Børresen, Grimnes, & Svenkerud, 2012, s. 80). Grunnen til dette er at vi trenger en vilje eller et ønske om å lytte. Kobler vi dette opp mot læring i skolen, vet vi at læreren skal ha mer kunnskap enn elevene slik at elevene kan få kunnskap når de lytter og kobler informasjonen til det de allerede vet (Børresen, Grimnes, & Svenkerud, 2012, s. 81). Ved å lytte til elevene, kan læreren få innblikk i hva hver enkelt elev forstår og ikke forstår.

I Kunnskapsløftet er samtaler sentralt. En forutsetning for å kunne ha samtaler, er at elevene kan lytte. Hvis det kun er snakking i en samtale, kan det kalles for en rekke med monologer. Samtaler skal inneholde både kommentarer og respons, derfor skal deltakerne forholde seg til det som sies (Børresen, Grimnes, & Svenkerud, 2012, s. 81). Lytting kan kobles til andre faktorer, ikke bare til læring. Det å lytte er sentralt i refleksjon og vurdering også.

### *3.2.1.2 Å stille spørsmål*

Det sies at det ikke finnes dumme spørsmål, bare dumme svar. Likevel kan en øve seg på å stille gode spørsmål. Å stille spørsmål henger tett sammen med læring. Studier gjort for Northwest Regional Educational Laboratory av Kathleen Cotton viser at elever som blir stilt spørsmål, ofte gjør det bedre på prøver enn elever som bare gjennomgår pensumet. Elever får bedre forståelse og kunnskap ved å finne svar på egne spørsmål, enn ved å kun pugge fagstoff (Cotton, 1988).

Lærerstyrte spørsmål kan være positivt for læring hvis det stilles refleksjonsspørsmål, ikke bare faktaspørsmål. Å stille faktaspørsmål med formål om å holde tempoet oppe i undervisningen, er ikke like gunstig, spesielt ikke hvis læreren ikke setter av nok tid til å lytte ordentlig til elevenes svar (Børresen, Grimnes, & Svenkerud, 2012, s. 96).

Å la elevene stille spørsmål er vel så viktig som spørsmål fra læreren. Dette er viktig for elevene sin del, men også for at læreren skal få innblikk i hva elevene er usikre på. Børresen, Grimnes og Svenkerud (2012) trekker fram en undersøkelse gjennomført av Walsh og Sattes i 2005. Denne undersøkelsen viste at det var læreren som stilte mest spørsmål, og det var ofte ganske mange spørsmål som fokuserte på fakta. I gjennomsnitt stilte lærerne 50 spørsmål på 60 minutter, mens elevene på den samme tiden kun stilte 1,8 spørsmål gjennomsnittlig (Børresen, Grimnes, & Svenkerud, 2012, s. 98). Flere av elevene vil mest sannsynlig ikke stille gode spørsmål automatisk, derfor må læreren være en modell for dem og passe på at det ikke bare stilles faktaspørsmål.

### *3.2.1.3 Argumentere*

Argumentasjon innebærer å ta stilling i en sak og forklare hvorfor en mener det en mener. Som regel framlegges en påstand først, deretter blir den begrunnet. Vi begrunner argumentene våre med fakta, eksempler og forklaringer for å bevise at det som sies er sant. I undervisningssituasjoner dreier det å argumentere seg om å ha en begrunnelse, eventuelt si

hvorfor noe ikke er riktig. Begrunnelser starter alltid med en påstand som deretter blir fulgt opp med en forklaring. Forklaringen må ha hold i seg for at vi kan si at begrunnelsen er god. For å få til dette, er det en fordel å ha gode fagkunnskaper slik at en vet hva som stemmer og ikke stemmer. På den måten blir begrunnelsen relevant og troverdig (Børresen, Grimnes, & Svenkerud, 2012, s. 115).

Poenget med argumentasjon er å komme fram til en bedre eller sikrere sannhet om noe enn det en startet med (Børresen, Grimnes, & Svenkerud, 2012, s. 115). I skolesituasjonen vil argumentasjon føre til større læring enn hvis elevene kun lytter til læreren eller pugger fagstoff fordi argumentasjon krever refleksjon rundt temaet.

#### 3.2.1.4 Vurdere

Å kunne vurdere er en del av å argumentere, men disse to kompetansene kan likevel skilles fra hverandre. For å kunne argumentere godt, er det en fordel å kunne vurdere hvilke argumenter som er gode og mindre gode. Vurdere som en kompetanse innenfor muntlig må skilles fra vurdering av muntlige ferdigheter (Børresen, Grimnes, & Svenkerud, 2012, s. 141). I denne framstillingen av vurdering, er det det å vurdere innenfor muntlig som blir vektlagt.

Kritisk evne er en evne elevene skal utvikle gjennom skolegangen, Kunnskapsløftet omtaler kritisk evne som en positiv kompetanse. Til hverdags er det vanligere å tenke på kritikk som noe negativt, men i læreplanen kobles kritisk evne til å være villig til å undersøke flere sider av en sak. I tillegg skal vi være åpne for at vi kan ta feil (Børresen, Grimnes, & Svenkerud, 2012, s. 142). Det kan føles ubehagelig å bli vurdert basert på meningene sine, derfor er det viktig med struktur og tydelige kriterier. På den måten kan det bli mindre ubehagelig.

#### 3.2.2 Muntlig fortelling

Muntlig fortelling er den eldste formen vi har for kunnskapsformidling. I hverdagen forteller alle mennesker en historie, enten det er en gjennomgang av hva som har skjedd på jobben den dagen, eller om det er en vits en forteller. Dette er som regel ikke bevisst, derfor tenker vi ikke på oss selv som fortellere i hverdagen. Innføringen av muntlig som grunnleggende ferdighet, har gitt en fornyet interesse for den muntlige fortellingen. Et viktig poeng er at muntlig fortelling skiller seg fra andre muntlige tekster slik som foredrag, en samtale eller drøfting. Grunnen til dette er at vi snakker om en fortelling (Børresen, Grimnes, & Svenkerud, 2012, s. 195). Men hva er muntlig fortelling mer konkret?

Vi kan tenke på strukturen til en fortelling når vi skal definere en muntlig fortelling. Det er alltid en eller flere hendelser som skjer, og disse er knyttet til personer. Fortellingen består av innledning, hoveddel og avslutning, med andre ord en avgrenset enhet som kan oppleves som meningsfull (Børresen, Grimnes, & Svenkerud, 2012, s.196). I motsetning til dramatisering, skal ikke fortelleren innta en rolle i fortellingen. Fortelleren skal formidle et univers som en overbringer til de som lytter. Hvordan dette gjøres kan deles inn i tre kategorier; resitere, gjenfortelle og skape fortellinger. Å resitere vil si å gjengi en tekst ordrett, noe som krever pugging i forkant. Å gjenfortelle vil si at en gjør sin egen tolkning av et innhold. Her beholder en hovedpoenget, men sier det på sin egen måte. Å skape handler om å lage egne fortellinger (Børresen, Grimnes, & Svenkerud, 2012).

#### *3.2.2.1 Muntlige fortellinger i norskfaget*

Fridunn Tørå Karsrud har skrevet boka *Muntlig fortelling i norskfaget*, der hun blant annet videreformidler sine erfaringer fra sine år som norsklærer når det gjelder muntlig fortelling. Karsrud (2013) poengterer at en muntlig fortelling aldri skal fortelles ved hjelp av manus. På denne måten krever muntlig fortelling at fortelleren er 100% tilstede, i motsetning til for eksempel høytlesing. Ved høytlesing kan fortelleren tillate seg å la tankene flyte uten å fokusere på innholdet. Den muntlige fortellingen fører til mer tilstedeværelse og bevissthet rundt det som blir formidlet (Karsrud, 2013).

Flere lærere har erfart at mange elever husker handlingen fra muntlige fortellinger, også de mer svake elevene som vanligvis har utfordringer med å gjengi hovedtrekk fra pensum de har blitt undervist om (Karsrud, 2013, s. 29). Ser vi lengre bak i historien, før skriftsamfunnet, var det særdeles viktig å kunne videreformidle og huske kunnskap som ble overlevert muntlig. Det er noe ved muntlige fortellinger som gjør at det er lettere å huske, men hva? Faktorer som indre bilder og mer intensitet i fortellerstunden kan være sentrale. Strukturen, som har blitt nevnt kort allerede, kan også være en faktor. Karsrud (2013) refererer til Sylvi Penne sin forskning der det blir konkludert med at vi som lyttere har et behov, eller begjær, til å følge hovedpersonen fra start til slutt. Nettopp dette behovet kan gjøre at vi klarer å huske.

Fører vi dette videre til det pedagogiske, kan Vygotskij og Piaget nevnes. Vygotskij mener at mennesker danner «minnespor» i hjernen, disse likner på kognitive skjemaer som dannes av situasjoner vi opplever eller av faste strukturer i tekster vi hører og leser (Karsrud, 2013). Når



vi opplever lignende situasjoner vil vi automatisk få spesifikke forventninger og forkunnskapene aktiveres. Piaget er en stor tilhenger av dette, og hevder at hjernen søker etter mening og forståelse. Med dette i bakhodet, vil det si at elevene vil huske muntlige fortellinger bedre hvis de ofte hører dem (Karsrud, 2013), mye fordi elevene blir vant til strukturen i muntlige fortellinger.

### 3.2.3 Framføring

Framføring er en arbeidsmetode som blir mye brukt i skolen. Dette innebærer å legge fram et tema enten som tale, fortelling, rollespill eller foredrag (Børresen, Grimnes, & Svenkerud, 2012, s. 231), og det er som regel planlagt. Elevene kan øve seg på en rekke muntlige ferdigheter når de bruker framføring som arbeidsmetode; de må lytte, vurdere, tilpasse innholdet til mottakerne og gjenfortelle, for å nevne noen eksempler. Ofte skrives det en tekst eller manus i forkant av en framføring, derfor er det nyttig å beherske kompetanser knyttet til skriving.

På ungdomstrinnet er muntlig eksamen ofte en framføring, så en skulle tro at dette er noe elevene får mye trening i. Slik er det ikke. Elever får sjelden veiledning knyttet til framføringer, de må ofte arbeide med forberedelsene på egenhånd. I tillegg kan det være vage kriterer for hvordan resultatet skal bli og de tilbakemeldingene som blir gitt er som regel generell ros (Børresen, Grimnes, & Svenkerud, 2012, s. 231). Børresen, Grimnes og Svenkerud har vært i dialog med flere lærere, og det viser seg at mange lærere har fått et mer bevisst forhold til vurdering av framføringer. Dette kan en se ved at flere lærere utformer vurderingsskjemaer både alene og i samarbeid med elevene. Publikum sin rolle er i noen tilfeller i fokus, noe som kan gjøre den ofte monologiske framføringen til en dialog med aktive lyttere (Børresen, Grimnes, & Svenkerud, 2012, s. 232). Mer forskning rundt dette blir presentert litt senere i oppgaven.

#### 3.2.3.1 Retorikk

Retorikk er sentralt å nevne når det snakkes om framføring, nettopp fordi en skal appellere til et publikum. Kunnskapsløftet sier at elevene skal kunne bruke retorikkens begreper i arbeid med tekster. Jonas Bakken påpeker i sin bok *Retorikk i skolen* (2011) at det kan være utfordrende å plukke ut disse begrepene. Det er likevel noen begreper som har blitt sentrale. Tradisjonelt sett deles retorikkfaget i fem deler; inventio, dispositio, elocutio, memoria og actio. Begrepene knyttes til prosessen en skal gjennom når en skal produsere en tale, fra å

finne hovedmonenter til talen til å holde den. Andre kjente begreper er ethos, pathos og logos, som er virkemidlene taleren kan ta i bruk for å overbevise lytteren. På norsk kan vi omtale begrepene som troverdighet, følelser og logikk.

Det er verdt å merke seg at retorikk kun er nevnt innenfor to av hovedområdene i læreplanen for norskfaget, nemlig skriftlige tekster og sammensatte tekster. Når det gjelder muntlige ferdigheter, nevnes ikke retorikken til tross for at retorikkfaget i utgangspunktet ble utviklet for å beskrive og lære bort muntlige ferdigheter i form av å holde taler (Bakken, 2011, s. 117).

En betydelig forskjell skiller synet på muntlig i antikkens tid og i dagens norske skolen. Retorikerne fra antikken tenkte at talespråket bør etterlikne og tilpasse seg skriften. I norsk skole har holdningen vært at skriftspråket skal tilpasses talespråket. Spesielt tydelig er dette når en ser på nynorsk, nynorsk er blitt til basert på en mengde dialekter. Synet i antikken kan begrunnes med at hver eneste del av en tale har betydning for dens overtalende kraft. Dette gjør at en tale bør planlegges nøye, og det gjøres mest effektivt ved å skrive den ned først (Bakken, 2011, s. 117). Med andre ord; muntlig språkbruk skulle helst ikke være spontan og tilfeldig, da dette ville gjøre talen mindre overtalende.

En måte å arbeide med retorikk i norskfaget, er gjennom strukturerte diskusjoner. Evnen til å argumentere muntlig for en sak, diskutere, lytte til andres meninger og lede debatter er kompetanser som går igjen på alle klassetrinn i Kunnskapsløftet. Ofte trenes disse kompetansene spontant og uten mye forarbeid (Bakken, 2011, s. 118), men det kan også være mye læring i å holde mer forberedte debattinnlegg. Det kan for eksempel foregå i grupper på tre der det bestemmes hvem som skal være for og hvem som skal være mot en sak, mens tredjemann leder debatten. Argumentene kan gjerne gruppa komme fram til sammen.

Nå har vi sett på mange elementer innenfor muntlighet og muntlige ferdigheter. Videre går jeg inn på lærebøker, både hva det er, innholdet i lærebøker og læreboka i historisk perspektiv. Først kommer en definisjon på hva lærebok er.

### 3.5 Hva er en lærebok?

Alle som har gått på skolen har mest sannsynlig et minne eller en erindring om lærebøkene de har hatt. Å definere hva en lærebok faktisk er, kan være vanskelig. I løpet av det 20. århundre måtte lærebøkene bli offentlig godkjent, og Johnsen (1999) gjengir hvordan lærebøker ble

definert i en forskrift fra 1984; «...alle trykte læremidler som dekker vesentlige sider av et fags mål, lærestoff og hovedmomenter eller hovedemner etter læreplanen for vedkommende klassetrinn eller kurs, og som elevene regelmessig skal bruke» (Johnsen, 1999, side 9). Med andre ord er denne definisjonen rimelig vid, mye kan regnes som lærebøker. Innledningsvis skrev jeg hvordan Opplæringslova definerer lærebøker, og disse to definisjonen er ikke så ulike.

### 3.6 Lærebokproduksjon

Lærebøkene i Norge blir utgitt av private forlag, og kan sees på som en vare. Mange aktører påvirker produksjonen av et læreverk; forfattere, forlag, redaktører, designere og tegnere skal alle komme med sin mening. Basert på dette kan det sies at læreboka må forstås som «ein kompleks vev av ei mengd ulike stemmer» (Veum, 2013, s. 19). Gjennom lærebokhistorien har forlagene konkurrert på et marked som «har vært mer eller mindre styrt av kirken, statlige eller lokale myndigheter» (Skjelbred, Askeland, Maagerø, & Aamotsbakken, 2017, s.15-16). Helt siden 1800-tallet har lærebøkene blitt regulert gjennom en statlig godkjenningsordning, men denne ble opphevet i 2000 av Bondevik-regjeringen. Læreplanene har etter hvert fått forskriftstatus, og siden planene i tillegg har blitt ganske detaljerte, resulterte dette i at lærebokproduksjonen i stor grad var nødt til å følge læreplanene. På denne måten ble godkjenningsordningen nærmest overflødig. Undervisningsdepartementet konkluderte med at læreplanen skulle være styrende for undervisningen, samt var en del av lærernes profesjonalitet å velge ut læremidler (Skjelbred, Askeland, Maagerø, & Aamotsbakken, 2017, s. 19). I teorien vil dette si at dagens lærebøker skal være basert på innholdet i Kunnskapsløftet.

Det er en del elementer lærebokforfattere må ta stilling til i arbeidet med å lage en lærebok. Læreboka er omgitt av et normativt rammeverk i form av forskrifter, lover, læreplaner og fagplaner, som er fastsatt av norsk skolepolitikk og tradisjoner (Skurnes, 2010). Fra ca. 1970 har forlagene satt sammen forfatterteam i arbeidet med lærebøker slik at bøkene blir mer komplekse (Skjelbred, Askeland, Maagerø, & Aamotsbakken, 2017, s. 19). Lærebøkene sin utforming blir tilpasset en konkret læreplan for å kunne dekke aktuelle kompetansemål, dermed kan vi snakke om lærebøker som er fortolkning av læreplanen. Noe annet som gjør lærebøker spesielle, er mottakerbevisstheten forfatterene har. Formålet med bøkene er å viderefordre fagkunnskap til noen som ikke kan like mye om temaet som det lærebokforfatterne kan. Ofte finner ikke elevene en tydelig forfatter i lærebøkene fordi

tekstene er skrevet som fagartikler (Blikstad-Balas, 2016, s. 75). Fagkunnskap som er tilpasset elever og bestemte verdisyn skal innlemmes i boka, og en ferdig lærebok er et produkt med faglig, pedagogisk og ideologisk innhold (Johnsen, 1999). Alle disse elementene reiser spørsmål om hva som skal bli vektlagt. Jeg ser litt nærmere på disse elementene:

### 3.6.1 Fagkunnskap

Innenfor det faglige må det vurderes hvilke deler av faget som skal bli valgt ut og hvor stor plass hvert enkelt emne skal få. I tillegg må disse delene bli rangert (Johnsen, 1999). Her må lærebokforfattere også ta hensyn til kompetansemålene slik at dette blir ivaretatt i læreboka.

### 3.6.2 Det pedagogiske

Når det gjelder det pedagogiske, må lærebokforfattere reflektere over om boken er tilpasset målgruppen. Også her kommer det faglige inn; hva er lett og vanskelig pensum? (Johnsen, 1999). Elementer som layout, språk, illustrasjoner, oppgaver, omfang og bildebruk må drøftes.

### 3.6.3 Ideologisk

I dagens multikulturelle samfunn kan det ideologiske bli en utfordring, samtidig sier Opplæringsloven følgende:

Opplæringa skal byggje på grunnleggjande verdiar i kristen og humanistisk arv og tradisjon, slik som respekt for menneskeverdet og naturen, på åndsfridom, nestekjærleik, tilgjeving, likeverd og solidaritet, verdiar som òg kjem til uttrykk i ulike religionar og livssyn og som er forankra i menneskerettane (Lovdata, 2018).

### 3.6.4 Fremstilling av lærestoff

I boka *Norsk lærebokhistorie* (2017) retter forfatterne fokus mot fire måter å framstille lærestoffet på; den dialogiske, den fortellende, den informerende og den instruerende. Videre blir dette presentert kort.

Mønsteret for den dialogiske framstillingen er hentet fra den muntlige opplæringskulturen. Her er læringssamtalen, også kalt den didaktiske dialogen, i fokus. En kunnskapsrik person videreformidler sin kunnskap til en som kan mindre gjennom spørsmål og svar (Skjelbred, Askeland, Maagerø, & Aamotsbakken, 2017, s. 492). Ofte blir slike samtaler gjengitt ved et fiktivt barn som stiller spørsmål til en med mer kunnskap. Dette barnet er ofte på samme alder

med leseren. Dette var vanlig å bruke i de eldre lærebøkene fra rundt 1800-tallet, men det finnes også eksempler på dette i lærebøker fra midten av 1900-tallet. Forfatterene understreker at det er en viktig forskjell læringsteoretisk på om læreverket tar utgangspunkt i elevenes egne spørsmål eller om det blir gitt svar på spørsmål elevene ikke har stilt selv (Skjelbred, Askeland, Maagerø, & Aamotsbakken, 2017, s. 493).

Fortelling er den eldste formen for å videreføre kunnskap. Innenfor barnelitteratur har den moraliserende eksempelfortellingen hatt en sentral rolle (Skjelbred, Askeland, Maagerø, & Aamotsbakken, 2017, s. 494). I slike fortellinger treffer vi enten de gode barna som vi gjerne kan etterligne, eller vi møter de mindre gode barna som vi helst ikke vil bli sammenlignet med. Vi finner mange eksempler på slike fortellinger i tidligere lærebøker. Andre fortellinger kan formidle kunnskap og advare mot eventuelle farer.

Heltefortellinger er også vanlig i lærebøkene. Fortellinger der en fiktiv person skal ut på en kunnskapsreise finner vi også eksempler på i lærebøker. I dag finner vi oftere fortellinger fra virkeligheten i ukeblader og andre magasiner enn vi gjør i lærebøker. Fortellingene har likevel en plass i dagens lærebøker, men i mindre grad enn tidligere (Skjelbred, Askeland, Maagerø, & Aamotsbakken, 2017, s. 498), noe forfatterne begrunner med plassen slike tekster krever og at slike fortellinger kan være krevende for svake elever i individuelt arbeid.

En type framstilling vi finner oftere i dagens lærebøker, er den informerende framstillingsformen. På denne måten kommer informasjonen fram på en mer direkte måte. De tidligere lærebøkene var inspirert av de naturvitenskapelige tekstene, hvor beskrivelser var svært sentralt (Skjelbred, Askeland, Maagerø, & Aamotsbakken, 2017, s. 498). Framstillinger med fokus på det informerende er ofte beskrivende, konstanterende og avpersonifisert. Dette er den mest brukte framstillingen i dagens lærebøker, sikkert fordi lærestoffet framstår som nøytralt og saklig.

I den instruerende framstillingen er oppgaver i fokus. Vi finner oppgaver i alle lærebøker, men fra 1939 og tiden etter har oppgavene hatt en så selvsagt plass i læreverk at vi kan definere en lærebok som en bok som blant annet har oppgaver (Skjelbred, Askeland, Maagerø, & Aamotsbakken, 2017, s. 501). Oppgavene kan framstilles på ulike måter. En variant er spørsmål og instruksjoner i den løpende teksten, dette var vanlig i de eldre lærebøkene fordi forfatterne ønsket å skape en dialog med leseren. Etter Normalplanen av

1939 ble det vanlig å oppsummere et kapittel med oppgaver. I nyere læreplaner har det blitt økt fokus på tverrfaglighet, noe som blir ivaretatt gjennom oppgaver (Skjelbred, Askeland, Maagerø, & Aamotsbakken, 2017, s. 502). Antall oppgaver i lærebøkene har økt gjennom årene. Dette kan komme av at skolen og den pedagogiske tenkningen har blitt dominert av «elevaktivitetens prinsipp» siden 1930-tallet (Skjelbred, Askeland, Maagerø, & Aamotsbakken, 2017, s. 503), elevene skal lære ved å gjøre. Forfatterne i *Norsk lærebokhistorie* (2017) har delt oppgaver inn i tre hovedgrupper:

1. Repetisjons- og kontrolloppgaver
2. Åpne oppgaver
3. Arbeidsoppgaver

Den første oppgavegruppa skal kontrollere at elevene har forstått det de har lest, og svaret finnes i teksten. I den andre gruppa finner ikke elevene svarene i boka, men de er nødt til å tenke selv og ressonere seg fram til et svar. Den tredje oppgavegruppa er utformet som instruksjoner og passer bra til individuelt arbeid eller til gruppearbeid.

### 3.7 Læreboka i historisk perspektiv

Å få en god oversikt over læreboka i historisk perspektiv er en utfordrende oppgave. Under den forrige overskriften fikk vi litt kjennskap til boka *Norsk lærebokhistorie* og hvordan lærestoff har blitt framstilt i eldre og nyere tid. Denne boka er skrevet av fire forfattere som har arbeidet med emnet i mange år, i forordet beskriver de prosessen med boka som utfordrende og at stofftilfanget har vært overveldende. Forfatterne har tatt for seg bøker i alle fag fra 1739 og fram til 2013, noe som har resultert i over 500 sider med spennende informasjon. Det sier seg selv at det historiske perspektivet i denne avhandlingen blir svært forkortet og forenklet i forhold.

I starten fantes det ikke mange lærebøker, og de var ikke gjennomillustrerte og påkostede slik lærebøkene er i dag (Skjelbred, Askeland, Maagerø, & Aamotsbakken, 2017). Likheten er at det er bøker som skal formidle kunnskaper, verdier og holdninger. En kan anta at for mange barn i allmueskolen var læreboka deres første møte med skriftspråket. I en tid der informasjon ikke var et tastetrykk unna, var lærebøker svært verdifulle og en inngang til en større verden (Skjelbred, Askeland, Maagerø, & Aamotsbakken, 2017, s. 9). I ettertid er lærebøker en viktig historieformidler fordi boka presenterer det samfunnet mente var viktig, uten å være en debattbok.

Skolen har alltid vært styrt av mange lover og læreplaner. Den første læreplanen kom i 1739. Læreplanene omtaler skolen sitt innhold, definerer fagene og gir mål og rammer for arbeidet. Også lærebøker blir omtalt (Skjelbred, Askeland, Maagerø, & Aamotsbakken, 2017, s. 14). Læreplanen som kom med allmueskolen i 1739 hadde som formål at alle barn skulle få kristendomsopplæring og opplæring i lesing. Skrivning og regning ble også nevnt, men dette ble trolig kun lært bort til barn der foreldrene betalte ekstra for dette (Skjelbred, Askeland, Maagerø, & Aamotsbakken, 2017, s.14). Årsaken til dette var at innføringen av læreplanen ble dyr, og flere protesterte mot alle kravene i læreplanen. Norskfaget ble etablert da *Lov om Folkeskolen* kom i 1889, men skrivning ble likevel omtalt som eget fag. Ingen av de første læreplanene har omtalt muntlig som et eget fag eller mål (Skjelbred, Askeland, Maagerø, & Aamotsbakken, 2017, s. 14).

### 3.7.1 Norskboøker

Da norskfaget ble etablert i 1889 ble de tverrfaglige leseboøkene sett mer og mer på som norskfagets lærebøker. Disipliner som grammatikk og skriveopplæring ble en del av norskfaget, tidligere hadde en kun tenkt på lesing og litteratur som disipliner innunder norsk (Skjelbred, Askeland, Maagerø, & Aamotsbakken, 2017, s. 160). Grammatikkboøker og leseboøker ble de dominerende lærebøkene i norskfaget på denne tiden.

Retter vi blikket mot arbeidsskolen fra 1939-1974, ser vi en endring i lærebøkene for norskfaget. Faget var det største i skolen, og ble også omtalt som skolens sentrale fag. Leseboøkene av Nordahl Rolfsen og Andreas Austlid var stadig i bruk, men det ble nødvendig med nye leseverk i tillegg. Norskplanen for forsøk med 9-årig skole hadde klare retningslinjer for disse verkene, men det var likevel utfordrende å lage disse leseverkene. En ny tankegang var at litteraturen skulle appellere til ungdommen (Skjelbred, Askeland, Maagerø, & Aamotsbakken, 2017, s. 237).

Lærebøkene i fellesskolen 1974-2013 måtte oppdateres. Den tidligere dominerende ABC-boka ble etter hvert utdatert, i tillegg var tekstene enkle og lite meningsfylte. Kritikken av boka lot ikke vente på seg (Skjelbred, Askeland, Maagerø, & Aamotsbakken, 2017, s. 313), men forsøket på å lage mer utfordrende bøker fikk også kritikk. Typisk for norskfaget i denne perioden, var at det ble mer elevsentrert. Litteraturen skulle vekke interesse hos elevene, dermed ble det færre kanontekster i læreverkene.

Selv om det har skjedd endringer med læreverkene i norskfaget, er og blir norskfaget et tekstfag. Elevene skal lese, analysere, tolke og produsere tekster. Dette henger sammen med den sterke fagtradisjonen og læreboktradisjonen.

### 3.8 Hva brukes læreboka til?

Det er lite tvil om at læreverk er svært sentrale i klasserommet og at de fyller en rekke funksjoner. Staffan Selander forklarer den sentrale rollen læreboka har gjennom begrepet «den pedagogiske spiralen»; «Den pedagogiske teksten bildar en utgångspunkt för vad som ska behandlas, och vid förhör och prov återvänder man til texten. Den pedagogiske teksten fungerar därför starkt strukturerande för undervisningen, som en ständig repetitiv spiralrörelse.» (Selander, 1988, s. 21).

«Tekststrukturens innvirkning på leseforståelsen – en studie av fire læreboktekster for ungdomstrinnet og sju eleveres lesing av dem» er tittelen på doktoravhandlingen til Anne Charlotte Torvatn, skrevet ved NTNU i 2002. Torvatn skriver selv at hun har arbeidet med forskning på lærebøker siden 1994 og at noe av det hun skriver i avhandlingen sin er basert på erfaringer hun har fått i møte med andre. Ofte snakkes det om at læreboka er et undervisningsmiddel fordi bøkene skal formidle et faginnhold for elevene på en forståelig måte. Torvatn poengterer at elevene tilpasser leseteknikken sin ut i fra oppgavene i boka (Torvatn, 2002, s. 309). Ofte var oppdragene til elevene å lese brødteksten og svare på spørsmål. I disse situasjonene valgte elevene å hoppe rett til oppgavene for deretter å finne informasjon i teksten som matchet med oppgavene. Teknikken fungerte som regel godt til disse oppgavene. Dette viser at det er mer fornuftig å gi elevene oppgaver og oppdrag som krever refleksjon og utdyping fordi elevene da jobber bedre.

Ikke bare er lærebøkene et hjelpemiddel for elevene, men læreren bruker også lærebøker i forberedelser og gjennomføring av undervisning. Pensumet blir mer konkretisert og læreren skal i prinsippet kunne stole på at alt læreplanen favner om har blitt undervist om for elevene når læreverket er gjennomgått (Torvatn, 2002).



### 3.9 Lærebøkene sin posisjon

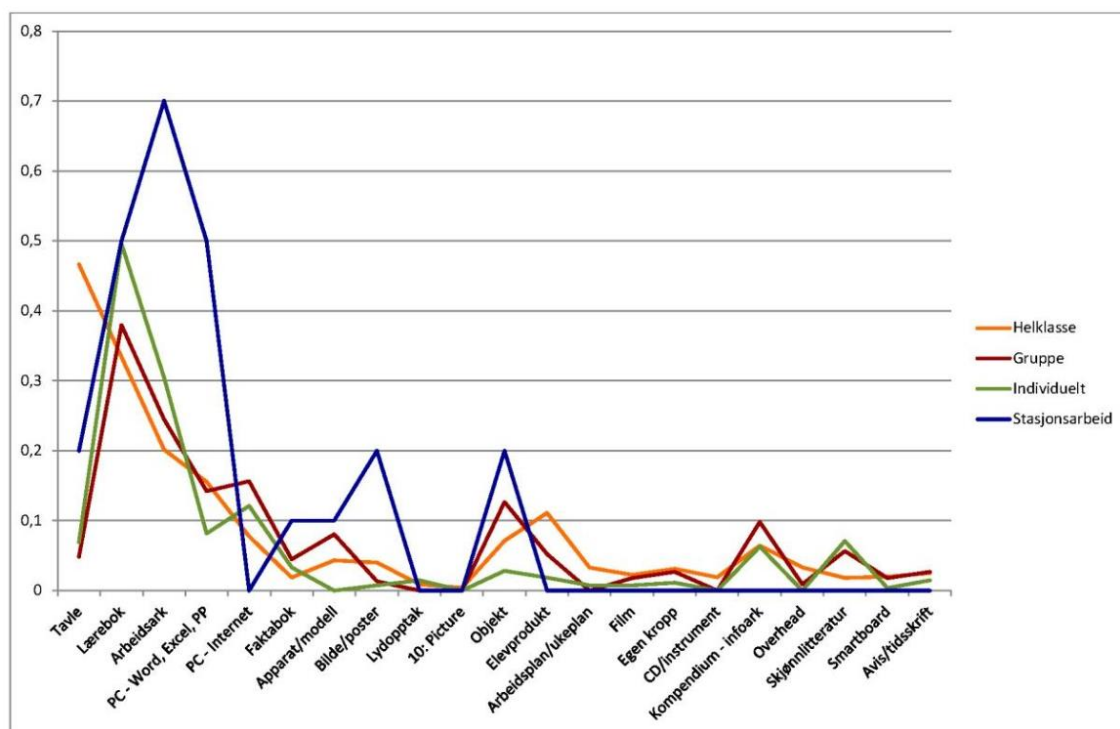
En vesentlig faktor som skiller skole fra andre arenaer, er læreverkene som er produsert helt spesifikt for skolen. Læreboka var lenge enerådende som læremiddel i skolen. Det var ikke før i tiden etter andre verdenskrig at skolen fikk supplement av andre læringsressurser (Skjelbred, Askeland, Maagerø, & Aamotsbakken, 2017, s. 23). Teknologisk utvikling har selvsagt en del å si, men også det pedagogiske og strukturelle har satt sitt preg på læremidlene. Innføringen av felles 9-årig grunnskole for alle var en viktig faktor for læremidler fordi det ble økt fokus på selvstendig arbeid, noe som stilte høyere krav til læremidlene. Både elevaktivitetsprinsippet og differeringsproblemen skulle tas hensyn til (Skjelbred, Askeland, Maagerø, & Aamotsbakken, 2017, s. 24). Med andre ord skulle bøkene gi oppgaver som aktiviserte elevene, samtidig som vanskelighetsgraden på oppgavene skulle være varierende slik at alle elever fikk overkommelige utfordringer.

Lærebøkene har hatt en sterk posisjon i skolen gjennom mange år, selv etter den teknologiske utviklingen. Dette gjør bøkene til et interessant forskningsobjekt (Skurnes, 2010). Utviklingen i pedagogisk tenkning og synet på læring har påvirket utviklingen av lærebøker. I tillegg har referanserammene til skolen, læreren og elevene bidratt til endring (Skurnes, 2010). Verdier og holdninger i samfunnet blir speilet i lærebøkene (Skjelbred, Askeland, Maagerø, & Aamotsbakken, 2017), noe som gjør det helt naturlig at læreboka forandrer seg i takt med samfunnet.

Læreboka er generelt sett ganske stabil, men hva slags samspill bøkene legger opp til har endret seg gjennom de nesten 300 årene lærebøker har eksistert. På siste halvdel av 1900-tallet skulle bøkene være selvinstruerende, noe som ga lite spillerom til læreren. I de nyere lærebøkene ser vi at dette snur. Læreren har en sentral plass i bruken av lærebøker i klasserommet (Skjelbred, Askeland, Maagerø, & Aamotsbakken, 2017, s. 526) i forhold til hvordan læreren velger å bruke boka. I tillegg gir Kunnskapsløftet stor metodefrihet til lærerne. Det er ikke gjort mye forskning på bruk av lærebøker etter innføringen av LK06, men undervisningen til de fleste lærere kan sies å være lærebokstyrt (Koritzinsky, 2014, s. 231). Dette kan komme av at læreboka kan sees på som en slags fasit eller ramme for hva elevene skal lære, selv om det i realiteten er læreplanen som bestemmer dette.

I dag står læreboka i samspill med andre læringsressurser, for eksempel nettsider tilknyttet bøkene. Til tross for digitaliseringen er læreboka likevel helt sentral. Nettressursene blir ofte brukt som supplerings, men erstatter sjeldent selve boka. En grunn til at læreboka er så viktig

og brukes mye, er fordi den er skreddersydd til å kunne brukes i skolen (Blikstad-Balas, 2016). Sluttrapporten til prosjektet «Sammenhengen mellom undervisning og læring – evaluering av Kunnskapsløftet» sier noe om læreboka sin posisjon i 2012. Hovedfokuset til prosjektet er hvordan læreren forstår, fortolker og omsetter Kunnskapsløftet i praksis (Hodgson, Rønning, & Tomlinson, 2012, s. 2). Gjennom studien har 259 undervisningsøkter i fagene samfunnsfag, naturfag og norsk blitt observert. Undervisningen er blitt observert både på småskoletrinnet, mellomtrinnet, ungdomstrinnet og videregående skole. Altså, på de fire hovedtrinnene som kompetansemålene i Kunnskapsløftet er inndelt etter. Figuren nedenfor er hentet fra rapporten og viser hvilke læremidler som er i bruk ved organiseringsformene helklasse, gruppe, individuelt og stasjonsarbeid.



Figur 1: Oversikt over læremidler i bruk ved ulike organiseringsformer

Her kommer det tydelig fram at læreboka blir brukt i alle organiseringsformene, like påfallende er det at andre bøker blir brukt i liten grad. Dette blir forklart med at Internett antageligvis har overtatt for faktabøker (Hodgson, Rønning, & Tomlinson, 2012, s. 69).

## 4.0 Forskningsoversikt

Tidligere nevnt innledningsvis, er muntlige ferdigheter blitt forsket på i mye mindre grad enn de andre grunnleggende ferdighetene. En grunn til dette kan være at det er både utfordrende og tidkrevende. I tillegg er muntlige aktiviteter noe som skjer der og da, dermed finnes det ikke noe håndfast materiale som kan undersøkes i etterkant med mindre det tas i bruk elektroniske hjelpemidler. Forskeren er nødt til å være tilstede, og er avhengig av lydopptak og gode transkripsjoner for å jobbe med dataene i etterkant (Eide, 2017). I skolen er det ikke tradisjon for veiledning i talemålet fordi dialektene står så sterkt her i landet. Forskjeller i talemålet er godtatt, og flere kobler talespråket opp mot identiteten sin (Eide, 2017), noe som gjør vurdering av muntlig litt sårbart. Sammenlikner vi dette med tilbakemeldinger på skrevne tekster, så er det skriftlige litt mindre personlig. Lærere gir som regel konkrete, og også veldig detaljerte tilbakemeldinger på skriftlige arbeider, som kan sies å være helt motsatt av tilbakemeldinger på muntlig arbeid. Det er gjort noen studier her i Norge om muntlighet, noen av disse studiene blir presentert i dette kapittelet.

### 4.1 Evaluering av klasserommets praksisformer etter Reform 97

I kapittel 6 av evalueringen av klasserommets praksis etter Reform 97 har Frøydis Hertzberg skrevet om arbeid med muntlige ferdigheter (Klette, 2003). Prosjektet Hertzberg har gjennomført har gått ut på å observere muntlighet i undervisning i 30 ulike klasserom fordelt på forskjellige skoler. Norsk er et av fagene som ble observert. Reform 97 har mye mer konkrete kompetansemål sammenlignet med Kunnskapsløftet. Både ferdighetsperspektivet og det analytiske perspektivet blir vektlagt, noe som gjør at elevene gjennom undervisningen skal bli fortrolige med en rekke sjangre innenfor muntlig. Dette skal gjøres gjennom samtaler, framføringer, dramaøvelser og arbeid med etermedier (Klette, 2003, s. 137). Elevene skulle ha kritiske samtaler om dagsaktuelle spørsmål og utforske litterært stoff gjennom dramatisering og annen framføring, for å nevne noe. I det didaktiske arbeidet skal læreren fokusere på både veiledning og vurdering. Formålet med forskningsprosjektet var å finne ut om innholdet i Reform 97 ble gjennomført i praksis.

I det bevisste arbeidet med muntlig, er det framføringer som dominerer. Observatørene har til sammen registrert 21 tilfeller av bevisst arbeid med muntlig, av disse registreringene er 17 framføring. Hertzberg (2003) selv understreker at resultatene kan vise dette på grunn av registreringsprinsippene for observeringen. Forberedelse i forkant av timer er for eksempel

ikke blitt observert. Eneste unntak er sekvensene der elevene har øvd på dramatisering muntlig før de skulle framføre. På bakgrunn av dette konkluderer Hertzberg med at resultatene ville blitt ganske like selv om registreringsprinsippene hadde vært annerledes.

Veiledning var et sentralt punkt i L97. Felles for skolene i denne studien har vært at læreren har kommet med støttende kommentarer både underveis og etter framføringene, men sjeldent med fokus på hva som er bra (Klette, 2003, s. 152). Framføringene i denne studien har hatt varierende kvalitet, likevel viser forskningen at læreren gir entusiastisk respons til alle, uansett hvilken kvalitet framføringen har (Klette, 2003, s. 159). Det kan virke som om lærerne har en tanke om at det er sårbart for elevene å ha framføring fordi det er eleven selv som er avsenderen, derfor er sjeldent veiledningen og responsen kritisk. En annen grunn kan være at lærerne ikke har god nok kompetanse i forhold til å gi respons på muntlighet. Dette tydeliggjør at det er viktig med tydelige kriterier, som gjerne kan lages i samarbeid med elevene slik L97 skriver.

Responsen fra medelever er først og fremst applaus, noen ganger kommer det noen positive kommentarer. Observatørene har også sett at elevene i enkelte tilfeller ikke gidder å følge med eller viser uttrykk for at de synes det medelevene gjør er uinteressant og kjedelig. Det er som regel elevene på de høyere klassetrinnene som ikke følger ordentlig med på framføringer til medelevene, i småskolen viser elevene mer velvilje (Klette, 2003, s. 159).

Skriftlig og muntlig henger ofte sammen med hverandre. Denne forskningen viser at skriftlig er en naturlig del av både forberedelsene og selve presentasjonsfasen (Klette, 2003, s. 160). Det skriftlige kan for eksempel være bakgrunn for dramatisering, enten elevene lager manus eller finner inspirasjon fra et skrevet eventyr, fortelling eller lignende. Ved muntlige framlegg kan skriftlig tekst fungere som et holdepunkt for eleven. Når elevene skal lese høyt er det skriftlig tekst som er utgangspunktet.

Gjennom intervjuer med lærerne som ble observert, kom det fram at mangel på tid og kunnskap var avgjørende grunner til at muntlighet ikke opplevde særlig utvikling, til tross for en ny reform med økt fokus på muntlighet (Klette, 2003, s. 167).

#### 4.2 Muntlig sin posisjon i skolen

Muntlig har blitt omtalt som en del av skolens opplæring i læreplaner fra de siste hundre årene (Børresen, Grimnes, & Svenkerud, 2012). Muntlige ferdigheter vektlegges og tolkes naturligvis forskjellig i de ulike fagene for å passe inn i fagenes diskurser (Traavik, 2009). Ikke bare via de grunnleggende ferdighetene, men også kompetansemålene for hvert enkelt fag, blir det synliggjort at alt det jeg har vært inne på skal inkluderes i skolehverdagen. Men er det slik?

Av de fem grunnleggende ferdighetene har lesing og skriving fått stor plass i dagens skole, mulig som et resultat av de mindre positive PISA- og PIRLS-testene (Maagerø, Krumsvik, Torvanger, & Hoem, 2011). Ofte vektlegges de ferdighetene som elevene faktisk skal bli testet i, og det eksisterer ingen internasjonale prøver i muntlige ferdigheter. Dette kan også begrunnes med at det kan være utfordrende å evaluere og dokumentere muntlige ferdigheter. Dessuten kan muntlig virke som en selvfølge at elevene får til, vi snakker tross alt sammen i mange ulike kontekster i hverdagen. For å få en positiv utvikling i arbeidet med muntlige ferdigheter, er det helt sentralt å ta denne ferdigheten på alvor og lage gode kompetansemål og krav, skriver Maagerø, Krumsvik, Torvanger og Hoem (2011).

#### 4.3 Møtet mellom skolens profesjonsforståelse og Kunnskapsløftet som styringsreform

Jorunn Møller, Eli Ottesen og Frøydis Hertzberg gjennomførte i 2010 en studie der de intervjuet lærere og skoleledere både fra grunnskole og videregående om grunnleggende ferdigheter. Studien er blitt referert til i rapporten «Kunnskapsløftet – tung bør å bære? Underveisanalyse av styringsreformen i skjæringspunktet mellom politikk, administrasjon og profesjon». Denne rapporten viser at skolene er positivt innstilt til innføringen av Kunnskapsløftet, men det virker ikke som det er en enhetlig, myndiggjort profesjon som former implementeringen av LK06 (Møller, Prøitz, & Aasen, 2009, s. 9). Resultatet av dette er at mye er opp til de enkelte skoler, rektorer og lærere, som igjen gjør det vanskelig å følge Kunnskapsløftet som styringsform. Mye avhenger blant annet av ressurser og pedagogiske støtteapparater (Møller, Prøitz, & Aasen, 2009, s. 10).

Materialet Møller, Ottesen og Hertzberg fikk samlet inn tyder på at det ikke har blitt store forandringer i skolens profesjonsforståelse etter innføringen av LK06 og grunnleggende ferdigheter (Møller, Ottesen, & Hertzberg, 2010). Videre påpeker forskerne at lærerne mangler

informasjon for å oppfatte hvor dypt de grunnleggende ferdighetene faktisk skal inngå i alle fag.

På alle skolene som har vært med i forskningsprosjektet, har det ved spørsmål om grunnleggende ferdigheter vært ferdigheten om digital kompetanse som har blitt nevnt først, mye fordi det er denne ferdigheten som regnes som det mest «nye» i Kunnskapsløftet. På flere av skolene har det heller ikke vært fokus på å informere om og diskutere de grunnleggende ferdighetene. Det kan virke som at en generell tanke er at lærere har kunnskap om ferdighetene allerede, og at det alltid har blitt jobbet med (Møller, Ottesen, & Hertzberg, 2010, s 9). Lesing er den andre ferdigheten som har blitt framhevet, noe som kan skyldes kartleggingsprøvene som blir gjennomført i lesing.

Muntlige ferdigheter fikk ikke mye fokus på noen av skolene. På den ene skolen svarte lærerne samstemt «nei» på spørsmålet om det er noe felles fokus på muntlig (Møller, Prøitz, & Aasen, 2009, s. 143). I artikkelen har forskerne skrevet at «vi opplevde knapt at lærere eller rektorer brakte temaet på bane av eget initiativ» (Møller, Ottesen, & Hertzberg, 2010, s 8). Forskerne sporer likevel en mulighet for muntlig arbeid, nemlig muntlig eksamen. Tanken med eksamensformen er at elevene på forhånd skal forberede et kort foredrag som de skal framføre og få vurdering på. Nå i senere tid har vi sett at dette har blitt en hvilepute for flere lærere; de tenker at muntlige ferdigheter får nok fokus gjennom muntlig eksamen. Muntlig eksamen på ungdomsskolen har ofte form som en framføring, men veiledning både i for- og etterarbeidet uteblir i stor grad.

#### 4.4 Underveis, men i svært ulikt tempo – Et innblikk i ti skoler etter tre år med Kunnskapsløftet

I rapporten «Underveis, men i svært ulikt tempo – Et innblikk i ti skoler etter tre år med Kunnskapsløftet. Delrapport 3 Underveisanalyse av Kunnskapsløftet som styringsreform» har Frøydis Hertzberg skrevet et kapittel som tar for seg de grunnleggende ferdighetene. Hun starter med en rask oppsummering av hva delrapport 2 viste, nemlig at arbeidet med muntlig, skriftlig og regning så ut til å bli drevet likt som før LK06 på de utvalgte skolene (seks grunnskoler og fire videregående skoler) i 2007 (Hertzberg, 2010, s. 77). Delrapport 3 viser at det heller ikke noen år senere har blitt nevneverdige endringer, ifølge rektorer. Noen av lærerne sier at det har blitt mer bevisste på arbeidet med muntlige ferdigheter. Flere av lærerne synes det er vanskelig å uttale seg om mulige endringer:

Jeg synes ikke jeg gjør så mye annerledes enn det jeg gjorde før...Enda mer press på det, kanskje, at de skal framføre – tidlig -enn det var før. For det var vel ikke sånn at det ble så mye fokusert før. Og så starter vi jo tidlig til det å kunne vise til skriftlig arbeid – men vi gjorde vel det før òg (latter). Nei, jeg synes det er vanskelig å tenke hva vi gjør annerledes nå, altså på grunn av Kunnskapsløftet (Hertzberg, 2010, s. 78).

En av utfordringene lærerne kjenner på, er at det er lite tverrfaglig arbeid. Lesing, skriving og muntlig assosieres med norskfaget, og flere lærere føler at arbeid med grunnleggende ferdigheter går utover det faglige pensumet som skal gjennomgås (Hertzberg, 2010, s. 78). Det viktigste funnet i denne rapporten angående muntlighet, er at muntlig først og fremst blir koblet til framføringer. Typiske spørsmål-svar-samtaler i klasserommet ble ikke registrert som arbeid med muntlighet. Begrunnelsen for det store fokuset på framføringer er at muntlig eksamen krever en framføring av elevene (Hertzberg, 2010, s. 79), derfor er presentasjoner dominerende.

Før Kunnskapsløftet ble innført, var det vanlig at skriftlig arbeid var en del av vurderingen av den muntlige karakteren. Rapporten viser at dette har vært en utfordring for lærere som er vant til denne type vurdering:

... der har vi ikke diskutert hvordan kriteriene er. Vi har veldig lite å holde oss til. Så jeg synes en elev nå som står og holder en flott muntlig sak – som kanskje har lav kompetanse i skriftlig – så får vi plutselig følelsen av at vi er for snille hvis vi gir for god muntligkarakter. Jeg synes det er kjempevanskelig, og det har vi ikke diskutert (Hertzberg, 2010, s. 79).

Selv om lærere er åpne for endringene som kommer, er det ikke enkelt å inkludere dette i undervisningen hvis det ikke forekommer tydelige instruksjoner fra skoleledelsen. En faktor som nevnes eksplisitt i forbindelse med å forenkle arbeidet med innlemmelsen av Kunnskapsløftet, er at skolene har fått nye lærebøker som er rettet mot den nye læreplanen (Hertzberg, 2010, s. 80). Læreverkene kommer med forslag til hvordan ferdighetene kan implementeres i undervisningen. Usikkerheten til lærerne tydeliggjør hvor viktig det er at læreverkene er gode på de grunnleggende ferdighetene fordi bøkene kan brukes som støtte for læreren i det som kan være et krevende arbeid.

#### 4.5 Undervisning i muntlig

Sigrun Svenkerud, Kirsti Klette og Frøydis Hertzberg har gjort en studie der formålet var å se på hvordan undervisningen i muntlig foregår. Tradisjonelt sett er det klasseromssamtalen det har blitt skrevet mest om i forskningen, men det er ikke denne sjangeren som har fått fokus i denne studien (Svenkerud, Klette, & Hertzberg, 2012, s. 36). Fokuset har vært å undersøke hvordan lærere tilrettelegger undervisningen når hensikten er trening i muntlighet. Mye av forskningen som er gjort på dette feltet er knyttet til undervisning i fremmedspråk (Svenkerud, Klette, & Hertzberg, 2012, s. 37), men i denne studien har de basert forskningen på norsktimer.

Forskerne har filmet i seks norske klasserom i 9. klasse. Materialet er samlet inn i forbindelse med forskningsprosjektet PISA+, et prosjekt som hadde til hensikt å viderefølge problematikk i forhold til norske funn i den internasjonale PISA-undersøkelsen. Til sammen er det blitt filmet 145 timer i fagene naturfag, norsk og matematikk. 43 av timene er fra norskundervisning, og det er disse timene som er bakgrunnen for denne studien. Av disse 43 timene blir det arbeidet med muntlige ferdigheter i 12 timer. Analysen av dataene er gjort både kvantitativt og kvalitativt, der lærerens rolle og tilbakemeldinger når elevene arbeider med muntlig blir kommentert (Svenkerud, Klette, & Hertzberg, 2012, s. 38). Tidligere forskning har vist at lærerstyrt undervisning dominerer, selv om elevaktive arbeidsformer blir mer og mer vanlig både i norske og svenske klasserom.

Pisa+-materialet viser at arbeid med muntlige ferdigheter i norsktimene tar cirka 20% av undervisningstiden (Svenkerud, Klette, & Hertzberg, 2012, s. 40). Av denne tiden har 84% blitt registrert som framføring, enten elevene har framføring eller forbereder seg til framføring. Metaundervisning utgjør 5,3% av tiden. Denne kategorien skiller seg fra de andre ved at det dreier seg om teoriundervisning om muntlig, det er ikke ferdighetstrening (Svenkerud, Klette, & Hertzberg, 2012, s. 42). I de registrerte tilfellene har metaundervisningen kommet i forkant av at elevene skal være muntlige, for eksempel før en debatt slik at elevene vet hva de skal gjøre.

Mye av responsen lærerne gir elevene er så kort at det ikke har blitt registrert i denne studien. Ved framføringer er det ofte vurderinger læreren kommer med, veiledning er sjeldnere. Kommentarene er ofte ros, uavhengig av kvaliteten på arbeidet. Tilbakemeldingene er også



lite konkrete. Når det gjelder læreren sine forventninger, viser det seg i flere av klassene at læreren signaliserer svært lave forventninger i forkant av presentasjoner. På den ene skolen sa læreren til elevene i forkant av en diktopplesning «jeg forventer ikke at dere skal klare alt dette» (Svenkerud, Klette, & Hertzberg, 2012, s. 45). Dette utsagnet siktet til kriteriene for god opplesning, og kan ha blitt sagt for å dempe prestasjonspresset på elevene. Utfordringen for å gjøre elevene enda bedre i muntlig, er å få elevene til å reflektere over hva de gjør og hvorfor de gjør det. Her er veiledning fra læreren viktig.

I konklusjonen sammenlignes vurdering av muntlig og skriftlig arbeid. Der skriftlig er godt etablert og blir nøye vurdert av læreren, mangler muntlig arbeid samme respons. Selv om muntlig er en av de grunnleggende ferdighetene i LK06, kan det virke som det heller er muntlig eksamen som gjør at muntlig har fått noe høyere status på disse skolene.

#### 4.6 Lytting og elever

I 2013 utførte Svenkerud en intervjustudie av niendeklassinger om muntlige ferdigheter. Resultatet viser at det er presentasjoner som er hovedfokuset i undervisning om muntlige ferdigheter. Det er selve utførelsen av framføringene som elevene definerer som muntlige ferdigheter (Svenkerud, 2013, s. 1), og fokuset ligger på å framstå som sikre og frie talere. I likhet med resultater fra annen forskning, viser studien at elevene ikke får nevneverdig veiledning fra læreren.

Lytting innenfor forskningen blir ofte nevnt i forbindelse med publikumsrollen. Denne studien viser at elevene snakker positivt om hverandre i publikumsrollen, men ingen av elevene beskriver seg selv eller medelevene som gode lyttere (Svenkerud, 2013, s. 10). En av elevene har uttalt om klassen at «De er som en klasse. De later som de følger med. Jeg vet ikke hvor mye de fulgte med, men de satt nå i alle fall stille, da» (Svenkerud, 2013, s. 10). I studien var det slike svar som var gjengangeren, noe som viser at elever ikke har store krav til medelevene i rollen som lytter. Til tross for manglende signaler om at en lytter, kan lytting foregå. Årsaken kan for eksempel være at lytteren ikke har forstått eller ikke har reflektert over at det er høflig med en form for respons (Otnes, 1999). Hildegunn Otnes (1999) viser også til det motsatte, at noen kan vise stor respons mens lytteren i realiteten bare later som hun/han følger med på det som blir sagt.

#### 4.7 Elevers syn på muntlig i undervisningen

I den samme studien som ble presentert i avsnittet over, har Sigrun Svenkerud hatt som formål å gi dybdekunnskap om hva som faktisk skjer i klasserommet i forbindelse med muntlige ferdigheter, sett fra elevenes perspektiv. Svenkerud har undersøkt hva niendeklassinger fra to ulike skoler mener de lærer om muntlige ferdigheter, og hvordan elevene erfarer arbeidet med muntlige ferdigheter (Svenkerud, 2013, s. 2). Elevene i undersøkelsen er tilfeldig utvalgt, disse elevene presterer generelt bedre enn landsgjennomsnittet, men Svenkerud mener likevel at intervjuene gir et reelt bilde av elevenes oppfatninger angående muntlige ferdigheter.

Elevene har mest erfaring med framføringer, noe som ikke er overraskende med tanke på tidligere forskning (Svenkerud, 2013, s. 7). To av de intervjuede jentene sier at de har framføringer «hele tiden», i de fleste fag. Andre elever nevner debatter og at de av og til skal gjenfortelle noe de har lest. Arbeidsformer som elevene sier var mer vanlig på barneskolen er skuespill og rollespill (Svenkerud, 2013, s. 7). Når elevene jobber med framføringer, jobber de både individuelt og i gruppe, for ofte pleier elevene å fordele arbeidsoppgavene. Elevene ønsker å arbeide sammen med andre som er interessert i å gjøre en god innsats, flere av elevene sier at det er bra å være på gruppe med jenter fordi de ofte har bedre arbeidsmoral og jobber mer strukturert enn gutter.

Flertallet av elevene foretrekker å ha framføringer om pensumrelaterte emner, og de synes det er greit at læreren bestemmer tema fordi det kan ta tid å finne ut av dette selv (Svenkerud, 2013, s. 8). Angående hva elevene mener de lærer, nevner de faktorer som dreier seg om hvordan en framføring skal gjennomføres. Stemmebruk og kroppsspråk er eksempler på slike faktorer. Noen elever påpeker også at de må kunne det de snakker om og vise interesse for pensumet. I likhet med andre studier, viser denne studien at elevene får lite eller ingen veiledning fra læreren når de skal forberede framføringer (Svenkerud, 2013, s. 9). Det hender at elevene får tid til å øve på framføringene, men læreren har sjeldent tid til å høre på. Dette fører til generelle kommentarer om å snakke rolig og ikke tenke på at det er flere som skal høre på. Mange av elevene velger å øve hjemme, noe som kan være problematisk i forhold til at elever med manglende ressurser hjemme kan havne etter de elevene som kan få hjelp på hjemmebane. Svenkerud konkluderer med at det er lite muntlig-faglig veiledning, i stedet fokuserer lærerne på det praktiske og tekniske (Svenkerud, 2013, s. 9).

Klette sin forskning som ble presentert i kapittel 4.1 viste at det er varierende hvor gode publikummere elevene er. Gjennom intervjuene Svenkerud har gjort, kommer det fram at elevene omtaler hverandre positivt som publikum, men viser ikke til det å være gode lyttere (Svenkerud, 2013, s. 10). For flertallet av elevene er medelevene et godt publikum hvis de er stille og later som de følger med. Ofte er det kjedelig å høre på medelevene, flere liker best å ha framføring selv. Spesielt kjedelig er det hvis medelever ikke kan det de snakker om, for elevene mener det er viktig å kunne snakke fritt.

For å oppsummere funnene, kan det sies at elevene sine kunnskaper om muntlige ferdigheter er knyttet til kroppsspråk og stemmebruk ved framføring. Eleven fokuserer altså mest på seg selv i rollen som framfører. Det er lite refleksjon rundt publikumsrollen. Selv om elevene ikke nevner mange arbeidsformer innenfor muntlighet, kan det hende at det blir undervist om muntlige ferdigheter som ikke er tydelig for elevene. For eksempel har den ene skolen debatter i klasserådstimene, men elevene opplever ikke at hensikten er trening i muntlig i disse timene (Svenkerud, 2013, s. 12).

#### 4.8 Systematisk undervisning

Doktoravhandlingen til Sylvi Penne, publisert i 2006, hadde dette som formål:

Et hovedmål med prosjektet er å samle og utvikle ny empirisk data som kan belyse *virkingen* av norskfaget på ungdomstrinnet og kan brukes til å utvikle ny kunnskap i en tid med ”ny ungdom” og store kulturelle endringsprosesser. Oppdatert og ny kunnskap er en nødvendig forutsetning for å forbedre og modernisere lærerutdanningens formidling av norsk og norskdidaktikk som profesjonsfag (Penne, 2006, s. 11).

Penne fulgte tre klasser, to fra en drabantbyskole og en fra en byskole. Det kommer fram at elevene i den ene klassen på drabantbyskolen er redde og nervøse i forbindelse med muntlige framføringer, men på et vis er dette positivt fordi læreren har valgt å undervise systematisk om hvordan elevene skal framføre. (Penne, 2006, s. 165). Denne systematiske undervisningen er savnet i for eksempel Klette sin evaluering av undervisningspraksis etter L97 (se kap. 4.1), som viser mangel på veiledning fra læreren. I publikumsrollen er disse elevene fra Pennes datamateriale stille og lydhøre. De forventer ikke å bli underholdt, men ønsker tilsynelatende at medelevene skal lykkes (Penne, 2006, s. 165). Før framføringer har elevene tid til å øve med hverandre slik at de kan få instruksjoner og råd fra medelevene. Den systematiske

undervisningen har gjort elevene tryggere på framføringer fordi elevene vet hva som kreves av dem.

#### 4.9 Lærebokforskning

Lærebokforskning kan ha mange ulike innfallsvinkler, avhengig av hva det er en ønsker å undersøke eller forske på. Egil Børre Johnsen (1993) har basert seg på norske, svenske, danske, engelske og franske undersøkelser og laget fire hovedkategorier innenfor lærebokforskning. Den første kategorien omtaler han som historiske undersøkelser. I denne kategorien vil forskningsmaterialet være historiske lærebøker, altså bøker som ikke er i bruk mer. Den andre kategorien har Johnsen valgt å kalle ideologisk forskningstradisjon. Her vil formålet være å se på hvilke politiske verdier læreverket har. Tredje kategori er bruken av lærebøker, en kategori som ser på både posisjonen til læreboka og på hvordan den brukes i skolen. Den siste kategori dreier seg om utvikling av lærebøker. Med denne vinklingen fokuserer forskeren på forfatterne og andre instanser som har deltatt/deltar i arbeidet med læreverket (Johnsen, 1993).

En lignende studie ble gjort av Staffan Selander i 2003. Selander fokuserte kun på svensk lærebokforskning, også han presenterer fire kategorier. Kategoriene har andre titler enn kategoriene til Johnsen, men de går stort sett ut på det samme. Analyse og utvikling er den kategorien som skiller seg mest ut, her ser forskeren på hvordan undervisningen er bygget opp og hvordan læreboka kan endre på undervisningsmønstre. Den første kategorien til Selander, system- og prosessanalyser, ser på utviklingen av læreverk samtidig som den undersøker hvordan en velger ut læreverk i skolen (Selander, 2003). Videre ser jeg nærmere på en rapport som skildrer akkurat dette.

I rapporten «Valg, vurdering og kvalitetsutvikling av lærebøker og andre læremidler», skrevet av Staffan Selander og Dagrun Skjelbred i 2004, har Skjelbred skrevet noe om hvordan utvalg av lærebøker foregår. Hun fastslår at skoleledelse og elever ikke har en betydningsfull rolle i en slik prosess. (Skjelbred, 2003, s. 22). Norsk lærere velger ut læreverk ved for eksempel å se på vurderingseksemplarer fra alle eller noen forlag. Noen leser deler av boka, mens andre bare blar gjennom den. Innsatsen er varierende, noen skoler bruker tid på valget mens andre skoler gjør det enkelt.

#### 4.10 Elever i møte med lærebøker

Flere studier viser at elever synes det er utfordrende å lese i lærebøker. I Pisa+ studien kommer det fram at elevene tenker at lærebøkene er komprimerte og lite tilgjengelige. I prosjektet «Lesing av fagtekster som grunnleggende ferdighet i fagene», gjennomført av Dagrunn Skjelbred og Bente Aamotsbakken i 2010, viste det seg at flertallet av elevene fokuserte på verbalspråket i tekstene. Med andre ord kan vi si at elevene ikke tenker så mye over andre elementer i lærebøkene. Mange elever tenker også på lesing som noe som gjøres i norskfaget, ikke i andre fag. Utfordringer elevene har med lærebøker er som regel knyttet til hvordan de er skrevet (Blikstad-Balas, 2016, s. 80). Fagtekster kan være utfordrende å lese, derfor kan det være en fordel å inkludere andre tekster i undervisningen også. Gjerne tekster som er mer kjente for elevene i hverdagen, slik at forskjellen mellom skoletekster og hverdagstekster ikke blir så stor. Dette vil igjen føre til at elevene får en bredere literacy-kompetanse (Blikstad-Balas, 2016, s. 80).

Tidligere sa jeg noe om sluttrapporten til prosjektet «Sammenhengen mellom undervisning og læring - En studie av læreres praksis og deres tenkning under Kunnskapsløftet». I samme rapport kan vi lese at gjennom elevintervjuer kommer det fram at de fleste elevene er positive til læremidlene som blir brukt (46 av 54). Blant de positive elevene er det mange generelle kommentarer som at «Jeg synes den er helt grei, jeg» (om læreboka) (Hodgson, Rønning, & Tomlinson, 2012, s. 101). Noen elever har kommentert konkret på blant annet bildebruken i læreboka. Et fåtall har reflektert rundt hvordan læremidlene kan hjelpe eleven med å lære. Her er et eksempel på en slik refleksjon:

Når vi skulle gjøre lekser så var det litt vanskelig på en måte å svare på oppgaven, for du måtte lese så mye mellom linjene, følte vi. **(Forsker) Tidligere?** (1) Nei, nå liksom, med disse nye bøkene. (2) Det står liksom ikke akkurat svaret, du må liksom lese deg til det og tenke mer selv. (1) Men det er jo litt positivt og da, men det var bare litt uvant i begynnelsen. **(Forsker) Hvorfor synes dere at det er litt positivt?** (2) For det gjør jo at vi tenker mer selv og kanskje lærer bedre, enn at du bare skriver av en bok (10. trinn, naturfag)(Hodgson, Rønning, & Tomlinson, 2012, s. 102).

#### 4.11 Aktuelle masteroppgaver

I dette underkapittelet vil jeg presentere fire masteroppgaver som dreier seg om ulike aspekt knyttet til muntlighet i skolen, alt fra muntlige presentasjoner, muntlighet i lærebøker, og utforming av vurderingskriterier i forbindelse med muntlig.

Masteroppgaven «Norsk muntlig eller muntlighet i norsk? En kritisk analyse av hva lærere og elever vektlegger i utformingen av vurderingskriterier» (Tjønn 2016) tar utgangspunkt i at elever på ungdomsskolen skal medvirke i vurdering av eget arbeid i alle fag og har fokusert på muntlige presentasjoner i norskfaget. Masteravhandlingen viser at kun et fåtall elever i undersøkelsen har kunnskap om forholdet mellom elevprestasjonens form og innhold; Flertallet av elevene fokuserer enten på innholdet i presentasjonen, eller så har de fokus på hvordan presentasjonen blir gjort. Funnene tyder også på at elevene ikke tenker over eller ikke kjenner til innholdet i Kunnskapsløftet når de skal komme med forslag til vurderingskriterier. Tjønn trekker fram at områder som retorisk diskurs og lyttekompetanse ikke nevnes eksplisitt. Selv ved den ene skolen der læreren i forkant gikk gjennom kompetansemålene for elevene, var det få eller ingen elever som kom med innspill knyttet til Kunnskapsløftet. I konklusjonen kan vi lese at

Elevene i undersøkelsen vektlegger ikke den aktive lytterrollen i norsk muntlig, og gir heller ikke uttrykk for at skriftlighet skal inkluderes i vurderingen av den muntlige sjangeren. Funnene taler i retning av at de fleste elever vektlegger sin egen flerstemmighet, mens lærerne og et fåtall elever vektlegger formuleringer i NOR1-05<sup>1</sup> (Tjønn, 2016, s. 99).

I likhet med Tjønn, har også Prestbakk (2016) sett på presentasjoner i masteroppgaven. «Muntlige presentasjoner i norskfaget – noen lærersynspunkter. En kvalitativ studie av muntlige presentasjoner og det muntlige i presentasjonene». Hovedfokuset i oppgaven er å se på hvilke tanker norsklærere på ungdomstrinnet har om muntlige presentasjoner og på det muntlige i presentasjonene. Funnene viser at norsklærerne ikke har et tydelig og etablert begrepsapparat om muntlige presentasjoner. Som regel fokuserer lærerne mest på selve innholdet som skal formidles (Prestbakk, 2016, s. 3), men funnene viser ikke bare dette:

---

<sup>1</sup> Læreplan i norsk etter revisjonen i 2013

Funnene viser heller til et sammensatt bilde. Det er for eksempel ulikt hva lærerne mener at elevene lærer av det muntlige og om de lærer noe. Hvilke forventninger lærerne har og hvilke mål arbeidet med presentasjonene tillegges uttrykkes også forskjellig (Prestbakk, 2016, s. 50).

Begge disse masteroppgavene viser at både lærere og elever kunne hatt et mer bevisst forhold rundt hvilke aspekter ved presentasjoner som er viktig, funnene i oppgavene viser at fokuset som regel er på innholdet i presentasjonen og elevene fokuserer mest på seg selv i framføringsrollen. Funnene kan tyde på at det ikke er en bevissthet rundt kompetansemål i forbindelse med presentasjoner. Dette gjør det også mer interessant å undersøke hvordan læreverkene framstiller muntlige ferdigheter, noe som er undersøkt i en masteroppgave med fokus på norskfaget i førsteklasse på videregående skole med tittelen «Muntlige ferdigheter i lærebøker. Læreboka som ressurs for trening og utvikling av muntlige ferdigheter i norsk på VG1» (Marthinsen, 2015).

Formålet med denne oppgaven er å undersøke om lærebøker i norsk på videregående kan være en ressurs for læreren både i planleggingen og gjennomføringen av undervisning, med fokus på trening og utvikling av muntlige ferdigheter. I konklusjonen kan vi lese at bøkene gir

inntrykk av et stort potensial for trening og utvikling av muntlige ferdigheter. Flertallet av bøkene tar for seg flere ulike elementer av det store feltet 'muntlige ferdigheter', og ivaretar på den måten mye av det læreplanen poengterer at elevene skal kunne.

Hovedsakelig har bøkene et fokus på ferdighetsinstrukser, men innenfor noen sjangre er læreboka også et godt hjelpemiddel for utvikling av metakunnskap om muntlige ferdigheter (Marthinsen, 2015, s. 81).

Funnene viser altså at lærebøkene bør gi elevene nok kompetanse til å kunne vite at det er flere viktige momenter ved en presentasjon enn kun hvordan de selv fremstår i presentasjonsrollen. Marthinsen konkluderer med at lærerne bør ha et begrepsapparat rundt muntlighet basert på innhold i læreverk.

Masteroppgaven «Muntlige ferdigheter i skolen – et skudd som trenger vann for å spire. Et kvalitativt studie om begrepets forståelse i forskning og praksis» (Sørvig og Storø, 2016) undersøker muntlige ferdigheter ut fra lærerens perspektiv. Fokuset i oppgaven har vært å undersøke hvordan muntlige ferdigheter blir forstått i forskning, teori og av to lærere fra to

ulike skoler. Funnene viser at skolen sin kultur rundt det muntlige aspektet dreier seg om presentasjoner, noe som gjør at andre viktige muntlige kompetanser blir oversett. Det blir konkludert med at ubevisstheten rundt de muntlige ferdighetene kan komme av det store testfokuset i dagens skole der både nasjonale og internasjonale undersøkelser ikke tester muntlige ferdigheter. Med andre ord viser funnene her det samme som de to første oppgavene, presentasjoner har mest fokus. Marthinsen sine funn står i kontrast til de tre andre oppgavene ved at lærebøkene hun har undersøkt faktisk har et vidt syn på muntlige ferdigheter. Dette siste er særlig interessant knyttet til min undersøkelse av lærebøker på ungdomstrinnet.



## 5.0 Metode

I dette kapittelet skal jeg redegjøre for metoden jeg har tatt i bruk for å besvare problemstillingen min; «Hvordan blir muntlighet fremstilt i læreverker i norsk for ungdomstrinnet?» Jeg kommer til å begrunne de ulike valgene jeg har gjort både før, under og etter undersøkelsene.

Slik jeg også redegjorde for innledningsvis, så er utgangspunktet for masterprosjektet ideen om å se på lærebøker fordi lærebøkene er sentrale i undervisningen, og mange lærere er veldig styrt av læreverker i sin planlegging og gjennomføring av undervisning. Hovedideen med masteroppgaven dreier seg om å se på innholdet i læreverkene, ikke på hvordan de brukes eller blir forstått. Dette gjør at jeg ikke selv undersøker hvor styrt lærere er av læreverker, det jeg synes er interessant er å se nærmere på om lærebokstyrt undervisning potensielt sett dekker kompetansemålene innenfor muntlighet. På bakgrunn av dette har jeg valgt å bruke metoden tekstanalyse.

Ulike innganger til studier av lærebøker ble presentert tidligere i kapittel 4.8; historiske undersøkelser der lærebøkene ikke er i bruk mer, ideologisk forskningstradisjon som ser på den ideologiske bakgrunnen til læreverkene, bruken av lærebøker, utvikling av lærebøker, analyse og utvikling som fokuserer på hvordan læreboka kan endre på undervisningsmønstre, og til slutt system- og prosessanalyser som ser på utvikling og utvelgelse av læreverker i skolen. Kategoriene viser at det er mange måter å undersøke lærebøker på. Jeg ser helt konkret på innholdet uten å tenke på hvordan det kan brukes eller hva som har vært tanken bak.

### 5.1 Om metoden lærebokanalyse

Når en arbeider med tekstanalyse, er det ofte ikke noe tydelig skille mellom kvantitativ og kvalitativ analyse (Lindgren, 2011, s. 268). Thagaard (2009) beskriver forskjellen mellom kvantitative og kvalitative metoder ved at kvantitative metoder fokuserer på antall og rekkevidde, mens kvalitative metoder ønsker å gå i dybden i datamaterialet. Det er ikke et poeng at resultatene skal være målbare når forskeren arbeider kvalitativt, fokuset ligger på fordypning i problemstillingen. Som regel har kvantitative metoder tall som utgangspunkt, kvalitative metoder bruker tekst (Thagaard, 2009). Ved tekstanalyse vil likevel ikke det ene utelukke det andre; selv om tanken for eksempel er å arbeide kvalitativt, vil en som regel begynne å tenke kvantitativt i form av at et begrep forekommer «ofte» eller at noe i materialet

er «dominerende». Dette gjelder også andre veien; uansett hvor mange ord og uttrykk en teller, er det språket og meningskonstruksjonen som en forsker på (Lindgren, 2011, s. 269). Felles for metodene er at forskeren må gjøre noe fortolkning når det skal dannes en forståelse for dataene.

*Mixed methods* er en metode der forskeren samler inn og analyserer både kvalitative og kvantitative data (Creswell & Clark, 2011). Den ene formen kan prioriteres foran den andre, eller forskeren kan velge å bruke begge metodene omtrent likt. Det er slik jeg har jobbet, en blanding av kvalitativ og kvantitativ metode. Jeg fokuserer hovedsakelig på innholdet i lærebøkene. De fleste dataene jeg har samlet inn har blitt gjort kvalitativt, men jeg har også telt opp oppdrag som har blitt brukt i oppgaver, derfor har jeg også arbeidet noe kvantitativt. Dette er ikke en komparativ studie fordi jeg ser på bredden som disse to læreverkene representerer, de skal ikke sammenlignes. Samtidig undersøker jeg om det er samsvar mellom læreverkene og Kunnskapsløftet. Dataene mine vil bli drøftet opp mot allerede eksisterende forskning senere i avhandlingen.

En systematisk undersøkelse av dokumenter kan kalles for innholdsanalyse (Grønmo, 2004). Innholdsanalyse kan gjennomføres ved å etablere kategorier og telle antall forekomster av hver kategori for å få resultater. Forskere kan operere med både kvalitative og kvantitative innholdsanalyser, slik jeg har gjort i denne masteroppgaven. Den kvalitative innholdsanalysen er hvordan jeg har valgt å kategorisere dataene. Opptellingen og systematiseringen av dataene er gjort kvantitativt, altså den delen som tar for seg oppgaver og antall.

En utfordring når en jobber kvalitativt er å få noe fornuftig ut av store mengder data og avgrense nok til at informasjonen blir håndterlig (Johannessen, Tufte, & Kristoffersen, 2006, s. 157). Ofte kan alt virke viktig, i tillegg kan tekster tolkes og forstås på flere måter. Dette viser hvor viktig det er med tydelig avgrensning og at forskeren må holde seg til avgrensningene som har blitt gjort. I dette forskningsprosjektet har jeg forsøkt å se på det som står skrevet helt konkret. På grunn av dette er det stort fokus på den konkrete teksten.

## 5.2 Utvalg av data

Læreverkene jeg har valgt å se på er *Nye Kontekst* fra Gyldendal og *Fabel 8, 9 og 10* fra Aschehoug. *Nye Kontekst* har fire tekstsamlinger som jeg også har sett på, disse introduserer jeg senere i kapittel 5.2.1. Grunnen til at jeg har valgt disse læreverkene er fordi det er to av

de nyeste læreverkene på markedet i dag, og de er i bruk på mange skoler. Begge verkene er utarbeidet i tråd med den siste revisjonen av Kunnskapsløftet (2013).

Læreverkene er ulike når det gjelder format. *Nye Kontekst* har en basisbok som gjelder for både 8., 9. og 10. trinn. I tillegg til basisboka finnes det fire forskjellige tekstsamlinger, en oppgavebok og en bok som heter «Lærerens bok». Tekstsamlingene er ikke delt inn etter klassetrinn, men etter hvilke litterære perioder tekstene er hentet fra. Alle kapitler i basisboka har forslag til hvilke tekster fra tekstsamlingene som kan være aktuelle til fagstoffet kapittelet tar opp, på denne måten er det enkelt for læreren å velge ut tekster. *Fabel* har, i motsetning til *Nye Kontekst*, en bok for hvert klassetrinn, og i hver bok er det en tekstsamling.

Læreverkene har nettressurser, men i denne masteroppgaven har jeg valgt å ikke fokusere på disse. Dette valget har jeg også tatt for å gjøre en avgrensning av materialet. En annen avgrensning jeg har valgt å gjøre, er å ikke se på lærerveiledningene. Lærerveiledningene kan gi et bilde av hvordan bøkene er ment å brukes ved at de setter innholdet inn i en større sammenheng og gir lærerne råd og ideer, men forskningsprosjektet mitt får ikke sjekket hvordan lærerveiledningene brukes av lærere. På grunn av den faktoren, og også fordi jeg ønsker å se på hvordan elevene møter muntlighet gjennom lærebøkene, ser jeg altså ikke på disse veiledningene.

#### 5.2.1 Kontekst tekstsamlinger

I *Kontekst Tekster 1* er det samlet ulike tekster fra kjente forfattere som er skrevet før 1980. I tillegg til selve tekstene, er det også skrevet innledning til de ulike periodene. I *Kontekst Tekster 2*, skrevet av samme forfattere som *Tekster 1*, er tekstene fra etter 1980. Forfatterne skriver selv i forordet at de har funnet tekster som passer til ulik ungdom, og derfor er det et bredt utvalg av tekster. I *Tekster 1* finner vi oppgaver under overskriftene «I teksten» og «Ut av teksten». Dette gjelder også for alle de andre tekstsamlingene. Både *Tekster 1* og *Tekster 2* kom ut i 2006.

*Kontekst Tekster 3* har fokus på samtidslitteratur som er skrevet etter år 2000. I forordet står det at denne tekstsamlingen skiller seg fra de andre ved at det er lagt mer vekt på saktekster og sammensatte tekster. De sammensatte tekstene kommer i form av plakater og grafiske romaner/tegnaserier. Elevtekster er også blitt inkludert i tekstsamlingen.

*Nye Kontekst Tekster 4* har lagt vekt på samtidstekster skrevet i 2010 eller senere. Noen klassiske tekster er også tatt med, fra «vår kulturarv» som forfatterne skriver. Oppgavene er delt inn i disse kategoriene: se på form, finn informasjon, tolk og reflekter, ta teksten videre.

### 5.2.2 Fabel

I tekstsamlingene i læreverket *Fabel* er det oppgaver til teksten både underveis og etter teksten. Til noen av tekstene er det ekstra oppgaver som står under overskriften «Skriv videre» som skal utfordre elevene mer. Vi finner en blanding av saktekster og fiksjonstekster i *Fabel*. Noen av tekstene er skrevet av profesjonelle forfattere, andre tekster er elevtekster.

### 5.3 Datainnsamlingen

For å gi et godt svar på i hvilken grad og på hva slags måte muntlighet blir fremstilt i læreverket for ungdomstrinnet i norskfaget, er det flere deler av læreverkene som er interessante. Med tanke på de strukturelle forskjellene på læreverkene, ble utfordringen for meg her denne: Skal jeg se på tekstsamlingene, eller la det være? Siden jeg tidlig hadde et ønske om å se på hva slags oppgaver bøkene har, endte valget med å se på tekstsamlingene også. Årsaken er at jeg hadde risikert å miste en del av helheten ved å ikke se på hva slags oppgaver som blir gitt i forbindelse med litteratur fordi det er en såpass stor del av læreverkene.

Oppgavetyper og hva slags aktiviteter boka legger opp til gjennom oppgavene er en interessant del av læreverkene. En annen interessant og aktuell del er fagtekstene og fagstoffet. Her kan vi se hvordan læreverkene har valgt å framstille muntlige ferdigheter. Dette er også i tråd med det skillet som jeg presenterte innledningsvis, skillet mellom muntlighet i undervisningen og undervisning i muntlig. For å avgrense materialet innenfor tekstanalysen, har jeg valgt vekk alle kapitlene som tilsynelatende ikke omtaler muntlige ferdigheter eksplisitt. Denne avgrensningen gjorde jeg ved å lese gjennom kapitteleverskrifter og underoverskrifter i innholdsfortegnelsene. Slik luket jeg ut de kapitlene som virker aktuelle som data.

Datamaterialet består altså av flere deler, mye på grunn av utformingen til de to læreverkene. Den ene delen er analysen av oppgavene i tekstsamlingene til læreverkene. En annen del er selve fremstillingen av fagstoffet, teoridelen i læreverkene. Analysen av disse to faktorene (oppgaver og løpende tekst) vil bli behandlet hver for seg fordi analysemetoden jeg har brukt på disse er litt ulike. Metoden og framgangsmåten blir presentert mer detaljert litt senere. For

å gjøre sorteringen av data mer oversiktlig, valgte jeg å lage ulike kategoriseringer av muntlige ferdigheter som jeg vil se på. Kategoriene kommer jeg nærmere inn på i neste avsnitt, deretter presenterer jeg analysemetodene av oppgaver og tekst.

#### 5.4 Kategorier

Som vi har sett i kapittel 3.2, innebærer muntlige ferdigheter mye. Formålet med dette masterprosjektet er å se på hva lærebøkene vektlegger innenfor muntlighet, samt er det interessant å se på hva slags muntlige aktiviteter og oppdrag det legges opp til gjennom oppgaver. På grunn av dette ønsker jeg at alle de ulike aspektene av hvordan muntlighet fremstilles i lærebøkene kommer med i analysen. Hvilke kategorier jeg tar i bruk er dermed avgjørende. Å utforme kategoriene har vært noe utfordrende fordi de skal favne om så mye, samtidig har jeg ikke vært interessert i å lage for snevre og små kategorier. Dette har resultert i syv ulike kategorier. Kategoriene mine er basert på de overnevnte sjangrene i teoridelen min (disse går på å samtale, lytte, stille spørsmål, argumentere, framføre, vurdere og retorikk), men de har også blitt utviklet i møte mellom teori og data. I tillegg har jeg sett på hvilke kompetanser Kunnskapsløftet framhever. Derfor har kategoriene en abduktiv tilnærming fordi det har vært mulig å endre og legge til kategorier underveis, noe som viste seg å være nødvendig. Kategoriene mine er *å lytte, å samtale, å diskutere, å dramatisere, å presentere, å fortelle og felles lesing*.

Et viktig skille innenfor muntlige ferdigheter, er mellom reseptive og produktive ferdigheter. Reseptive ferdigheter går på det å kunne motta inntrykk, produktive ferdigheter går på at du selv gjør noe. Lytting har blitt en viktig del av muntlige ferdigheter etter innføringen av Kunnskapsløftet, derfor er dette skillet sentralt. Lytting havner, som den eneste ferdigheten, innunder reseptive ferdigheter.

De produktive ferdighetene kan, basert på Hertzberg og Penne, deles inn i monologiske og dialogiske. Kategoriene innenfor monologisk er *å presentere* og *å fortelle* fordi dette gjøres av en person. Disse to kategoriene har vært ekstra utfordrende å lande på fordi jeg har vurdert om det i tillegg til *å presentere* burde vært en kategori som heter *å framføre*. Dette er to begreper det er vanskelig å skille, fordi de brukes om hverandre. Et mulig skille kan være at presentasjoner innebærer faglig innhold, mens ved en framføring er det skjønnlitteratur som blir vist fram. Dette er imidlertid blitt dekket opp gjennom kategorien *å dramatisere*.

Læreverkene jeg har undersøkt har i stor grad brukt begrepet presentasjon uten å skille det fra framføring. Basert på dette har jeg valgt å ikke skille disse to.

Når det gjelder kategorien *å fortelle*, omtalte jeg tre måter å fortelle på i teoridelen: resitere, gjenfortelle og skape fortellinger (Børresen, Grimnes, & Svenkerud, 2012). *Å fortelle* kunne blitt delt i to kategorier der den andre ville vært *å gjenfortelle*. Her er det et skille mellom det kreative og det reproduktive, der fortelle står for det som er mest kreativt. Fordi kategoriene er utformet abduktivt har jeg valgt å innlemme alle fortellermåtene i en kategori basert på at funnene mine i liten grad viser at det er fokus på det kreative aspektet ved å fortelle. Dette har ført til at det ikke har vært nødvendig å skille mellom disse to aspektene ved muntlig fortelling.

De dialogiske kategoriene er *å samtale*, *å diskutere* og *å dramatisere* fordi disse gjøremålene krever interaksjon mellom flere parter. Dette skillet mellom dialogisk og monologisk er noe problematisk å bruke for meg fordi flere av kategoriene er overlappende og befinner seg i en gråsoner. *Å presentere* kan for eksempel være både monologisk og dialogisk. Monologisk hvis det er individuelt arbeid, dialogisk hvis det er to eller flere som skal samarbeide og ha presentasjon sammen. Det samme gjelder høytlesing, det kan oppfattes monologisk hvis den som leser ikke klarer å dra med seg lytteren, men ved en god høytlesing kan det oppstå dialog.

Figuren nedenfor viser kategoriene jeg hadde før jeg startet å se på læreverkene.



Figur 2: Muntlige ferdigheter fordelt i kategorier

Da jeg begynte å plassere dataene mine inn i disse kategoriene, oppdaget jeg at en kategori til var nødvendig for å få plassert oppdrag knyttet til høytlesing. Kategorien har jeg kalt *felles lesing*. Grunnen til at jeg opprettet denne kategorien er fordi det ble komplisert å plassere disse aktivitetene i kun en av de tidligere kategoriene da en skal ta hensyn til rollen til den som leser og til den som lytter. Dette gjør høytlesning til både en reseptiv og produktiv ferdighet.

I tillegg til figur 2, har jeg laget en tabell der hver kategori er forklart nærmere. Hver kategori har fått en definisjon, og jeg har skrevet inn eksempler på oppgaver fra tekstsamlingene til hver kategori. Tabellen står nedenfor.

Tabell 2: Kategorier med eksempler fra tekstsamlingene

<b>Kategori</b>	<b>Forklaring</b>	<b>Eksempler</b>
<b>Å lytte</b>	Oppgaver som trener lytteferdigheter, der elevene eksplisitt blir bedt om å lytte eller oppgaver som implisitt går ut på at elevene må lytte for å kunne besvare oppgaven.	«Hør forfatteren lese høyt» (Tekster 3, s. 307)
<b>Å samtale</b>	Oppgaver der elevene skal snakke med hverandre om noe bestemt, men uten manus. Samtalen skal ikke være planlagt.	«Snakk sammen om teksten, hva gjorde inntrykk?» (Tekster 4, s. 123)
<b>Å diskutere</b>	Meningsutveksling mellom to eller flere (dialog og helklasse), ofte ved gitte temaer eller spørsmål.	«Hvem sin feil mener du det er....Begrunn svaret, og diskuter gjerne med andre» (Tekster 2, side ?)
<b>Å dramatisere</b>	Rollespill der elevene arbeider sammen.	«Flere sammen: Lag et rollespill av utdraget...» (Tekster 2, s. 135)
<b>Å presentere</b>	Monolog der eleven har et forberedt manus eller stikkord som framføres for resten av klassen eller en medelev.	«Hold et lite foredrag for en medelev...»(Fabel 8, s. 345)
<b>Å fortelle</b>	Oppgaver der elevene snakker fritt uten manus. Elevene skal formidle noe videre ved å gjenfortelle, men de kan også fortelle fritt fra fantasien sin (resitere, gjenfortelle og skape fortellinger).	«Fortell kort hva teksten handler om» (Tekster 3, s. 273)
<b>Felles lesing</b>	Oppgaver som i teorien kan plasseres i flere kategorier fordi avsender og mottaker har så ulike roller, for eksempel ved høytlesing. Avsender leser, men mottaker lytter.	«Flere sammen: Finn en skildring i teksten du liker spesielt godt. Les deretter skildringene høyt for hverandre, og forklar hvorfor dere likte den» (Tekster 3, s. 305)

#### 5.4.1 Ikke-spesifiserte-oppgaver

Kategoriene ovenfor egnert seg til å sortere det som går spesifikt på muntlighet, men noen ganger er det ikke spesifisert om en oppgave skal gjøres muntlig eller skriftlig. På grunn av dette, har jeg også en kategori som tar for seg slike tilfeller. Denne kategorien er på samme nivå som de andre kategoriene jeg har presentert. Et eksempel på dette fra tekstsamlingen i *Fabel 8* er: «Beskriv hva som skjer på båtturen, og hvordan Emilie har det etterpå» (Fabel 8, s. 306). Å beskrive noe kan en gjøre muntlig eller skriftlig.

Videre i oppgaven kommer jeg til å skille mellom oppgaveanalyse og tekstanalyse. Jeg starter med å se nærmere på oppgaveanalysen fra tekstsamlingene.

#### 5.5 Oppgaveanalysen

Dette er den kvantitative delen av forskningen min. I denne delen av analysen basert på tekstsamlingene i begge læreverkene, har jeg først og fremst fokusert på oppgavene i tekstsamlingene. Jeg har også brukt denne metoden når jeg har sett på oppgavene i de aktuelle kapitlene om muntlige ferdigheter.

Metaforen springbrett har blitt brukt om skriveoppgaver (Ruth & Murphy, 1988) fordi et springbrett kan illustrere den funksjonen skriveoppgavene har som startpunkt for elever (Otnes, 2015, s. 12). På samme måte kan oppgaver som går på muntlighet være et springbrett som både utfordrer og inspirerer elever til å bruke muntlige ferdigheter. *Oppgave* antyder at det som gjøres ikke er selvinitiert. I skolesammenheng er det som regel læreren eller læreboka som sier hva som skal gjøres (Otnes, 2015, s. 12). Hvor styrende en oppgavetekst eller læreren er, varierer, men det vil uansett være en direksjon som sier noe om hva slags oppdrag eleven skal gjøre. Det er ikke alltid nok å se på selve verbet som blir brukt i oppgaven for å forstå hva som er formålet, ofte er det nødvendig å se på oppdraget som helhet. Vi kan snakke om lese- og skriveoppdrag, men muntlige oppdrag er det kanskje ikke så vanlig å snakke om. Likevel har jeg valgt å omtale formuleringene i oppgavene som oppdrag fordi dette er mer dekkende enn å snakke om kun verb for eksempel.

I analysen har jeg vært åpen for alle oppdrag som kan kobles til muntlige ferdigheter og aktiviteter. Arbeidet jeg har gjort i oppgaveanalysen kan knyttes til forskningsspørsmålet «hva slags muntlige aktiviteter legger læreverkene opp til?» fordi oppdragene former et bilde av



hva slags arbeid elevene blir oppfordret til å gjøre. I etterkant av arbeidet har jeg plassert funnene inn i kategoriene mine.

#### 5.5.1 Framgangsmåten

Utvelgingen av data til oppgaveanalysen har blitt utført ved å se på oppdrag som blir brukt i oppgavetekstene. I *Fabel* sine tekstsamlinger er det både spørsmål før og etter elevene leser teksten, jeg har sett på begge deler. Datainnsamlingen har foregått ved at jeg har laget meg to tabeller der jeg har ført inn aktuelle oppdrag etter hvert som jeg har funnet dem. Grunnen til at jeg har laget to tabeller er fordi den ene tabellen er en oversikt over alle oppdrag som kun er knyttet til muntlighet, mens den andre tabellen har oppdrag som er «ikke-spesifiserte». Eksempler på verb som har blitt plassert i tabellen med «ikke-spesifiserte» oppgaver er «beskriv, forklar, begrunn». Det blir ikke gitt spesifikke instruksjoner i oppgavetekstene om hvordan elevene skal for eksempel begrunne noe, men det kan i praksis gjøres både muntlig og skriftlig. For hver gang oppdraget har blitt brukt, har jeg markert med en strek i tabellen. Jeg har sett på alle oppgaver, uavhengig om det har vært «velg en av to»-oppgaver. I utgangspunktet lagde jeg en tabell med en rekke oppdrag som jeg tenkte ville dukke opp, deretter har jeg lagt til flere oppdrag som jeg registrert underveis.

Jeg har gjennomført samme prosedyre med alle tekstsamlingene og har samlet dataene fra alle tekstsamlingene i samme tabell. På denne måten er det lett å se hvilke oppdrag som går igjen og hva slags oppdrag som ikke blir brukt så ofte. For hver tekstsamling har jeg telt opp hvor mange oppdrag knyttet til muntlighet jeg har funnet. Deretter har jeg telt alle oppgavene som er i tekstsamlingen for å kunne se i prosent hvor mange av oppgavene som legger opp til muntlighet.

I neste kapittel, funn, presenterer jeg alle tabellene jeg har laget som er basert på de to første tabellene som jeg har fortalt om her. Tabellene som blir vist fram i funn gir en mer helhetlig oversikt ved at oppdragene er delt inn i tydelige kategorier framfor å komme i tilfeldig rekkefølge slik de har gjort under datainnsamlingsprosessen.

#### 5.6 Tekstanalysen

Tekstanalysen er gjort mer kvalitativt enn oppgaveanalysen ved at jeg har sett på og tolket lærebokinnholdet. Når det gjelder avgrensningen av fagstoffet, har jeg som nevnt i kapittel 5.3 avgrenset datamaterialet ved å se på de kapitlene som har som formål å informere om

muntlighet og muntlige ferdigheter. Dette har jeg gjort ved å se på innholdsfortegnelser i alle lærebøkene. I *Nye Kontekst* er det aktuelle kapittelet titulert «Lytting og muntlig kommunikasjon». I *Fabel* har hver lærebok et kurs som tar for seg muntlige ferdigheter i starten av læreboka, dette kommer jeg nærmere inn på når jeg presenterer funnene mine under kapittel 6.

#### 5.6.1 Fokusområder i tekstanalysen

Tidligere skrev jeg om lærebokteori og mulige måter å framstille lærestoffet på. Disse fremstillingsmåtene er den dialogiske, den fortellende, den informerende og den instruerende. Jeg vil se nærmere på hvilke måter *Fabel* og *Nye Kontekst* framstiller lærestoffet. Hovedfokuset til tekstanalysen tar utgangspunkt i forskningsspørsmålene mine som er:

1. Hvilke muntlige kompetanser vektlegges i oppgavene i læreverkene?
2. Hvilke muntlige kompetanser vektlegges i selve lærebokteksten?

Det første spørsmålet knyttes opp mot kategoriene mine og undersøkes på samme måte som oppgavene i tekstsamlingene. Det andre spørsmålet går på hvilke kompetansemål fra Kunnskapsløftet som lærebøkene dekker.

For å besvare disse spørsmålene har jeg valgt å legge vekt på disse delene av kapitlene:

- Paratekster (overskrifter, oppgaver, bokser med informasjon)
- Brødtekst

Overskrifter er den første kategorien jeg ser på fordi det gir et bilde av hva boka vektlegger innenfor muntlige ferdigheter. I brødteksten har jeg sett på hvilke begreper som har blitt brukt i forbindelse med muntlighet, og hvor mange av Kunnskapsløftet sine kompetansemål i norskfaget innunder muntlighet som har blitt dekket. Også her har jeg ført inn funnene i en tabell. Oppgavene undersøker jeg på samme måte som oppgavene i tekstsamlingene. Jeg har valgt å se på oppgaver som kommer på slutten av et tema, samt oppgaver som blir gitt i såkalte bokser underveis i kapittelet. Disse to typene oppgaver har jeg valgt å kommentere hver for seg. Illustrasjoner og bilder har jeg ikke sett på da dette ikke er spesielt relevant for problemstillingen som vektlegger det som er skrevet om muntlige ferdigheter.

### 5.6.2 Framgangsmåte

Når en forsker samler inn data fra dokumenter, består analysen av å finne meningsfull inndeling på tvers av materialet. Dette gjør at koding er viktig (Johannessen, Tufte, & Kristoffersen, 2006, s. 160). I tekstanalysen er det med andre ord meningsinnholdet som er det interessante. Hovedintensjonen til pedagogiske tekster er å tilrettelegge for forståelse og kunnskap, noe som gjør at begreper skal ha stor oppmerksomhet (Aamotsbakken, 2010, s. 85). Jeg har fokusert på begreper knyttet til muntlige ferdigheter slik at jeg kan si noe om hva som vektlegges. For å organisere alt materialet er det viktig med kategorier, noe jeg har brukt mye tid på. I første omgang bør en ikke fokusere for mye på detaljene, men heller se på det store bildet (Johannessen, Tufte, & Kristoffersen, 2006, s. 163). I mitt arbeid har jeg først skaffet meg et overblikk over innholdet i kapitlene jeg har undersøkt ved å bla gjennom og skimlese. Deretter har jeg jobbet meg gjennom hver kategori i den aktuelle teksten.

Før jeg begynte med datainnsamlingen var det viktig for meg å lage kategoriene som har blitt presentert i kapittel 5.4 for å ha et godt utgangspunkt for hvilke linjer jeg skulle fokusere på. I gjennomføringen av analysen har jeg sett på paratekstene først, for å få et bilde av hva fokusområdene er. Videre har jeg sett på oppgavene, og til slutt på brødteksten. Jeg har koblet funnene mine opp mot kompetansemålene i Kunnskapsløftet for å kunne si noe om hva læreverkene dekker av kompetansemål.

Brødteksten er det mest omfattende å analysere fordi forskeren under datainnsamlingen må finne ut av hva som er relevant for problemstillingen og forskningsspørsmålene. Dette er en prosess som omtales som koding fordi det er vanlig å markere tekstelementer i marginen med ett eller flere kodeord (Johannessen, Tufte, & Kristoffersen, 2006, s. 164). Måten jeg har samlet inn data har innebært at jeg har fokusert på kategoriene mine fra figur 2. Det vil si at jeg har tatt for meg en og en kategori for å se om noe av innholdet kunne plasseres innenfor hver kategori.

#### 5.6.2.2 Paratekstlige elementer

Makronivået i en tekst kan defineres som det overordnede, og innenfor dette nivået er sammenheng eller koherens viktig (Aamotsbakken, 2010, s. 80). Når en skal se på hvordan sammenheng skapes, kan det være nyttig å se på paratekst. I en lærebok er innholdsfortegnelse, overskrifter, kapittel - og avsnittsinndelinger, oppgaver,

informasjonsbokser og oppsummering eksempler på paratekst (Jansson & Traavik, 2014, s. 41).

Når en skal lese fagtekster, er tittel eller overskriften det første en legger merke til. Valg av overskrift og tittel er derfor viktig for å fange leserens oppmerksomhet. Videre er det viktig med en sammenheng mellom overskrift og brødtekst (Aamotsbakken, 2010, s. 76) slik at leseren ikke blir forvirret. Basert på dette har jeg valgt å fokusere på hva slags overskrifter som finnes i læreverkene, både for å velge ut hva som er aktuelt for prosjektet mitt, men også for å se på hva som blir kommunisert til elevene. Videre har jeg sett på brødtekstene for å se hva denne formidler.

I likhet med at samsvar mellom paratekst og brødtekst er viktig, er det også sentralt at det er sammenheng mellom paratekstene. I min analyse har jeg valgt å se nøyer på de paratekstlige elementene titler, oppgaver, informasjonsbokser (både med oppgaver og faglig informasjon) og oppsummering fordi det er sentrale deler av et læreverk.

## 5.7 Validitet og reliabilitet

I ordbøker blir *validitet* forklart som en uttalelses sannhet, riktighet og styrke (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Overfører vi dette til samfunnsvitenskapen kan vi si at validitet innebærer om metoden som er brukt faktisk undersøker det som skal undersøkes (Johannessen, Tuft, & Kristoffersen, 2006, s. 199), og det dreier seg om i hvilken grad resultatene er gyldige for å svare på problemstillingen.

Validiteten til oppgaven kan utfordres ved at enhver tekst alltid har flere potensielle betydninger (Lindgren, 2011, s. 272), noe som fører til at teksten tolkes av den som leser den. Dette gjør at en lærebokanalyse ikke kan bli helt objektiv fordi forskeren fortolker innholdet. Fortolkning kan kobles til hermeneutikken, som er læren om tolkning. Den tyske filosofen Hans-Georg Gadamer er svært aktuell innenfor dette feltet. Gadamer sa at vi aldri kan møte noe uten en forforståelse, noe han omtalte som fordommer (Krogh, 2014). Med andre ord er det utfordrende for en forsker å være helt objektiv fordi tidligere erfaringer påvirker hvordan vi opplever noe, i dette tilfellet innholdet i læreverk. Jeg har valgt å lage forskningsspørsmål til problemstillingen slik at det jeg undersøker blir mer konkret, noe som er med på å øke validiteten til innholdet. Validiteten øker fordi det blir mer tydeliggjort hva som skal

undersøkes. I tillegg har jeg definert de sentrale begrepene slik at det er opplagt hvordan jeg forstår dem.

Reliabilitet dreier seg om hvor pålitelig og troverdig framgangsmåten er. Ofte blir det stilt spørsmål om hvorvidt resultatet kan reproduseres på andre tidspunkter av andre forskere (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Reliabilitet i kvantitative undersøkelser kan testes på ulike måter, og er helt sentralt fordi det er konkrete data som bør kunne etterprøves. En måte å teste reliabiliteten på, er at flere forskere undersøker samme fenomen. Det skal være mulig å etterprøve, og andre forskere skal kunne få identiske data ved samme undersøkelsesopplegg om de samme fenomenene (Grønmo, 2004). Dette stiller krav til at prosessene som er gjennomført blir forklart og beskrevet på en oversiktlig måte slik at det ikke er tvil om hvordan forskningen er gjennomført. Gjennom veiledning og seminarer har det kommet fram at veilederne mine, medstudenter og jeg selv har ulike oppfatninger av hvilke kategorier som bør brukes i forbindelse med muntlighet, derfor har kategoriseringen min blitt diskutert flere ganger i løpet av forskningsprosessen. Diskusjonen har dreid seg om kategoriene *å presentere* og *å fortelle*, der spørsmålet om disse skal deles opp i *å framføre* og *å gjenfortelle* har blitt diskutert. Jeg har altså klargjort hvilke avveininger jeg har gjort og hva jeg legger i de ulike kategoriene.

En kan snakke om ekvivalens som en annen type reliabilitet. Dette innebærer at det skal være samsvar mellom data om samme fenomen som er samlet inn med samme metode, men av forskjellige personer (Grønmo, 2004, s. 223). Poenget er at datamaterialet ikke skal bli påvirket av hvem som bruker metoden. Spesielt den kvalitative forskningen som jeg har gjort, er vanskeligere å etterprøve fordi forskeren er en sentral del i fortolkningsprosessen, noe som gjør det komplisert å sette seg inn i akkurat hva forskeren har tenkt. Nettopp dette gjør at det er viktig å synliggjøre hva som gjøres, slik at det er mulig å etterprøve datainnsamlingen (Johannessen, Tufte, & Kristoffersen, 2006, s. 199). For å styrke reliabiliteten til denne oppgaven, har jeg forsøkt å beskrive alt jeg har gjort så nøyaktig som mulig for å skape et bilde av alle prosessene fra datainnsamling til analyse. På denne måten er det mindre sannsynlig at prosessene kan misforstås, som igjen gjør det mulig å etterprøve metoden.

Datainnsamlingen min er rettet mot det konkrete innholdet i de utvalgte lærebøkene, derfor vil jeg understreke at dette prosjektet ikke kan si noe om norskfagets innhold eller hvordan lærebøkene faktisk blir brukt i skolen. Disse faktorene krever andre forskningsmetoder. En

svakhet ved datainnsamlingen er at jeg ikke ser på lærebøkene i sin helhet, dermed kan det hende at jeg har gått glipp av noe som innebærer muntlige ferdigheter. Slik må det bli fordi jeg må avgrense omfanget. Når det gjelder kategoriseringene mine, spesielt av oppgaver, har jeg ved tvilstilfeller vektlagt formuleringen til oppgaven og holdt meg til det konkrete, noe som kan gjøre at andre kanskje ville plassert funnene mine noe annerledes. Et eksempel på dette er en oppgave fra *Fabel 10*. Oppgaven er koblet til dramatikk-kapittelet og utfordrer elevene til å framføre en monolog om en gitt situasjon, med ulike sinnsstemninger. Denne oppgaven kunne vært registrert under å *dramatisere*, men oppgaven har brukt ordet «framføring», dermed har jeg plassert den under å *presentere*. Spesielt skillet mellom framføring og presentasjon kan diskuteres fordi en kan ha ulik oppfatning av hva de to aktivitetene innebærer.

Den kvantitative innholdsanalysen jeg har gjort fokuserer på tall, noe som gjør det lettere å være objektiv sammenlignet med tekstanalysen som gjøres kvalitativt fordi tall ikke tolkes i like stor grad som tekst. Jeg som forsker har en forventning i møte med teksten, samtidig som jeg må tolke det jeg leser, derfor kan det ikke bli helt objektivt. Både forventningene til teksten og tolkningene som gjøres kommer an på erfaringer forskeren allerede har. Måten jeg forsker på er asynkron, jeg tolker det jeg leser av data og har ikke direkte kommunikasjon med dataene slik jeg ville hatt ved for eksempel intervju. For å oppsummere kort; Når en skal utføre lærebokanalyse, er det viktig å tydeliggjøre egne valg og klargjøre på hvilket grunnlag analyser er utført. Hovedpoenget med dette forskningsprosjektet er å se på hvordan muntlige ferdigheter er presentert, derfor har jeg fokusert på innholdet i bøkene uten å tenke på hvordan bøkene kunne blitt brukt i undervisningen eller hvordan elevene ville forstått bøkene.

## 6.0 Funn

I funndelen min vil jeg først presentere oppgaveanalysen, her vil jeg legge fram en del tabeller som viser hva slags type oppdrag som har blitt brukt i oppgaver til tekstsamlingene. Jeg starter med *Nye Kontekst*, deretter en og en bok fra Fabellæreverket. Etter det skal jeg se på de samlede funnene fra oppgavene og oppsummerer kort. I tekstanalysen vil hver lærebok bli presentert for seg selv, også *Fabel* sine bøker, slik at framstillingen blir mer oversiktlig. Her ser jeg også på *Nye Kontekst* først. Jeg avslutter funnene i tekstanalysen med en oppsummering der jeg kommenterer innholdet basert på kategoriene mine (lytte, samtale, diskutere, dramatisere, presentere, fortelle og felles lesing) og hvilke kompetansemål lærebøkene inkluderer.

## 6.1 Oppgaveanalysen

Jeg har delt funnene mine inn i oppgaver som kun går på muntlighet og oppgaver som kan være både muntlige og skriftlige, kalt ikke-spesifiserte-oppgaver fordi det ikke har blitt spesifisert hvordan elevene skal gjøre oppgavene. Skillet er gjort for å tydeliggjøre andelen av kun muntlige oppgaver i forhold til oppgaver som kan gjøres skriftlig og muntlig. Først ut er oppgavene som går eksplisitt på muntlige ferdigheter.

### 6.1.1 Kun muntlig

Innsamlingen av disse dataene knyttet til kun muntlig startet med en noe uoversiktlig tabell der oppdrag ble ført inn etter hvert som de ble nevnt i tekstsamlingene. Denne tabellen velger jeg å ikke vise fram her fordi tabellen som nevnt er uoversiktlig hvis en ikke har jobbet med den selv (tabellen ligger som vedlegg til oppgaven). I stedet for velger jeg å vise en annen tabell der alle oppdragene har blitt plassert i kategorier.

I tabell 3 har oppdragene fra datainnsamlingen blitt plassert etter kategoriene jeg har laget. Her har jeg fulgt tabell 2 der de ulike kategoriene har blitt utdypet med forklaring og eksempler. Tabellen viser også noen tilfeldige oppgaveeksempler fra tekstsamlingene der oppdragene er brukt.

Tabell 3: Oppdrag plassert i kategorier med eksempler fra tekstsamlingene

Kategori	Oppdrag	Eksempel
Å lytte	Hør	«Hør forfatteren lese høyt» (Tekster 3, s. 307)
Å samtale	Fagsamtale, litterær samtale, nevnt, oppsummer i klasse, intervju, tenk høyt, snakke sammen, nevnt eksempler, si ordene, gi muntlig tilbakemelding	«Snakk sammen om teksten, hva gjorde inntrykk?» (Tekster 4, s. 123)  «Nevnt bevis fra teksten på at det har vært istider» (Tekster 3, s. 12)
Å diskutere	Argumenter, diskuter i klassen, diskuter med sidemann, debatterer, diskuter to og to, diskuter	«Teksten inneholdt mange replikker. Diskuter hva det gjør med inntrykket dykkar av personane» (Tekster 4, s. 185)
Å dramatisere	Dramatiser (med kroppsspråk), filmatiser, lag reportasje, dramatiser (to eller flere)	«Flere sammen: Dramatiser novellen. Husk å være bevisst kroppsspråket, også når du ikke snakker selv» (Tekster 3, s. 131)  «Gå sammen i grupper på tre til fire personer. Fordel roller og dramatiser fortellingen.» (Fabel 8, s. 286)
Å presentere	Framfør, hold foredrag, presentasjon, muntlig innlegg, lag sammensatt tekst m/ lyd	«Framfør teksten som en monolog, varier tempoet når du øver» (Tekster 4, s. 177)
Å fortelle	Gjenfortell, fortell, lær utenat	«Gjenfortell innholdet i teksten til hverandre» (Tekster 4, s. 23)
Felles lesing	Les sammen, lytte, les for hverandre, les teksten høyt, les inn digitalt	«Flere sammen: Finn en skildring i teksten du liker spesielt godt. Les deretter skildringene høyt for hverandre, og forklar hvorfor dere likte den» (Tekster 3, s. 305)  «Finn den lengste setningen i utdraget. Les den høyt. Hvorfor tror du forfatteren har laget så lange setninger?» (Tekster 2, s. 201)



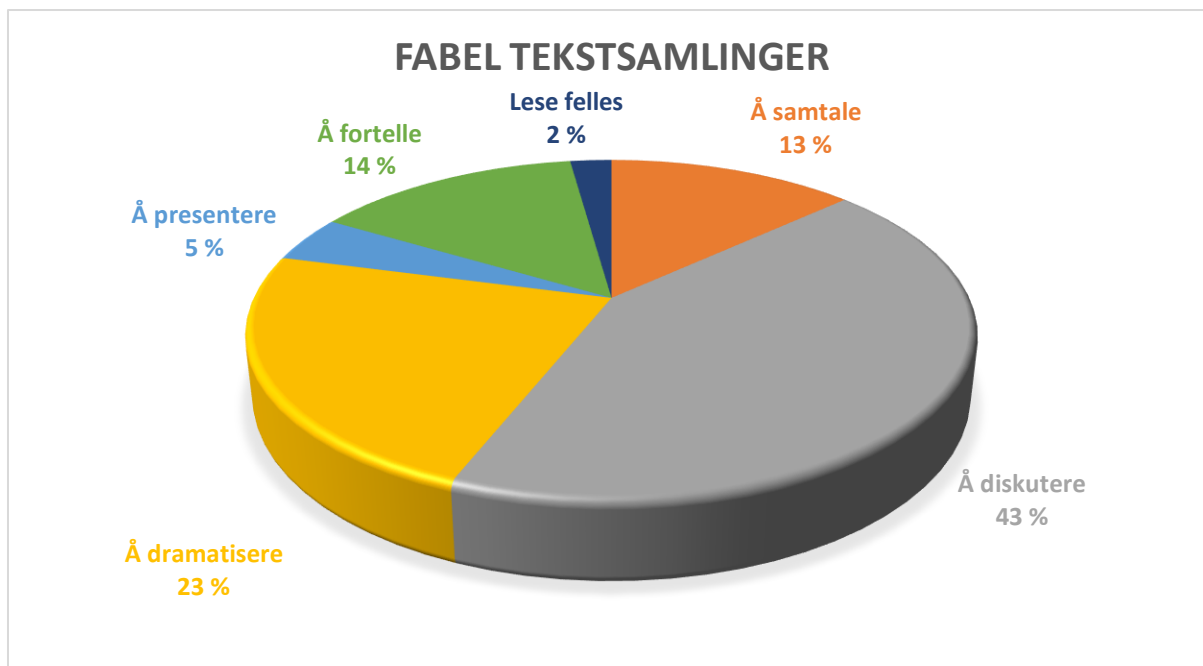
Neste tabell, tabell 4, viser antall oppgaver i hver bok fordelt på kategoriene. Den nederste raden, kalt totalt antall oppgaver, viser hvor mange oppgaver hele tekstsamlingen har totalt. Dette inkluderer oppgaver som går på alle de grunnleggende ferdighetene. Raden som er navngitt «totalt muntlige oppgaver» viser hvor mange ganger verb og oppdrag knyttet eksplisitt til muntlighet har forekommet i hver tekstsamling, både antall og i prosent.

Tabell 4: Antall oppgaver fordelt i kategorier i de aktuelle tekstsamlingene

Kategorier/Bøker	Fabel 8	Fabel 9	Fabel 10	Kontekst 1	Kontekst 2	Kontekst 3	Kontekst 4
Å lytte						1	
Å samtale	5	4	3	1	4	1	14
Å diskutere	23	10	6	5	9	11	57
Å dramatisere	11	4	6	14	17	20	21
Å presentere	2		2	3	2	4	17
Å fortelle	2	6	5	10	8	5	12
Lese felles	1	1		6	7	8	14
<b>Totalt muntlige oppgaver</b>	<b>43 (9%)</b>	<b>25 (5,6%)</b>	<b>22 (5,3%)</b>	<b>39 (7,1%)</b>	<b>47 (8,1%)</b>	<b>50 (7,6%)</b>	<b>135 (13,5%)</b>
<b>Totalt antall oppgaver</b>	460	446	411	544	574	658	1002

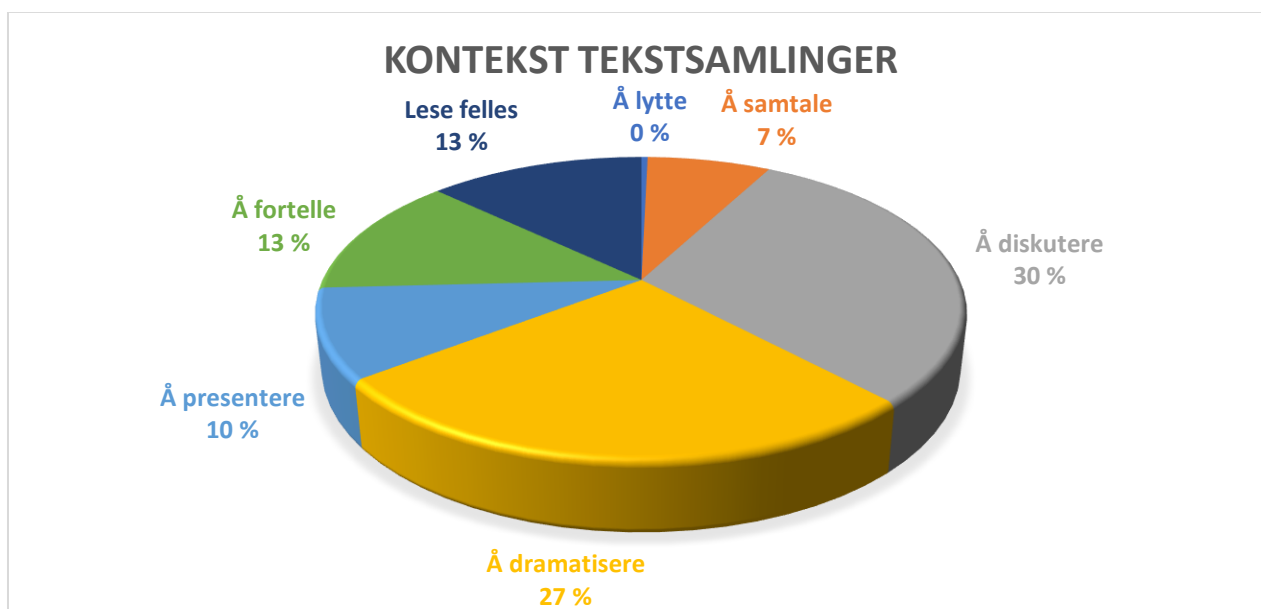
Generelt sett er det få av oppgavene som innebærer muntlige ferdigheter. Det er kategoriene *å diskutere* og *å dramatisere* som er de to største, det varierer litt fra tekstsamling til tekstsamling hvilken av disse to kategoriene som har flest oppgaver.

For å gjøre det lettere å se hvordan kategoriene har fordelt seg i de to læreverkene, har jeg laget en figur for hvert verk. Nedenfor viser figur 3 hvordan de ulike muntlige kategoriene fordeler seg i alle *Fabel*-verkene. *Å diskutere* er utvilsomt den kategorien som har flest oppgaver, med *å dramatisere* på en klar andre plass.



Figur 3: Fordeling av oppgaver i de ulike kategoriene i Fabel-verkenes tekstsamlinger

Figur 4 viser hvordan de ulike muntlige kategoriene fordeler seg i alle Kontekst-tekstsamlingene. Det er de to samme kategoriene som er mest dominerende her. I *Tekster 4* er mange av høytlesningsoppgavene formulert slik at elevene blir utfordret til å endre toneleie, legge trykk på ulike steder i teksten og lignende. Slike nyanser kommer ikke fram i diagrammene.



Figur 4: Fordeling av oppgaver i de ulike kategoriene i Nye Kontekst Tekstsamlinger

Dette er funnene som dreier seg om oppgaver som kun er muntlige. Videre ser jeg nærmere på oppgavene som ikke spesifiserer om de skal gjøres muntlig eller skriftlig.

### 6.1.2 Ikke-spesifiserte oppgaver

Flere av oppgavene i tekstsamlingene har ikke formulert konkret hvordan oppgavene skal gjennomføres, så i teorien kan elevene gjøre oppgavene muntlig eller skriftlig. På grunn av dette har jeg plassert disse oppgavene med de lite konkrete oppdragene i en egen tabell for å skille mellom ikke-spesifisert og det som kun gjøres muntlig. Tabell 7 viser de aktuelle oppdragene med et eksempel til hvert oppdrag. Mange av oppdragene går på refleksjon og begrunnelser.

Tabell 5: Oppdrag ikke-spesifisert fra tekstsamlingene

Oppdrag	Eksempel
Forklar (med egne ord)	«Forklar med egne ord – å svelge kameler» (Fabel 9, s. 301)
Vurder	«Vurder i hvilken grad du synes anmelderen har fått til en fengende tittel» (Fabel 8, s. 257)
Beskriv	«Beskriv forholdet mellom de to brødrene» (Fabel 8, s. 373)
Begrunn svaret	«Fikk du lyst til å lese boka? Begrunn svaret ditt» (Fabel 9, s. 389)
Hva tror du	«Hva tror du forfatteren egentlig vil si oss med denne fortellingen?» (Fabel 8, s. 373)
Gi eksempler	«Gi eksempler på hva innbyggerne gjør med atomrakettene?» (Fabel 8, s. 370)
Reflekter	«Hva synes du om måten moren til Madeleine reagerer på? Reflekter» (Tekster 4, s. 145)
Drøft	«Se på innledningen av teksten. Drøft: Hvor syns dere innledningen slutter?» (Tekster 4, s. 145)
Tolk	«Tolk: Hvorfor foreldrene er skilt, hvorfor moren lager dessert to ganger i uka» (Fabel 10, s. 331)

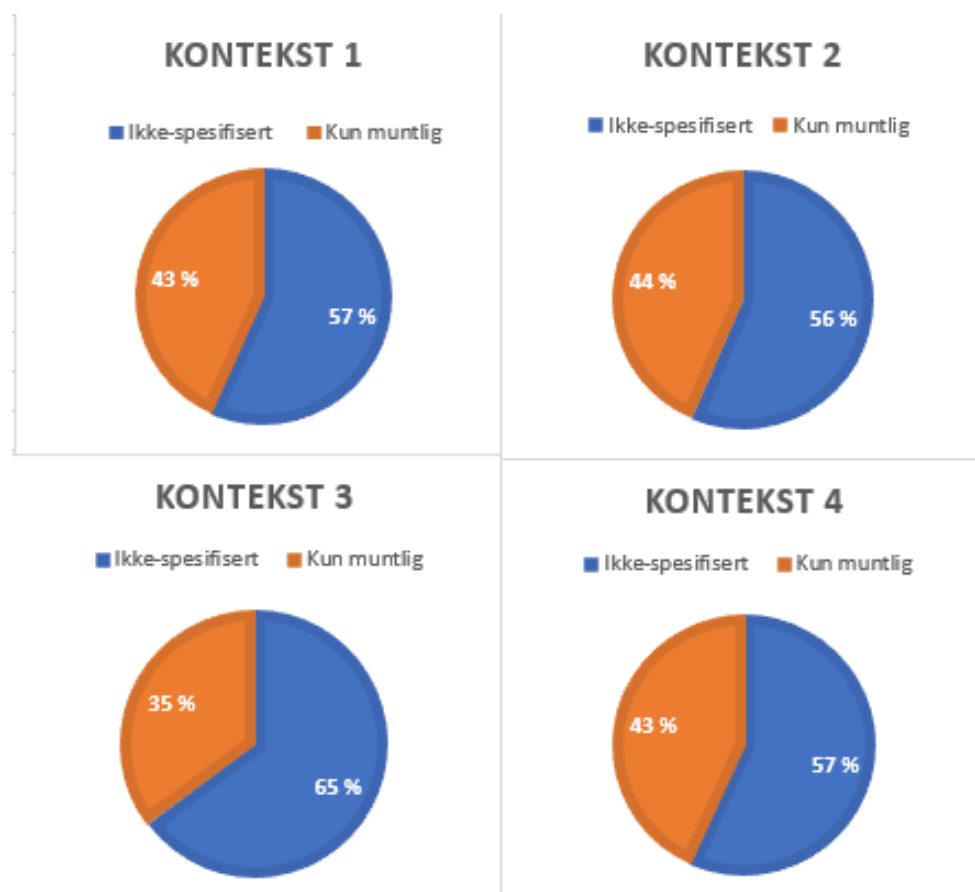
Flere sammen (samarbeid)	«Flere sammen: Lag et rollespill der konflikten er at en ungdom ikke vil gi fra seg en gjenstand som er viktig for vedkommende» (Tekster 2, s. 29)
--------------------------	--

Neste tabell, tabell 6, viser hvordan disse oppgavene har fordelt seg i alle de fire læreverkene. Totalt antall ikke-spesifiserte oppgaver i hvert læreverk er uthevet i fet, tabellen viser også prosent.

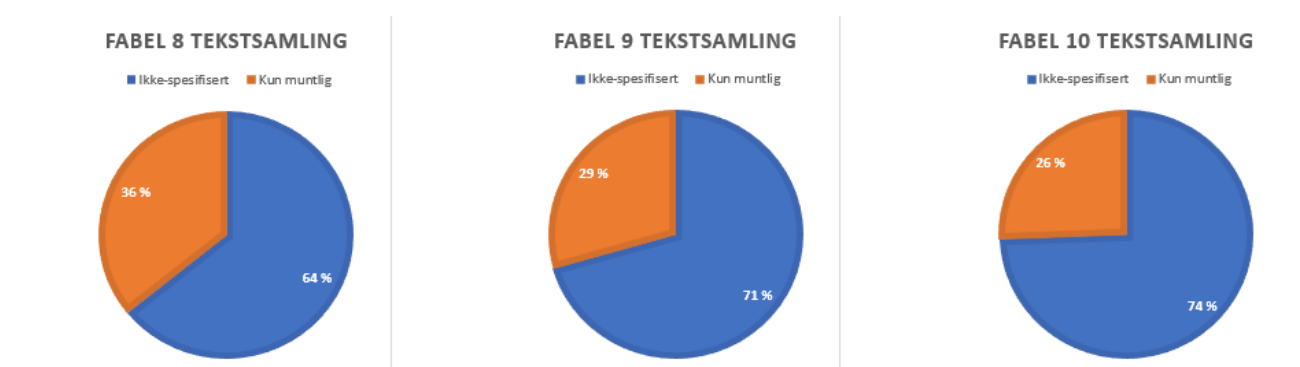
Tabell 6: Ikke-spesifiserte oppgaver, antall i hvert læreverk

Tekster ikke-spesifisert	<b>Fabel 8. trinn</b>	<b>Fabel 9. trinn</b>	<b>Fabel 10. trinn</b>	<b>Kontekst Tekster 1</b>	<b>Kontekst Tekster 2</b>	<b>Kontekst Tekster 3</b>	<b>Kontekst Tekster 4</b>
<b>Forklar (med egne ord)</b>	3	10	1	14	29	60	92
<b>Vurder</b>	2						
<b>Beskriv</b>	11	10	14	4	5	8	25
<b>Begrunn svaret</b>	23	31	27	6	13	15	7
<b>Hva tror du?</b>	25	7	9	27	13	5	29
<b>Gi eksempler</b>	13	3	9	1	1	2	12
<b>Reflekter</b>							2
<b>Drøft</b>							8
<b>Tolk</b>			3				
<b>Flere sammen</b>						2	
<b>Totalt ikke-spesifisert</b>	<b>77 16,7%</b>	<b>61 13,7%</b>	<b>63 15,3%</b>	<b>52 9,5%</b>	<b>61 10,6%</b>	<b>92 14%</b>	<b>175 17,5%</b>
<b>Totalt antall oppgaver</b>	460	446	411	544	574	658	1002

De to påfølgende figurene, figur 5 og 6, viser fordeling i prosent mellom kun muntlige oppgaver og ikke-spesifiserte-oppgaver i alle tekstsamlingene. I tekstsamlingene til *Nye Kontekst* er fordelingen omtrent lik, men det er likevel flest oppgaver som er ikke-spesifiserte. I *Fabel* er alle oppgavene dominert av de ikke-spesifiserte.



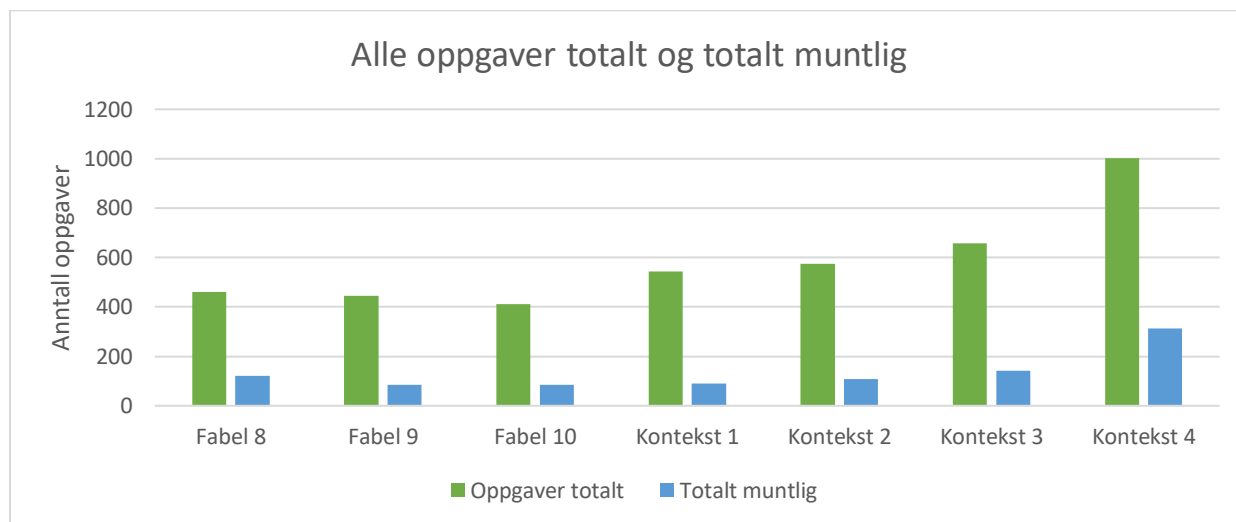
Figur 5: Ikke-spesifiserte-oppgaver og kun muntlig i tekstsamlingene til *Nye Kontekst*



Figur 6: Ikke-spesifiserte-oppgaver og kun muntlig i tekstsamlingene til *Fabel*

### 6.1.3 Forholdet mellom antall oppgaver og muntlige oppgaver

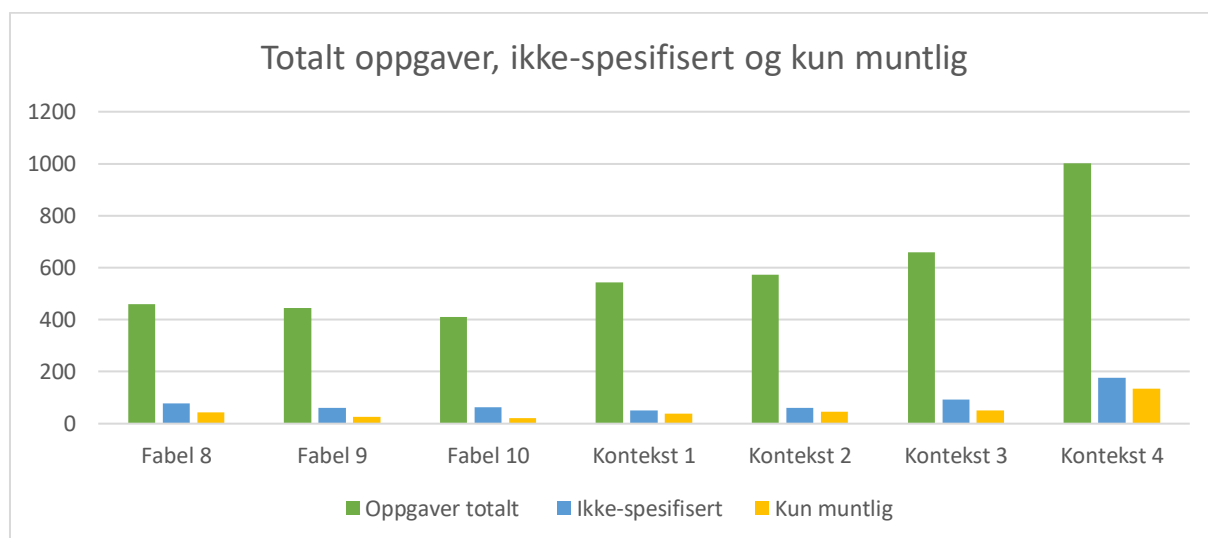
Nå har totalt antall oppgaver, muntlige oppgaver og ikke-spesifiserte oppgaver blitt presentert. I dette avsnittet viser jeg noen figurer som tydeliggjør forholdet mellom disse kategoriene.



Figur 7: Alle oppgaver totalt og totalt muntlig

Figur 7 viser antall oppgaver i hver tekstsamling, samt oppgaver som innebærer muntlighet. Her er også de oppgavene som er i ikke-spesifiserte tatt med. Som vi ser, er det ikke mange oppgaver som inkluderer muntlighet i forhold til totalt antall oppgaver.

I neste figur, figur 8 har jeg valgt å vise fordelingen av antall totale oppgaver, ikke-spesifiserte oppgaver og oppgavene som kun gjøres muntlig for å gjøre fordelingen enda tydeligere:



Figur 8: Alle oppgaver, ikke-spesifiserte-oppgaver og kun muntlig

I dette diagrammet, figur 8, har de lyseblå søylene fra figur 7 blitt delt opp i ikke-spesifiserte oppgaver og kun muntlige oppgaver for å gjøre det mer konkret hvordan disse oppgavekategoriene har fordelt seg i tekstsamlingene. Totalt antall oppgaver er det samme som fra figur 7. Diagrammet viser at det i alle tekstsamlingene er flere ikke-spesifiserte oppgaver sammenlignet med oppgaver som kun kan gjøres muntlig.

## 6.2 Tekstanalysen

Jeg har allerede forklart framgangsmåten og tanken bak tekstanalysen i kapittel 5, men jeg skriver en kort repetisjon med de punktene jeg skal fokusere på. Hovedspørsmålene for analysen er:

1. Hva slags muntlige oppgaver finnes i læreverkene?
2. Hvilke deler av muntlige ferdigheter blir vektlagt?

For å besvare disse spørsmålene har jeg valgt å legge vekt på de paratekstlige elementene titler og oppgaver, jeg ser også på brødtekst.

Videre skal jeg presentere analysen. Tekstanalysen har blitt gjort på samme måte med begge læreverkene, men jeg presenterer dem hver for seg. Jeg har valgt å presentere de tre *Fabel-*bøkene hver for seg også, da det er mest oversiktlig. Jeg starter analysen av hver bok med å kommentere oppbygningen til læreverket før jeg går videre på titler, brødtekst og oppgaver. I både oppgavedelen og brødteksten omtaler jeg hver av kategoriene for seg selv. Til slutt kommer jeg med en kommentar om hvilke kompetansemål som kan knyttes til oppgavene og brødteksten. Først ut er *Nye Kontekst*.

### 6.2.1 *Nye Kontekst*

#### 6.2.1.1 Generell oppbygning

*Nye Kontekst* er delt inn i 9 hovedkapitler, og alle kapitlene har den samme oppbygningen. I forordet finner vi en forklaring på hvordan strukturen er, skrevet av forfatterne. Alle disse hovedkapitlene er delt inn i flere kurs for å dele opp hovedtemaene i mer oversiktlige kategorier. Kursene inneholder fagstoff, eksempeltekster, oppgaver og tips. På starten av hvert kurs blir elevene introdusert for sentrale faguttrykk, mål for hva elevene skal lære i kurset og en «tenk over»-boks som har en tekst som skal skape refleksjon rundt temaet. Alle kursene avsluttes med relevante oppgaver der elevene får oppsummert innholdet i kurset. *Gå videre*-oppgaver er mer omfattende oppgaver som utfordrer elevene. En kort egenvurdering med sentrale spørsmål finner elevene også på oppgavesidene, denne egenvurderingen fungerer som en test for eleven sin del som sjekker at eleven har forstått hovedinnholdet i kurset.



#### 6.2.1.2 Titler

*Nye Kontekst* har som nevnt tidligere et kapittel som heter «Lytting og muntlig kommunikasjon». Det er dette kapittelet jeg har analysert. Hele kapittelet er på 33 sider.

Underkategoriene vi finner i kapittelet, som omtales som kurs i læreboka, er:

1. Kommunikasjon
2. Delta i diskusjoner
3. Samtaler om litteratur, teater og film
4. Presentasjoner

Hvert av disse kursene har en forside der faguttrykk og mål for kurset blir introdusert, og kursene oppsummeres med oppgaver. Kun ved å se på navnene til disse kursene, kan en se at både det monologiske og dialogiske innenfor muntlighet blir dekket. Kurs 4, presentasjoner, er det eneste ved første øyekast som ser ut til å dekke det monologiske. Tilsynelatende blir flere av kategoriene mine også dekket; å lytte, å samtale, å diskutere, og å presentere.

#### 6.2.1.3 Informasjonsboks og oppsummering

Alle fire kursene i kapittelet har en boks med refleksjonsspørsmål på starten slik at elevene må hente fram den kunnskapen de allerede har om temaene. I kurs 1.1 får elevene tips for å få til god kommunikasjon, i kurs 1.2 er det en informasjonsboks som gir tips til deltakelse i debatt. Det samme gjelder de to siste kursene, her er det informasjonsboks som peker på det viktigste en må tenke på når en skal ha fagsamtale og hva som er lurt å tenke på ved framføringer. Oppsummeringen som runder av kapittelet har noen kulepunkter med sentral informasjon fra kursene.

#### 6.2.1.4 Brødtekst

Kommunikasjon er å snakke sammen, sende en melding, gi en beskjed, kommentere, krangle, diskutere, ringe....Lytting er viktig i all muntlig kommunikasjon – først når vi lytter, forstår vi hverandre. Lytting skjer med hele kroppen. (Blichfeldt & Heggem, 2014, s. 9)

Dette er hvordan kommunikasjon blir definert helt på starten av kapittelet. Både skriftlig og muntlig kommunikasjon har blitt inkludert i denne definisjonen av kommunikasjon, dermed er det ikke eksplisitt fokus på muntlig gjennom alle sidene.

Direkte og indirekte språk blir forklart med fokus på at det kan oppstå misforståelser når en kommuniserer med andre, ofte fordi mottakeren tolker budskapet på en annen måte enn det

avsenderen mente. Ved et indirekte budskap, der meningen blir «pakket inn» oppstår det lettere misforståelser enn ved direkte kommunikasjon. Lærebokteksten forklarer også hva dobbeltkommunikasjon er; at det verbale og nonverbale ikke sier det samme.

### **Å lytte**

*Nye Kontekst* omtaler å lytte som en forutsetning for god kommunikasjon. En god lytter skal kommunisere både med kroppen og med ord. Hvordan noe blir sagt er sentralt for hvordan budskap blir oppfattet, og det er samtidig en pekepinn på om lytteren har forstått eller ikke.

Å lytte blir tatt opp i kurset «Samtaler om litteratur, teater og film». Brødteksten omtaler lytting som en forutsetning for få til gode fagsamtaler. I lytterrollen i en fagsamtale skal en være oppmerksom, ha et positivt kroppsspråk og gjerne komme med oppfølgings spørsmål til det som blir sagt. Dette blir sammenlignet med at elevene skal være som forskere i et laboratorium, der noe blir undersøkt og en får kunnskap. Noen eksempler på oppfølgings spørsmål boka gir er «Kan du komme med noen eksempler på..?» og «Var det noe du likte spesielt godt?» (Blichfeldt & Heggem, 2014, s. 25).

### **Å samtale**

Kapittelet har et kurs som heter «Samtaler om litteratur, teater og film», noe som signaliserer at fagsamtale er sentralt. I dette kurset er målene at elevene skal delta i samtaler om form og innhold i litteratur, teater og film. Det andre målet er å lære å kommunisere med andre, lytte, få fram tanker, ideer og kunnskap (Blichfeldt & Heggem, 2014, s. 22). Brødteksten forteller elevene at det å ha en fagsamtale ikke bare innebærer å dele opplevelser, men å se på hva slags virkemidler som forfatteren har brukt. Basert på dette er det viktig å kunne bruke faguttrykk, samtidig som man er åpen for at en har ulike oppfatninger og er en god lytter. Mest sannsynlig vil en oppdage nye ting som en ikke har tenkt over selv.

Eksempler på samtaletemaer innenfor litteratur, film og teater blir introdusert for elevene, for å vise hvordan faguttrykk kan brukes. Innenfor litteratur blir det blant annet foreslått at det snakkes om hovedpersoner og bipersoner. En fagsamtale om teater kan komme inn på hvordan kostymer og kulisser påvirker opplevelsen. Med andre ord blir elevene gjort oppmerksomme på at det for eksempel ikke bare er følelsen en får av å se film som skal omtales, men hele framføringen skal vurderes.

## **Å diskutere**

«Å delta i diskusjoner» er kurs 1.2 i *Nye Kontekst*. Målet med kurset er at elevene skal kunne delta i diskusjoner og begrunne meningene sine samt forstå forskjellen på saklig og usaklig argumentasjon. Kurset blir startet slik: «Når vi diskuterer, prøver vi å overbevise andre om at vi har rett...vi får også prøvd meningene våre og sett om argumentene våre holder» (Blichfeldt & Heggem, 2014, s. 17). Læreboka skiller mellom formell og uformell debatt, og går nærmere inn på hvordan en skal oppføre seg i en formell debatt. Videre får elevene en innføring i hvordan argumentering kan gjøres.

Innenfor argumentering blir det gitt eksempler på saklig og usaklig argumentasjon. Hvordan argumentasjon kan gjøres blir forklart gjennom et eksempel som inneholder en påstand, et argument og motargumenter. I tillegg gis det en oversikt over ulike typer argumenter, for eksempel faktaargument og ekspertargument for å vise at det er forskjell på en påstand og et argument. Hersketeknikker har også sitt eget avsnitt, der eleven blir gjort oppmerksom på at det kan være lurt å vite noe om dette slik at en klarer å avsløre en person som forsøker å bruke hersketeknikker i en diskusjon.

## **Å dramatisere**

*Nye Kontekst* har plassert dramatisering som en form for presentasjon og skriver at et foredrag kan bli ekstra levende hvis en fletter inn et skuespill. For å få til en god dramatisering er det viktig å kunne replikker godt, samt ha god innlevelse og samspill med de andre. Elevene rådes til å øve mye i forkant. De viktigste virkemidlene ved dramatisering er «stemmebruk, kroppsspråk og samspill med andre» (Blichfeldt & Heggem, 2014, s. 35), men lys, rekvisitter og kostymer er elementer som også kan være viktige. Mer om dramatisering står det ikke i boka, annet enn at det i marginen står forklaring på begrepene mimikk, kulisse og rekvisitt.

## **Å presentere**

Sammen med dramatisering, skriver boka at foredrag, film og opplesning er eksempler på presentasjoner. Kurset 1.4 heter «Presentasjoner» og har som mål at elevene skal lære å tilpasse kroppsspråk og stemmebruk til ulike situasjoner, presentere gjennom tolkende opplesing, rollespill og dramatisering og til slutt skal elevene kunne vurdere egne og andres muntlige framføringer ut fra faglige kriterier (Blichfeldt & Heggem, 2014, s. 32). Hvem som er mottaker er viktig å tenke på når presentasjonsformen skal velges fordi ikke alle former passer til alle mottakere.

Teknologien i dag gir mulighet til en rekke virkemidler under en presentasjon, slik som lydeffekter, PowerPoint og lydklipp. På starten av kurset blir dette nevnt, med påfølgende spørsmål; Men det mest virkningsfulle kan kanskje være bare å bruke stemmen og være skikkelig engasjert? (Blichfeldt & Heggem, 2014, s. 32). Stemmebruk blir omtalt som viktig, det samme med kroppsspråket. Elevene blir oppfordret til å kunne snakke fritt og ikke være avhengig av manus ved en presentasjon.

### **Lese felles**

Høytlesning har ikke stort fokus, men i forbindelse med presentasjoner står det i brødteksten at stemmebruken er viktig også ved høytlesing. Det er den som leser som skal skape en stemning, derfor bør leseren leve seg inn i teksten. Leseren viderefremidler følelser til lytteren, pauser og trykk på enkelte ord eller setninger er svært virkningsfullt. En slik måte å lese på kalles tolkende opplesning.

Framstillingen av lærestoffet er dominert av den informerende måten. Gjennom hele kapittelet er det fokus på å gi elevene informasjon om hva muntlig kommunikasjon er. I noen tilfeller blir det gitt konkrete eksempler til elevene om hvordan for eksempel en fagsamtale eller argumentasjon kan gjøres. På denne måten blir stoffet mer konkret for elevene fordi det blir synliggjort hvordan informasjonen de får kan brukes av eleven selv.

#### 6.2.1.5 Oppgavene

Da jeg så på oppgavene, valgte jeg å ikke registrere egenvurderingen og eventuelle spørsmål underveis i kategoriene mine fordi disse oppgavene er mer egenrefleksjon enn faglige spørsmål. Jeg har likevel valgt å se litt på disse oppgavene i lys av at oppgavene skaper metarefleksjon rundt temaene. Dette kommenterer jeg samlet når alle læreverkene har blitt gjennomgått. Uten slike oppgaver har *Nye Kontekst* 75 oppgaver i dette kapittelet. Av disse er 29 oppgaver knyttet til muntlig aktiviteter, 16 til kun muntlig. Jeg ser nærmere på oppgavene i hver kategori;

### **Å lytte**

Oppgave 6 på side 38 ber elevene om å finne et videoforedrag på Internett. Elevene skal se på foredraget og svare på hva det handler om. Dette gjør at elevene er nødt til å lytte, men dette er ikke nevnt eksplisitt i oppgaveteksten. I tillegg skal elevene se på virkemidler som har blitt

brukt, inkludert lyd, som skal reflekteres over. Videre i oppgaven skal elevene se på hva som var bra med videoforedraget og vurdere troverdigheten til det som blir sagt. Dette gjør at oppgaven lar elevene trene på å vurdere andres muntlige framføringer ut fra faglige kriterier, som er et av kompetansemålene innenfor muntlig kommunikasjon. Oppgavene kan også knyttes til det første kompetansemålet som innebærer at elevene skal lytte til og oppsummere hovedinnhold samt trekke ut relevant informasjon i muntlige tekster.

### **Å samtale**

Elevene skal ha en fagsamtale om ei bok, film, en tv-serie eller et teaterstykke. Tidligere i kapitlet har elevene fått tips til elementer å tenke over når en skal ha fagsamtale, oppgaven oppfordrer elevene til å bruke disse tipsene i fagsamtalen. Oppgaven passer godt for å trene på kompetansemål nummer tre som sier at elevene skal samtale om form, innhold og formål innenfor nettopp disse sjangrene.

Den andre oppgaven som nevner samtale, oppgave 7 side 30, er en oppgave der elevene skal forberede og gjennomføre en fagsamtale. I stedet for å snakke etter hukommelsen sin, skal elevene i denne oppgaven velge blant noen gitte tekster. Oppgaven har detaljerte punkter som skal gjøres i forberedelsen, samtalen skal gjennomføres med fokus på tipsene som har blitt gitt tidligere i kapitlet og avslutningsvis skal elevene oppsummere ved å forklare kort hva de lærte.

### **Å diskutere**

Denne sjangeren har noen oppgaver. Den ene oppgaven har flere underpunkter, men jeg har valgt å registrere hele oppgaven kun en gang fordi underpunktene er instruksjoner til elevene. Poenget er å diskutere innledninger, noen av underpunktene sier «Hva får dere vite i løpet av det første avsnittet?», og «Hvordan likte dere de ulike innledningene?» (Blichfeldt & Heggem, 2014, s. 29).

Et av kompetansemålene går ut på at elevene skal delta i diskusjoner med begrunnede meninger og saklig argumentasjon. En oppgave i *Nye Kontekst* sier at elevene skal trene på å diskutere i små grupper, boka kommer med temaene som skal diskuteres i oppgave 4 side 20. Det ene temaet er «leksefri skole og en time lengre skoledag», et annet er «forbud mot salg av brus i hverdagen». Dette er temaer som de fleste ungdomsskoleelever vil ha en mening om, noe som gjør det egnet til å trene på å diskutere.

## **Å dramatisere**

Det at elevene skal lage film har jeg plassert i denne kategorien fordi filmatisering som regel krever at elevene lever seg inn i en rolle. Filmingen her går ut på at elevene skal lage en film om tips til spørsmål i en fagsamtale om litteratur, film og teater. Elevene skal samtidig filme et eksempel på en god fagsamtale, som de selv utfører. Elevene skal også dramatisere en valgfri litterær tekst. Oppgaven understreker at elevene skal ha fokus på innlevelse og godt samspill. Disse oppgavene gjør at elevene trener seg på å presentere norskfaglige og tverrfaglige emner med relevant terminologi, som er et av kompetansemålene.

En annen oppgave innenfor dramatisering inkluderer kroppsspråket. Her skal elevene dramatisere en kommunikasjonssituasjon. I oppgaveteksten står det «Tenk over stemmebruk og kroppsspråk. Dobbeltkommuniser slik at ordene og kroppsspråket ikke sier det samme» (Blichfeldt & Heggem, 2014, s. 14).

## **Å presentere**

I kurset «Presentasjoner» blir dramatisering brukt som eksempel på en presentasjon, men disse oppgavene har jeg registrert som å dramatisere fordi jeg har det som en egen kategori. Mange av oppgavene har jeg likevel plassert i denne kategorien. Noen av presentasjonsoppgavene går på å framføre dikt eller andre tekster på ulike måter. Oppgave 8 side 39 sier for eksempel at eleven skal velge et dikt og bestemme seg «for hvordan du skal bruke stemmen, hvor det skal være pauser, og hvilke ord du skal legge trykk på». Dette utfordrer eleven sin rolle som avsender ved at eleven må tenke over hvilken uttrykksmåte som fungerer best, og passer godt i forhold til kompetansemålet som sier at elevene skal framføre tolkende opplesninger. En annen oppgave går på at eleven skal lære seg et dikt utenat. Oppgaven har mange underpunkter, men jeg har kun registrert den en gang fordi punktene forteller elevene hvordan de skal øve på diktet. Et av punktene er at eleven skal lese diktet høyt, et annet punkt er at eleven skal forklare handlingen i diktet til en medelev.

I kurset «Delta i diskusjoner» er det en oppgave som går ut på at elevene skal lage og framføre presentasjoner som fokuserer på saklig og usaklig argumentasjon. På denne måten får elevene både jobbet med diskusjon og øvd seg på å ha presentasjoner, og de får jobbet med kompetansemålet «presentere norskfaglige og tverrfaglige emner med relevant terminologi» (Kunnskapsdepartementet, 2013).

## Å fortelle

En oppgave nevner eksplisitt at elevene skal fortelle. I oppgaven skal elevene fortelle om en tv-serie, en film, ei bok eller et teaterstykke som eleven leste da hun/han var liten. Formålet med oppgaven er å øve seg på å snakke om litteratur, film og teater. Denne oppgaven kan knyttes til at elevene skal «samtale om form, innhold og formål i litteratur....og framføre tolkende opplesing...» (Kunnskapsdepartementet, 2013).

## Ikke-spesifiserte-oppgaver

Ordet «forklar» har blitt brukt flere ganger i oppgavene, kun en gang har det blitt spesifisert at det skal gjøres skriftlig. Den ene gangen har jeg ikke registrert i dataene mine. Totalt antall potensielle muntlige oppgaver er derfor 13, noe som gjør at det er slike oppgaver muntlig som er mest hyppig i kapittelet, i likhet med oppgavene fra tekstsamlingene.

I tabellen nedenfor ser vi hvordan oppgavene har fordelt seg på de ulike kategoriene, totalt antall oppgaver koblet til muntlig og antall oppgaver i hele kapittelet.

Tabell 7: Oppgaver i Nye Kontekst

Nye Kontekst	Antall
Forklar	13
<b>KUN MUNTLLIG</b>	
Å lytte	1
Å samtale	2
Å diskutere	4
Å dramatisere	5
Å presentere	10
Å fortelle	3
Lese felles	4
<b>Totalt kun muntlig</b>	<b>29</b>
<b>Totalt muntlig</b>	<b>37</b>
<b>Totalt antall</b>	<b>75</b>

### 6.2.1.6 Kompetansemål

Gjennom *Nye Kontekst* blir alle kompetansemål dekket, bortsett fra det som sier at elevene skal kunne «lytte til, forstå og gjengi informasjon fra svensk og dansk»

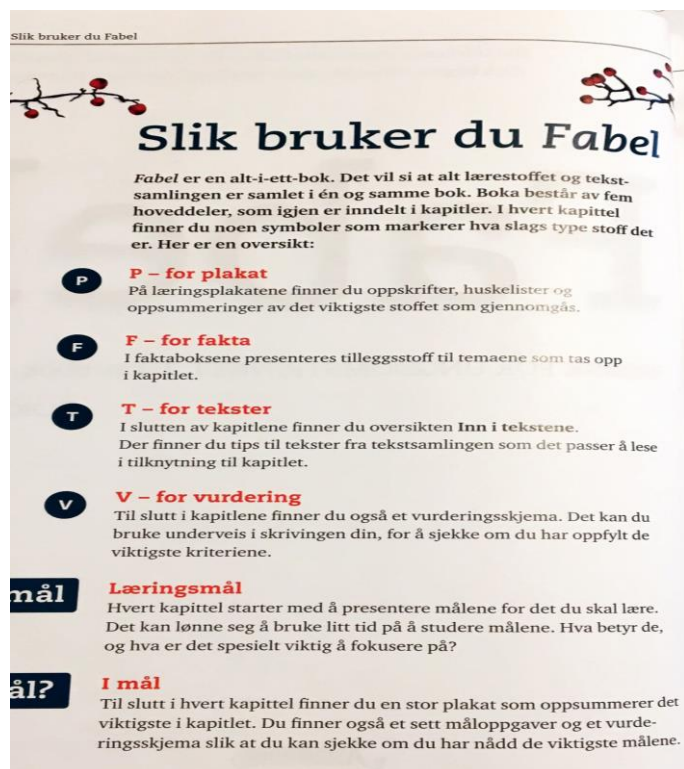
(Kunnskapsdepartementet, 2013). *Nye Kontekst* har et eget kapittel, kapittel 8, som heter «Språk og kultur», her viser undertitlene at svensk og dansk språk blir omtalt. Dette kan forklare hvorfor språkene ikke nevnes i kapittelet om lytting og muntlig kommunikasjon.

Felles for de inkluderte kompetansemålene er at brødteksten forklarer hvordan de ulike sjangrene innenfor muntlighet skal gjøres, for eksempel får elevene god innføring i hvordan en skal gjennomføre en framføring både med tanke på stemmebruk, kroppsspråk og virkemidler. Oppgavene gir til en viss grad elevene mulighet til å trene på de ulike sjangrene og kompetansemålene.

## 6.2.2 Fabel 8

### 6.2.2.1 Generell oppbygning

*Fabel 8* består av fem hoveddeler som er delt inn i kapitler. Alle kapitlene har læringsmål på starten og oppgaver til slutt. Boka har også noe som er kalt «i mål», som er en oppsummering av det viktigste i kapitlet. «I mål» har også et vurderingsskjema elevene kan bruke til å se om de har nådd de viktigste målene. Felles for kapitlene er bruken av symboler som skal vise hva slags type stoff elevene leser. Dette blir presentert helt i starten av boka. Nedenfor ligger det er bilde av hvordan den ene siden ser ut, med forklaring på symboler. *Fabel 9* og *10* har også disse symbolene.



Figur 9: Fabel 8 side 2

Ingen av de fem hoveddelene er eksplisitt rettet mot muntlige ferdigheter. «Intervju» er tittelen på det ene kapitlet, men når en ser nøyere på underoverskriftene er det tydelig at



boka fokuserer på intervju som sjanger og hvordan et intervju skal skrives, det er ikke fokus på hvordan det kan gjennomføres.

Før disse fem hoveddelene har boka to kurs som blir omtalt som læringsverktøy. Meningen er at elevene skal bli introdusert for måter å arbeide på som kan brukes i videre arbeid med boka. Det ene kurset har tittelen «Muntlige presentasjoner (kurs)», noe som gjør det aktuelt å se nøyere på kurset. Læringsmålene i dette kurset er at elevene skal kunne forklare hva som kjennetegner en god presentasjon, planlegge og holde en muntlig presentasjon og være en god tilhører (Fostås, et al., 2013, s. 28).

#### 6.2.2.2 Titler

Kurset «Muntlige presentasjoner» er på 13 sider. Underoverskriftene til kurset er:

1. Lag en muntlig presentasjon
2. Å bygge opp en presentasjon
3. Å velge fremstillingsmetode
4. Å være en god tilhører
5. Vurdere presentasjoner

#### 6.2.2.3 Informasjonsbokser og oppsummering

På starten av kurset finner elevene en informasjonsboks med en refleksjonsoppgave. Elevene skal skrive i fem minutter om hva som gjør en presentasjon spennende. De skal også tenke over sin rolle som tilhører hvis en presentasjon oppleves engasjerende eller ikke spennende. Dette er en oppgave som aktiverer metakunnskapen, forkunnskapene, til eleven om dette temaet. Andre slike oppgaver som går på metakunnskap handler om tilhøreres påvirkning på en presentasjon og hva som kjennetegner et positivt og støttende kroppsspråk (Fostås, et al., 2013, ss. 36-37).

Gjennom kapitlet er det flere informasjonsbokser som oppsummerer i kulepunkter hva som står i brødteksten. På denne måten blir det viktigste understreket for elevene. Jeg gjengir ikke alle informasjonsboksene her, men et eksempel er fra side 33 der det blir forklart hvordan en presentasjon skal avsluttes. I informasjonsboksen kan vi lese at i en avslutning av en presentasjon skal en:

- Samle trådene og runde av
- Oppsummere og konkludere
- Gjenta det viktigste

- Prøve å vekke følelser hos tilhørerne
- Åpne for spørsmål fra tilhørerne

Denne strukturen går igjen i hele dette kurset, en utfyllende brødtekst med informasjonsbokser som oppsummerer det viktigste. I oppsummeringen på slutten av kurset finner vi de samme titlene og kulepunktene som står i informasjonsboksene som er underveis i kurset.

#### 6.2.2.4 Brødtekst

Kurset har som nevnt fokus på muntlige presentasjoner. Når elevene har gjennomført kurset skal de kunne forklare hva som kjennetegner en god presentasjon, planlegge og holde en framføring og til slutt være en god tilhører. Brødteksten starter med å stille et direkte spørsmål til eleven; «Har du tenkt over hvorfor noen muntlige presentasjoner er mer fengende enn andre?» (Fostås, et al., 2013, s. 29). På denne måten skaper teksten en dialog med eleven og fanger oppmerksomheten.

Tilhørere under presentasjoner har en viktig oppgave, nemlig å følge med og lytte oppmerksomt til den som presenterer. Tilhørerne bør gi positiv respons for eksempel i form av nikking og applaus på slutten, på denne måten vil den som presenterer føle seg tryggere.

Det første elevene får kunnskap om, er hvordan de skal finne stoff til en muntlig presentasjon. Rådet er å finne informasjon fra flere kilder og lese såpass mye om temaet at en forstår det. Deretter kan en lage nøkkelord, basert på nøkkelordene kan manuset skrives. Etter dette kommer det en innføring i hvordan en presentasjon kan bygges opp; innledning, hoveddel og avslutning blir nøye beskrevet med både tekst og informasjonsbokser. Det tydeligste budskapet brødteksten kommer med er at den som holder presentasjonen skal ha fokus på tilhørerne.

Teknologi gir mulighet til mange virkemidler slik som filmklipp og lydeffekter. Brødteksten poengterer at det ofte kan være vel så virkningsfullt å kun bruke seg selv og stemmen, da andre virkemidler fort kan bli for mye. For å vurdere sin egen presentasjon underveis i arbeidet, kan en bruke et vurderingsskjema. På denne måten er det lettere å se hva som kan forbedres og dette vil igjen gjøre det enklere å reflektere over hvordan elementer ved presentasjonen kan gjøres bedre. På side 39 er det et forslag til hvordan et vurderingsskjema

kan se ut, med sentrale punkter der det kan krysses av på «ja» eller «nei», i tillegg til en kommentarkolonne.

Informerende tekst er den framstillingsmetoden som er brukt i dette kurset. Det blir gitt mye informasjon til eleven om muntlige presentasjoner. Den viktigste faktakunnskapen blir gjengitt som kulepunkter, men det er ikke gitt eksempler til elevene til hvordan for eksempel en avslutning av en presentasjon kan gjøres, det står kun elementer som er lurt å få med seg.

#### 6.2.2.5 Oppgaver

Det er 51 oppgaver totalt i dette kurset. Flere av oppgavene har lang oppgavetekst, noe som gjør at de kan plasseres i flere av kategoriene. Dette gjør at det er 27 forekomster av muntlige aktiviteter, fordelt på litt færre antall oppgaver. Den ene oppgaven sier for eksempel «Fortell hverandre hva dere gjorde fra dere sto opp til dere kom til norsktimen... Lytt til hverandre og gi hverandre...tilbakemeldinger..» (Fostås, et al., 2013, s. 36). Her har jeg registrert oppgaven i kategoriene å fortelle, å lytte og å samtale på grunn av verbene «fortell», «lytt» og «gi tilbakemeldinger», dermed har denne ene oppgaven blitt registrert tre ganger. Jeg valgte å gjøre det slik fordi jeg er interessert i å så på hvor mange oppgaver hver kategori har.

#### **Å lytte**

Denne kategorien har noen oppgaver. «Gå sammen to og to og hør på hverandre. Får du med deg det den andre sier?», sier oppgave 14c på side 36. Videre spør oppgaven om avsender må endre på noe for at mottakeren skal forstå budskapet. Elevene blir gjort oppmerksomme på at en kommunikasjonssituasjon kan oppfattes ulikt av avsender og mottaker, samtidig som det er fokus på at avsenderen må være tydelig.

Elevene skal prøve seg på å være både gode og dårlig lyttere mens de hører på en annen elev som skal fortelle en vits eller lignende. I en annen oppgave skal elevene lytte og komme med en respons på det som har blitt sagt. Alle de nevnte oppgavene kan kobles til det første kompetansemålet som innebærer å lytte.

#### **Å samtale**

I forlengelsen av oppgave 1 side 30 der elevene skal holde korte foredrag for hverandre om enkle temaer som kjendiser, skal elevene stille hverandre spørsmål om nettopp hverandre.

Elevene forbereder spørsmålene før samtalen. Dette skal elevene bruke til å lage en presentasjon om medeleven slik at resten av klassen skal lære personen bedre å kjenne. I en annen oppgave skal elevene snakke sammen to og to for å planlegge en innledning til presentasjonen. Disse oppgavene plasseres best innenfor det første kompetansemålet som går på lytting, da kompetansemålet som eksplisitt nevner samtale fokuserer mer på fagsamtaler.

Oppgave 13 på side 35 ber elevene om å snakke sammen to og to om en film eller hobby som de kan en del om. Samtidig som de forteller om emnet, skal elevene variere stemmebruken sin. Oppgaven gjør at elevene trener til en viss grad på kompetansemålet «samtale om form, innhold og formål i litteratur, teater og film og framføre tolkende opplesing og dramatisering» (Kunnskapsdepartementet, 2013). I hvor stor grad den første delen av kompetansemålet blir dekket kommer an på emnet elevene snakker om, den andre delen blir også gjort til en viss grad ved at elevene varierer stemmebruken slik en gjerne gjør ved tolkende opplesing.

### **Å diskutere**

Mange av oppgavene går ut på at elevene skal samarbeide to og to og planlegge noe, dette har jeg registrert under «å diskutere» fordi oppgavene åpner opp for diskusjon. Et eksempel på en slik oppgave er «Gå sammen to og to. Bli enige om to følelser dere vil vekke hos tilhørerne» (Fostås, et al., 2013, s. 34). Elevene skal også diskutere påstander to og to. Kompetansemålet om lytting er sentralt også her, men vi kan også koble slike oppgaver til kompetansemålet som sier at elevene skal «delta i diskusjoner med begrunnede meninger og saklig argumentasjon» (Kunnskapsdepartementet, 2013).

### **Å dramatisere**

I denne kategorien har jeg ikke plassert noen oppgaver. Noen oppgaver utfordrer elevene til å prøve ut forskjellig tempo og lydnivå på stemmen når de skal framføre noe, men ordlyden i oppgaven har gjort at jeg plasserte slike oppgaver i «å presentere» fordi det er tekster som skal presenteres.

### **Å presentere**

Flere av oppgavene i kurset går på å presentere. I den første oppgaven i kurset skal elevene holde et uforberedt foredrag om et valgfritt tema i grupper. Alle elevene på gruppa skal holde hvert sitt foredrag. På denne måten får elevene trent seg på å være både mottaker og avsender. Når foredragene er gjennomført, skal elevene diskutere med hverandre hvordan de opplevde

oppgaven. Hvilke spørsmål de skal snakke om er oppgitt i oppgaven. Eksempler på disse spørsmålene er «Hvordan var det å snakke til de andre» og «Hvilke fordeler er det å snakke til en forsamling uten manus?» (Fostås, et al., 2013, s. 30).

Miniforedrag er en kommunikasjonsform som går igjen i dette kurset. Her skal elevene arbeide sammen i par og holde foredrag for hverandre. Tilbakemeldinger og egenvurdering er punkter som også brukes i disse oppgavene, men noen av disse refleksjonsoppgavene som gjøres i etterkant skal gjøres skriftlig. Oppgave 25 på side 39 er en sånn oppgave, den er delt opp i a, b, c, d og e, men kun a er muntlig. Resten av oppgavene går på at eleven for eksempel skal «skrive ned» tre ting som han/hun kan gjøre bedre som både lytter og avsender. Her kan kompetansemålet «vurdere egne og andres muntlige framføringer» nevnes som et sentralt mål.

### **Å fortelle**

Flere av oppgavene passer i denne kategorien. Oppgave 13 på side 35 gir elevene en utfordring ved at de skal fortelle om et valgfritt tema samtidig som de varierer stemmebruken. Her skal eleven blant annet snakke høyt, hviske og mumle. Noe av hensikten er å reflektere over hva slags stemmebruk som er mest egnet i en presentasjon, så til en viss grad kan en si at elevene får jobbet med kompetansemålet som innebærer å vurdere egne og andres muntlige framføringer.

Elevene skal i dette kurset også trene på å gjenfortelle fra en tekst de har lest, både for seg selv og for en medelev. Også i denne oppgaven skal eleven tenke på å være en god avsender som snakker tydelig; «gjenfortell innholdet i teksten uten å se på manus. Fokuser i stedet på hvordan du står, og om du snakker høyt og tydelig» (Fostås, et al., 2013, s. 36). Dette er eksempel på en oppgave som fokuserer på å fortelle som reproduksjon av tekst, men *Fabel 8* har også et eksempel på en oppgave som utfordrer kreativiteten i noe større grad. Oppgave 16b lyder slik: «Gå sammen to og to. Fortell hverandre hva dere gjorde fra dere sto opp til dere kom til norsktimen» (Fostås, et al., 2013, s. 36).

### **Ikke-spesifiserte-oppgaver**

Det oppsiktsvekkende fra dette kurset er at jeg ikke har plassert noen av oppgavene i kategorien for ikke-spesifiserte-oppgaver, oppgaver som kan gjøres muntlig eller skriftlig. I kurset er det spesifisert om oppgavene skal gjøres muntlig eller skriftlig.

Tabell 8: Oppgaver i Fabel 8

Fabel 8	Antall
<b>KUN MUNTLLIG</b>	
Å lytte	3
Å samtale	4
Å diskutere	7
Å dramatisere	
Å presentere	6
Å fortelle	7
Lese felles	
<b>Totalt muntlig</b>	27
<b>Totalt antall</b>	51

#### 6.2.2.6 Kompetansemål

Gjennom oppgavene har de fleste kompetansemålene til muntlig kommunikasjon blitt inkludert. I likhet med *Nye Kontekst* er det ingen oppgaver som tar for seg kompetansemålet om å lytte til dansk og svensk. Det er heller ikke noen oppgaver som går spesifikt på å presentere norskfaglige og tverrfaglige emner med relevant terminologi og formålstjenlig bruk av digitale verktøy og medier, annet enn at elevene skal snakke sammen om hva slags stemmebruk de mener fungerer best under en framføring. Kompetansemålet det blir sagt mest om i brødteksten, er det som går på vurdering av egne og andres framføringer.

#### 6.2.3 Fabel 9

##### 6.2.3.1 Generell oppbygning

Boka består av fem hoveddeler som er delt inn i kapitler og har samme oppbygning som i *Fabel 8*. Ingen av disse kapitlene skriver eksplisitt om muntlige ferdigheter, derfor har jeg ikke sett mer på disse. *Fabel 9* starter derimot med tre forskjellige kurs under samlebetegnelsen *Læringsverktøy*. Det første kurset heter «Klar tale!» og er den delen av læreboka jeg har valgt å analysere. Læringsmålene for kurset er at elevene skal kunne gi eksempler på hvorfor det er viktig å kunne uttrykke seg godt muntlig, kjenne igjen de retoriske appellformene etos, patos og logos, forberede og skrive en tale og til slutt framføre en tale (Fostås, et al., 2014, s. 10).

##### 6.2.3.2 Titler

Dette kurset er på 16 sider og har underkategoriene:

1. En tale som fikk verden til å tenke

2. Retorikk – kunsten å overbevise
3. Skriv din egen tale
4. Forberedelsene
5. I mål?

I likhet med *Nye Kontekst* og *Fabel 8* blir kurset startet med en presentasjon av læringsmål som sier hva elevene skal kunne etter kurset.

#### 6.2.3.3 Informasjonsbokser og oppsummering

Et av fokusområdene til Klar tale-kurset er hvordan påvirkning en tale kan ha. Kurset har en «tenk over»-boks på starten der eleven skal reflektere rundt akkurat dette, har eleven opplevd å bli sterkt påvirket av en tale noen gang? På side 12 er det en boks med noen refleksjonsspørsmål som krever at elevene henter fram metakunnskap, kunnskap de kan fra før av, om hva en bør passe på når en skal holde tale for noen av verdens ledere. Resten av informasjonsboksene i dette kurset inneholder fakta og oppsummeringer av det som står i brødteksten. Oppsummeringen på slutten av teksten framhever det viktigste fra brødteksten. Begrepene etos, patos og logos blir forklart på en enkel og kort måte. Videre følger det en liste med punkter som forklarer hele prosessen fra start til slutt når en skal lage og holde tale.

#### 6.2.3.4 Brødtekst

Kurset har fokus på å holde tale og på hva slags virkemidler en kan ta i bruk for å holde en interessant tale. For å tydeliggjøre hva en tale er, er det eksempler på taler som har historisk verdi og som har gjort sterkt inntrykk på mange. Martin Luther sin tale med «I have a dream» og Malala Yousafzai sin tale i FN har blitt framhevet, spesielt den sistnevnte har fått stor plass i kurset både gjennom en forkortet utgave av talen som kan brukes som eksempeltekst og gjennom oppgaver med spørsmål til talen. Videre i kurset er det noen sider om retorikk, med fokus på hva etos, patos og logos er. Dette er for å vise elevene hvordan de kan nå fram til publikum gjennom fornuft, følelser og troverdighet. De retoriske virkemidlene er tydelig forklart gjennom teksten, men har også bilder som skal illustrere de ulike virkemidlene. For eksempel skal et bilde av Jens Stoltenberg i treningsklær på sykkel vise til etos.

Elevene får en innføring i hvordan en tale kan skrives, med en bursdagstale som eksempeltekst. Underveis i talen er det lagt til kommentarer på siden som viser hvordan retoriske virkemidler har blitt brukt. Virkemidler som humor, gjentakelser og små historier er presentert som lure grep til å gjøre talen interessant. Boka viser til et tankekart som ble laget i

forkant av at bursdagstalen ble skrevet, dermed får elevene en ide til hvordan de selv kan lage tankekart når de selv skal skrive en tale.

«En tale er en muntlig framføring, men som oftest er den basert på et manus som er planlagt og skrevet i forkant» (Fostås, et al., 2014, s. 22). Slik starter avsnittet som tar for seg hvordan forberedelsene til en tale kan gjøres. Brødteksten informerer om hva som skal inkluderes i innledning, hoveddel og avslutning, og refererer til det grekerne i antikken omtalte som «den gylne hånda» - at en tale skal ha like mange elementer som hånden har fingre.

Videre informerer brødteksten om selve framføringen av talen. Elevene blir rådet til å øve på talen både alene og foran andre slik at nervøsiteten ikke blir for stor når taletidspunktet kommer. Stemmebruk og kroppsspråk er viktige elementer under framføringen.

Læreboka fokuserer på å informere elevene om temaet gjennom informerende tekst, men har også med noen eksempler på taler for å modellere og gjøre taler med konkret for elevene.

#### 6.2.3.5 Oppgaver

I dette kurset er det 47 oppgaver totalt. Av disse er 14 oppgaver knyttet til muntlige ferdigheter. Videre gir jeg eksempler og kommenterer oppgaver innunder de ulike kategoriene mine. Kategoriene som ikke har noen oppgaver er utelatt (dramatisere, samtale, fortelle, lese felles):

#### **Å lytte**

Malala sin tale i FN i 2013 danner en slags ramme i dette kurset da den er brukt som eksempeltekst og flere av oppgavene er knyttet til talen. Den ene oppgaven ber elevene om å se på talen hennes. Elevene skal vurdere hvordan hun fremstår som taler. Tankene elevene har rundt stemmebruk og kroppsspråk skal skrives ned i et vurderingsskjema, så noe skriftlig er det også i denne oppgaven. «Se på en nyhetssending på tv» står det i oppgave 9 side 16. Videre står det at eleven skal svare på hva en politiker snakker om, noe som gjør at eleven må lytte til sendingen. Eleven skal også reflektere over hvordan personen i innslaget fungerer som avsender ved å se på kroppsspråket.



To kompetansemål er aktuelle for disse to oppgavene, det første er kompetansemålet som går på å trekke ut relevant informasjon fra muntlige tekster, det andre er å vurdere andres muntlige framføringer.

### **Å diskutere**

På side 16, oppgave 10, skal elevene jobbe to og to for å bli enige om hva som skal til for å virke troverdig som taler. Oppgaven kommer etter at brødteksten har introdusert de retoriske virkemidlene etos, patos og logos, dermed har elevene et utgangspunkt for å diskutere taleres troverdighet. Her kan de tre siste kompetansemålene under muntlig kommunikasjon trekkes inn. Elevene skal diskutere og begrunne, derfor er kompetansemål nummer fire relevant. Til en viss grad presenterer elevene faglige emner gjennom argumentene sine, og de vurderer indirekte andres muntlige framføringer ved å diskutere hva som skaper troverdighet.

### **Å presentere**

Elevene skal framføre en lite forberedt tekst på ulike måter. Teksten er basert på lapper elevene har skrevet, som deretter trekkes og elevene får noen minutter til å lage noen setninger. Temaet er mest sannsynlig noe hverdagslig basert på eksemplene boka gir, som blant annet er regnvær, sanger og skolebuss (Fostås, et al., 2014, s. 23). Hva som er formålet med å framføre teksten på ulike måter kommer ikke fram i oppgaveteksten, men mest sannsynlig er det for å øve på ulike måter å formidle på. Kompetansemålet som omtaler at elevene skal framføre tolkende opplesning er aktuelt her.

En annen oppgave går ut på at elevene i grupper skal lage en kort tale sammen med et valgfritt tema. Deretter skriver elevene lapper med ulike typer humør eller sinnsstemninger. Elevene skal trekke en lapp hver og prøve å gjenskape følelsen på lappen mens de framfører talen, de andre elevene skal gjette hvilket humør taleren er i. Oppgaven fokuserer med andre ord på selve presentasjonen av talen, ikke på hva som blir sagt.

### **Ikke-spesifisert**

Den ene oppgaven der ordet forklar er nevnt, lyder slik: «Forklar begrepet etos til sidemannen uten å bruke ordet «troverdig»», (Fabel 9, s. 16). I denne oppgaven ligger det implisitt at dette skal gjøres muntlig fordi begrepet skal forklares til en annen. Dette gjelder de to andre oppgavene med ordet forklar også, da disse oppgavene er formulert likt, men tar for seg begrepene patos og logos.

Tabell 9: Oppgaver i Fabel 9

<b>Fabel 9</b>	<b>Antall</b>
<b>Forklar</b>	3
<b>Beskriv</b>	1
<b>Begrunn</b>	1
<b>Gi eksempler</b>	2
<b>KUN MUNTLLIG</b>	
<b>Å lytte</b>	2
<b>Å samtale</b>	
<b>Å diskutere</b>	1
<b>Å dramatisere</b>	
<b>Å presentere</b>	4
<b>Å fortelle</b>	
<b>Lese felles</b>	
<b>Totalt kun muntlig</b>	7
<b>Totalt muntlig</b>	14
<b>Totalt</b>	47

#### 6.2.3.6 Kompetansemål

*Fabel 9* har i likhet med *Nye Kontekst* og *Fabel 8* oppgaver som tar for seg alle kompetansemål bortsett fra det som inkluderer svensk og dansk. Kurset fokuserer på å holde taler, derfor er kategorien «å presentere» og oppgaver i forbindelse med det mest inkludert i kapitlet. Gjennom oppgaver og spørsmål i informasjonsboksene må elevene jobbe med kompetansemålet «vurdere egne og andres muntlige framføringer ut fra faglige kriterier» (Kunnskapsdepartementet, 2013).

#### 6.2.4 *Fabel 10*

##### 6.2.4.1 Generell oppbygning

*Fabel 10* er også delt inn i fem hoveddeler. Det ene kapitlet heter «Dramatikk» og har underoverskriften «å framføre skuespill». *Å presentere* er en av kategoriene mine, derfor har jeg valgt å se nærmere på dette underkapitlet. I likhet med *Fabel 8*, starter dette læreverket med to kurs. Det ene kurset er kalt «Mot eksamen (kurs)», jeg har valgt å analysere dette også, og starter her. Målene for kurset er at elevene skal forberede seg til skriftlig og muntlig eksamen, og å planlegge og gjennomføre skriftlig og muntlig eksamen. Elevene skal også tolke oppgavene de får til eksamen og heldagsprøver (Fostås, et al., 2015, s. 10).

#### 6.2.4.2 Tittel

Antall sider dette kurset om eksamen har, er 22. Kurset har underkategoriene:

1. Eksamensnerver!
2. Skriftlig eksamen
3. Trude og heldagsprøven
4. Å besvare eksamensoppgaven
5. Muntlig eksamen

Som vi kan se av disse titlene, er det flere som ikke passer direkte inn i muntlige ferdigheter og muntlighet. Jeg har valgt å ikke gå i dybden på underkategori 2 og 3 som informerer om skriftlig eksamen.

Underkapittelet «å framføre skuespill» er på 3 sider og avsluttes med noen oppgaver. Disse oppgavene har jeg valgt å inkludere i oppgaveanalysen som blir presentert i kapittel 6.2.4.4.

#### 6.2.4.3 Informasjonsbokser og oppsummering

I kurset er det flere informasjonsbokser som utdyper og oppsummerer det brødteksten beskriver. Alle boksene er markert med bokstaven «P», som i introduksjonen av boka blir forklart som «p» for plakat. Læringsplakatene viser til oppskrifter, huskelister og oppsummeringer av det viktigste stoffet som gjennomgås.

I oppsummeringen er det lagt ved et vurderingsskjema for muntlig eksamen slik at elevene kan se hvilke elementer som er viktig. Elementene som er nevnt er:

- Tydelig problemstilling
- Presentasjonen har en innledning, hoveddel og avslutning
- Du reflekterer godt
- Tydelig konklusjon
- Korrekt kildeføring
- Kreativt element som høytlesing eller bilder
- God presentasjonsteknikk

(Fostås, et al., 2015, s. 32)

#### 6.2.4.4 Brødtekst

«Jeg gruer meg skikkelig til eksamen. Jeg føler meg ikke forberedt i det hele tatt» (Fostås, et al., 2015, s. 11). Slik starter kurset, sitatet vil nok fange oppmerksomheten til elevene fordi det er noe de kjenner seg igjen i. Skrivestilen er dialogisk i form av at teksten henvender seg direkte til leseren. Introduksjonen beroliger eleven ved å si at det er normalt og positivt å være nervøs før en eksamen, dessuten skal kurset gi noen strategier og verktøy for å mestre både skriftlig og muntlig eksamen.

Generelt sett informerer *Fabel 10* eleven om at en muntlig eksamen består av en presentasjon etterfulgt av en fagsamtale. Det første rådet eleven får, er å lage en god problemstilling som brukes som utgangspunkt for innholdet i presentasjonen. Videre forteller brødteksten om ulike spørsmålstyper som kan brukes når en lager problemstilling og påpeker at faktaspørsmål er dumt å bruke fordi det ikke er dekkende nok. En fiktiv elev, Trude, med en problemstilling blir brukt som eksempel. «Den gylne hånden», som det også blir referert til i *Fabel 9*, blir brukt som forslag når elevene skal lage disposisjon til presentasjonen sin. Presentasjonen skal ha fem elementer, innledning, tre punkter i hoveddelen og en avslutning. Brødteksten informerer deretter om kildebruk, at det er viktig å bruke flere kilder som er relevante for å besvare problemstillingen.

Å holde presentasjon - det er viktig å øve på presentasjonsteknikken står det i brødteksten. Eleven må ta stilling til hvilke virkemidler som skal brukes ved en presentasjon. Trude bestemte seg for å kun bruke seg selv og sin egen stemme fordi hun vet at det er det faglige innholdet og kunnskapen hennes som er det viktigste. Hun hadde fokus på stemmebruk, kroppsspråk og bruk av manus. I tillegg, siden temaet er Henrik Ibsen, ville hun lese et utdrag fra en av tekstene hans for å legge til det lille ekstra. Dette er den informasjonen brødteksten gir om selve presentasjonen. Videre informerer teksten om fagsamtalen.

Fagsamtalen blir omtalt som en sentral del av muntlig eksamen. Det som eventuelt ikke har blitt nevnt eller utdypet i stor grad, kan diskuteres under fagsamtalen. Som regel prøver sensor og eksaminator å stille spørsmål som åpner opp for en dialog. For å ikke bli helt satt ut under fagsamtalen, er det i forkant lurt å tenke på hva slags spørsmål som kan bli stilt.

*Fabel* har intervjuet skuespilleren Ingrid Bolsø Berdal og refererer til dette intervjuet i underkapittelet «å framføre skuespill». Berdal påpeker at det er viktig å våge å dramatisere og

kaste seg ut i det, for mest sannsynlig er de andre også litt nervøse. At en tør å prøve seg på ulike øvelser vil gjøre at andre også prøver og etter hvert blir en bedre kjent med hverandre og det vil føles tryggere. Videre presenterer brødteksten fem dramateknikker: frys, dramatisering, intervju, rollespill og improvisasjon. Alle øvelsene gjøres i grupper, med unntak av intervju der to og to går sammen. Frys går ut på å lage stillbilder fra en fortelling. Dramatisering skal formidle en stemning eller situasjon uten bruk av ord. Ved intervju skal en person intervju en annen, den som blir intervjuet er i en rolle og gjennom intervjuet skal det reflekteres rundt hvordan denne rollefiguren er. I et rollespill skal en være i en rolle. Improvisasjon går ut på at en finner på noe der og da, med noen holdepunkter.

Denne læreboka har også framstilt stoffet på en informerende måte. Brødteksten inneholder eksempler på hvordan det kan være hensiktsmessig å formulere en problemstilling på. Innholdet som skal med i en presentasjon blir gjort veldig konkret ved å illustrere dette med «den gylne hånda», i tillegg er det gitt eksempler på innhold i presentasjonen gjennom den fiktive personen Trude og hennes eksamensoppgave.

#### 6.2.4.5 Oppgaver

I flere av oppgavene til kurset «Mot eksamen» har verbene «diskuter» og «presenter» blitt brukt, noe som har ført til at jeg har registrert oppgaven i to kategorier. Derfor blir noen av oppgavene registrert flere ganger. Et eksempel er «Presenter den prioriterte listen din for sidemannen og diskuter likheter og forskjeller ...» (Fostås, et al., 2015, s. 25). Totalt i kurset er det 49 oppgaver. Kapittelet om å framføre skuespill har 6 oppgaver. Videre ser jeg på hvordan oppgavene er fordelt på kategoriene mine. «Å fortelle» er utelatt her.

#### **Å lytte**

Ingen av oppgavene nevner det å lytte eksplisitt, men implisitt går flere av oppgavene ut på å lytte fordi elevene skal snakke sammen og diskutere. Jeg har valgt å plassere disse oppgavene basert på ordlyden i oppgaveteksten, derfor er det ikke registrert noen oppgaver i denne kategorien.

#### **Å samtale**

En av de første oppgavene i «Mot eksamen» sier at elevene skal dele med hverandre utfordringer og ting de mestrer i forhold til eksamen. Elevene skal også snakke om hvordan en kan forberede seg når det skal skrives en tekst på eksamen. Til en viss grad arbeider

elevene med kompetansemålet «vurdere egne og andres muntlige framføringer» fordi oppgaven krever refleksjon rundt det å ha muntlig framføring.

I forbindelse med trening til muntlig eksamen, skal elevene ha en fagsamtale med hverandre om et norskfaglig emne som *Fabel 10* informerer om. Dette er oppgave 13 på side 31, og oppgaven har flere deler. Etter å ha satt seg inn i det valgfrie emnet, skal det gjennomføres et rollespill der de bytter på å være sensor og eksamenskandidat. Elevene skal øve på å stille litt vanskelige spørsmål som de også må svare på. Oppgavene kan knyttes til kompetansemålet som går på å presentere norskfaglige emner med relevant terminologi fordi treningen til muntlig eksamen skal kobles til et norskfaglig tema.

### **Å diskutere**

Flere oppgaver i kurset kan kobles til kompetansemålet «delta i diskusjoner med begrunnede meninger og saklig argumentasjon» (Kunnskapsdepartementet, 2013). Elevene skal diskutere noen utfordringer rundt eksamen og eventuelle løsninger. I en annen oppgave blir elevene kjent med Trude og hvordan hun går fram på skriftlig eksamen. Elevene skal diskutere hva som er nyttig ved det hun gjør. Svarene skal begrunnes ordentlig.

### **Å dramatisere**

Oppgavene til «å framføre skuespill» går naturligvis på å dramatisere. Dette gjøres på ulike måter. Elevene skal blant annet innta ulike roller og dramatisere hverdagslige situasjoner, for eksempel at en forelder klager til barnet sitt om for mye tid foran dataen. I kurset om eksamen er det en oppgave som sier at elevene skal ha rollespill der den ene er eksamenskandidat mens den andre er sensor. Eksamenskandidaten skal holde en presentasjon slik en gjør på muntlig eksamen. Disse oppgavene er i tråd med kompetansemålet som sier at elevene skal framføre tolkende opplesing og dramatisering.

### **Å presentere**

Den ene oppgaven koblet til dramatikk-kapittelet utfordrer elevene til å framføre en monolog om en gitt situasjon, med ulike sinnsstemninger. I en av monologene skal eleven forklare sårene sine til noen yngre lekekamerater som en ønsker å imponere. En av de andre monologene går ut på å forklare foreldrene sine hvorfor den dyre nye buksa er ødelagt. Denne oppgaven kunne vært registrert under «å dramatisere», men oppgaven har brukt ordet «framføring», dermed har jeg plassert den i denne kategorien.

I kurset sier oppgave 3 at elevene skal sette seg inn i kompetansemålene i norsk etter 10. trinn og presentere fem kompetansemål for en annen. Videre skal elevene diskutere valgene de har gjort og se på hvilke kompetansemål som er ulike. I en annen oppgave skal elevene presentere og diskutere hva de trenger å øve på fram mot eksamen, samt lage en plan som de også skal presentere og diskutere med hverandre. Flere kompetansemål kan kobles til disse oppgavene, elevene presenterer et norskfaglig emne, diskuterer valgene sine og de er samtidig nødt til å lytte til hverandre.

### Lese felles

I forbindelse på muntlig eksamen og spørsmålstyper, skal elevene lage noen problemstillinger som de skal lese for hverandre. Den som hører på skal prøve å gjette hvilke spørsmålstyper det er snakk om. Her er elevene nødt til å lytte til og trekke ut relevant informasjon i muntlig tekst.

Tabell 10: Oppgaver i Fabel 10

Fabel 10	Antall
<b>KUN MUNTLLIG</b>	
Å lytte	
Å samtale	3
Å diskutere	4
Å dramatisere	4
Å presentere	4
Å fortelle	
Lese felles	1
<b>Totalt kun muntlig</b>	<b>16</b>
<b>Totalt</b>	<b>55</b>

#### 6.2.4.6 Kompetansemål

Oppgavene i *Fabel 10* dekker alle kompetansemålene under muntlig kommunikasjon, bortsett fra kompetansemålet som sier at elevene skal gjengi informasjon fra svensk og dansk.

Brødteksten har mest fokus på presentasjoner, derfor er det kompetansemålet «presentere norskfaglige og tverrfaglige emner med relevant terminologi» som blir vektlagt mest.

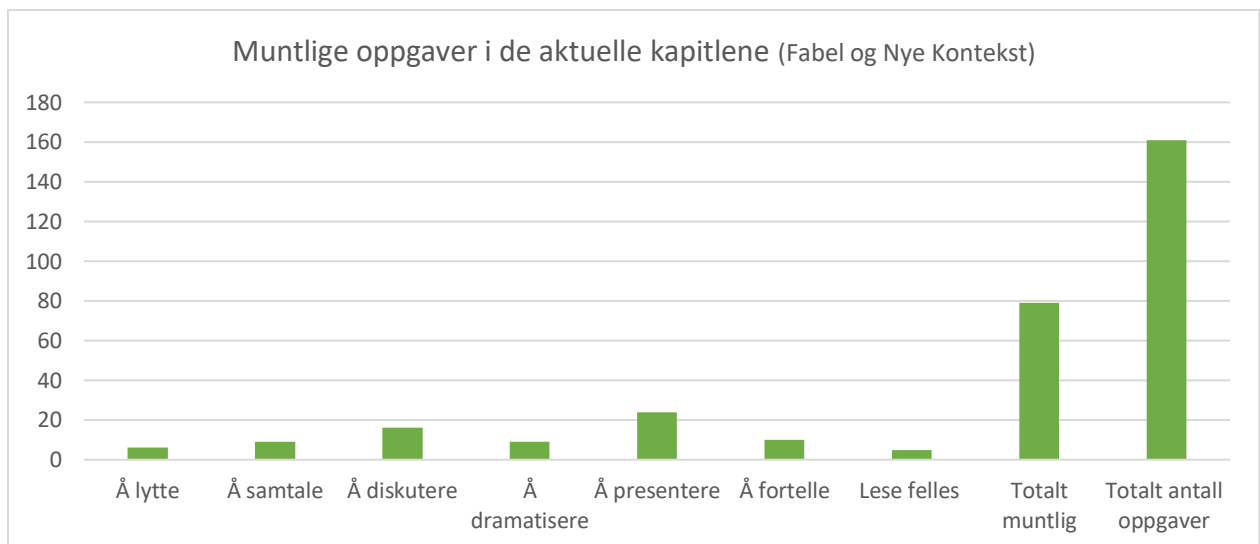
## 6.3 Funn oppsummering

Nå har alle dataene fra norsklæreverkene blitt gjort rede for. Videre vil jeg oppsummere funnene mine kort og se på hva som er vektlagt i læreverkene, slik at dette er mer tydeliggjort før drøftingen. Jeg deler oppsummeringen opp i oppgaver og brødtekst, først ut er oppgavene.

### 6.3.1 Oppgaver

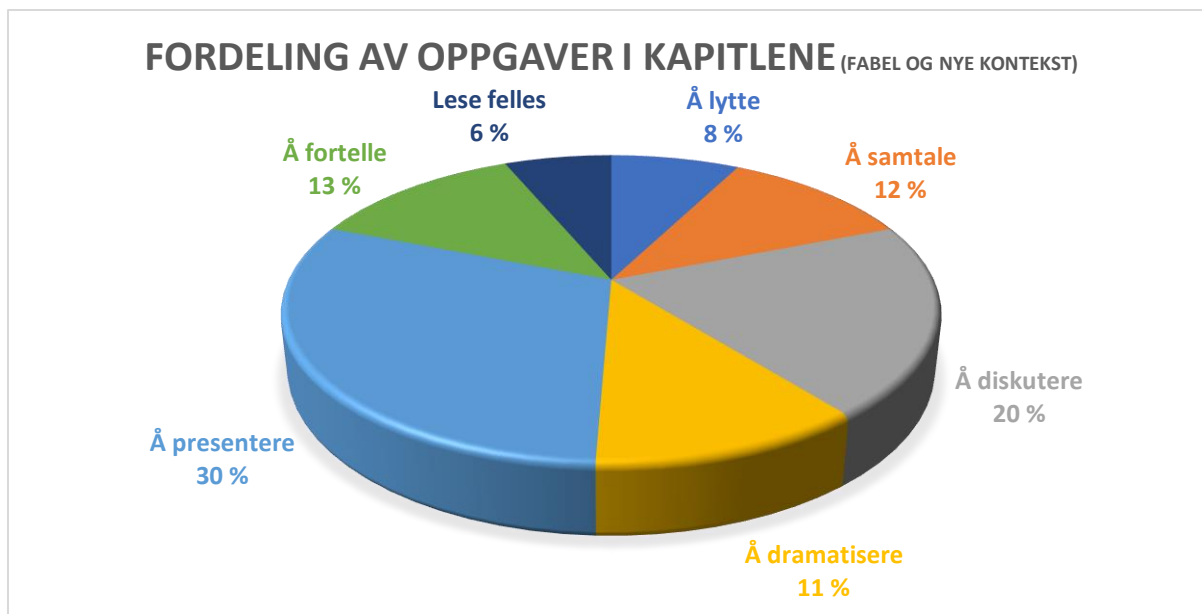
Ser vi på oppgavene fra både tekstsamlingene og kapitlene, er det en generell trend at kapitlene om muntlige ferdigheter har litt flere antall oppgaver som er knyttet til muntlighet enn det tekstsamlingene har. Det kan virke som lærebokforfatterne har vært mer bevisste på muntlige aktiviteter i kapitlene fordi det er muntlige ferdigheter de har skrevet om. Ikke-spesifiserte-oppgaver er det vesentlig færre av i kapitlene sammenliknet med oppgavene fra tekstsamlingene.

Tabell 11: Muntlige oppgaver i de aktuelle kapitlene



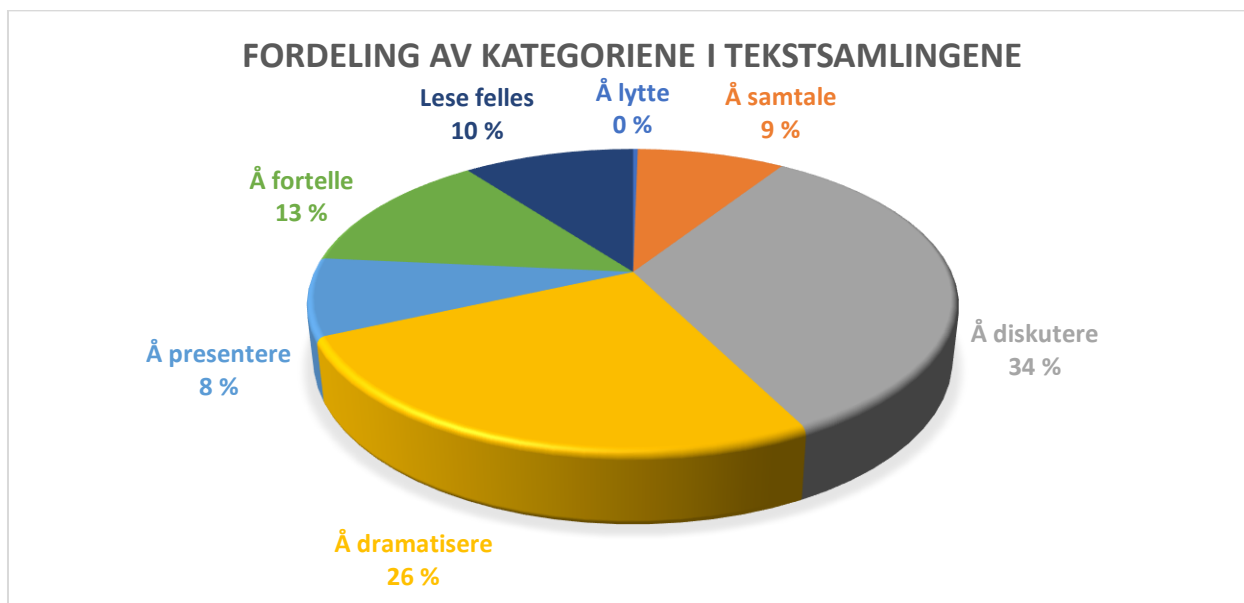
Tabell 11 viser hvordan oppgavene i de aktuelle kapitlene fra begge læreverkene er fordelt på de ulike kategoriene. Nedenfor har jeg laget en figur som viser fordelingen mellom de ulike kategoriene, fremdeles samlet sett. Merk at hverken tabell 11 eller figurene 10 og 11 inkluderer de ikke-spesifiserte-oppgavene.





Figur 10: Fordeling av oppgaver i kategoriene i alle læreverkene i de aktuelle kapitlene

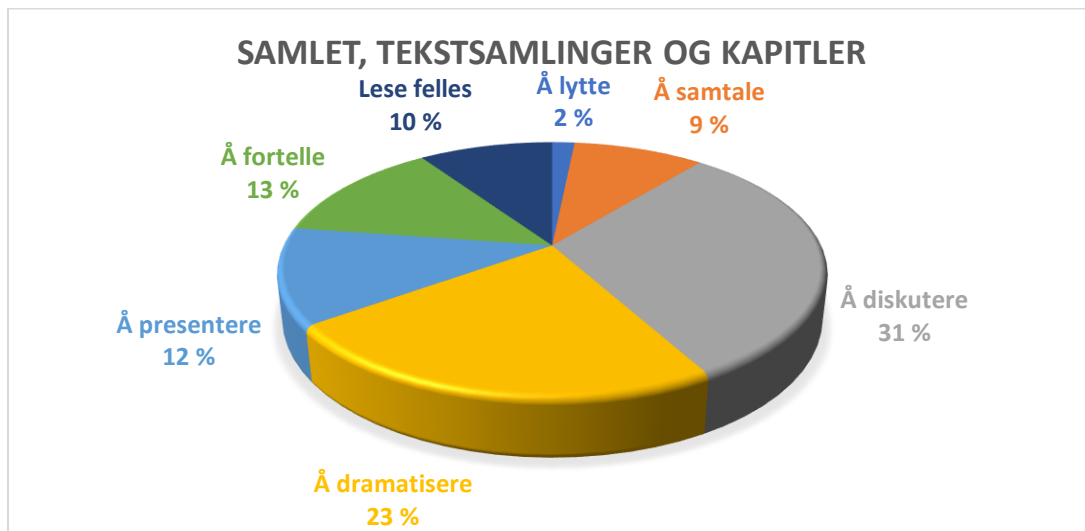
Til sammenligning har jeg lagt inn samme tabell og figur med dataene fra hvordan kategoriene har fordelt seg i tekstsamlingsoppgavene.



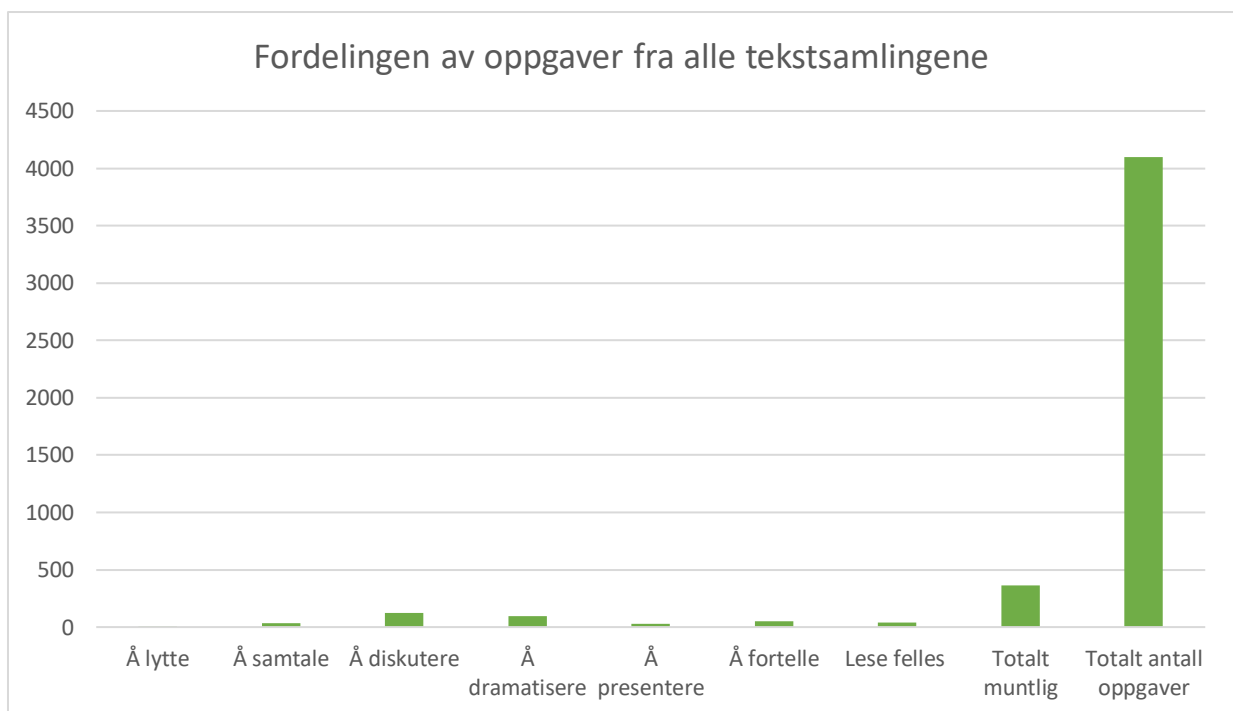
Figur 11: Fordeling av oppgaver i kategorier fra alle tekstsamlingene

Figur 10 og 11 viser at kategoriene er fordelt ulikt i kapitlene og tekstsamlingen. I kapitlene har *å presentere* flest oppgaver, mens den dominerende kategorien i tekstsamlingene er *å diskutere*. Dette er nok knyttet til innholdet i kapitlene og tekstsamlingene, kapitlene i læreverkene informerer i stor grad om dette med presentasjoner og har dermed en del oppgaver til dette emnet. I tekstsamlingene går flere av oppgavene ut på å diskutere tekstene, skjønnlitteratur er tekster som ofte er fine å diskutere med andre. Neste figur er et

sektordiagram der de to foregående figurene er slått sammen, så figur 12 viser den helhetlige fordelingen av kategoriene i tekstsamlingene og kapitlene.



Figur 12: Kategoriene i både tekstsamlingene og kapitlene samlet



Figur 13: Muntlige oppgaver fra alle tekstsamlingene

Figur 13 viser hvordan oppgaver innenfor kategoriene er fordelt, i tillegg viser diagrammet antall oppgaver totalt muntlig og hvor mange oppgaver som finnes til sammen i tekstsamlingene. Det er tydelig å se at det ikke er mange muntlige oppgaver sammenlignet med totalt antall oppgaver. De eksakte tallene her er 361 muntlige oppgaver og 4095 oppgaver totalt. I prosent utgjør muntlige oppgaver 8,8%.

Videre har jeg plassert dataene inn i en tabell og kommentert prosentfordelingen.

Tabell 12: Prosent oppgaver i kapitler og tekstsamlinger

Kategori	Prosent kapittel	Prosent tekstsamling	Kommentar
Å lytte	8%	0%	Tekstsamlingene har ikke fokus på denne kategorien, men vi ser at noen oppgaver er knyttet til lytting i kapitlene.
Å samtale	12%	9%	Det er forholdsvis lik mengde med oppgaver som går på å samtale i kapitlene og tekstsamlingene.
Å diskutere	20%	34%	Diskusjon er mye mer dominerende i tekstsamlingene enn i kapitlene, 34% og 20%.
Å dramatisere	11%	26%	Dramatisering er mye mer dominerende i tekstsamlingene.
Å presentere	30%	8%	I <i>Fabel 8</i> er fokuset lagt på nettopp dette med å holde presentasjoner, så det kan være en forklaring på denne forskjellen.
Å fortelle	13%	13%	Å fortelle er ikke vektlagt i særlig grad, men det forekommer oppgaver både til tekster og til teoridelen om muntlige ferdigheter.
Lese felles	6%	10%	Felles lesing er det ikke stort fokus på, men det finnes noen oppgaver som passer til denne kategorien både i tekstsamlingene og kapitlene. Fordelingen her er ganske lik.

### 6.3.2 Brødteksten

*Nye Kontekst* dekker alle kategoriene mine. «Å lytte» er i stor grad koblet til å være en god tilhører. «Å samtale» har fokus på fagsamtaler og at horisonten til eleven kan utvides ved å ha slike samtaler. Kurs 1.2 tar for seg «å diskutere» da det handler om hvordan en skal delta i diskusjoner. Elevene blir forklart hvordan en kan argumentere saklig og hva slags oppførsel som er ønsket i en formell debatt. Innenfor dramatisering blir stemmebruk og kroppsspråk nevnt som viktige faktorer. Læreverket har et eget kurs som handler om presentasjoner, og det opplyser elevene om at det er viktig å tenke på virkemidler og tilhørerne når en skal presentere noe.

I *Fabel 8* er det flere av kategoriene som ikke har fått noe plass i brødteksten, mulig fordi dette er den første boka i et læreverk som skal benyttes over tre år, dermed er det ikke nødvendig at alle bøkene tar opp alt. Det er muntlig presentasjoner som er i fokus, og boka dekker godt kategorien *å presentere*. I forbindelse med å være tilhører får elevene vite hva som kreves av en god lytter, dermed er også *å lytte* dekket i brødteksten. I *Fabel 9* dekker brødteksten kun kategorien *å presentere*. *Fabel 10* omtaler fagsamtaler, det *å presentere* samt blir det kort nevnt *å lese opp en tekst*. Dette gjør at kategoriene *å samtale*, *å presentere* og *lese felles* blir omtalt. *Lese felles* er litt på kanten i forhold til definisjonen min, men det dreier seg om å lese et utdrag høyt for andre. Mye av det samme går igjen i *Fabel*-verkene, for eksempel er den gyldne hånd i forbindelse med presentasjoner framstilt i både *Fabel 9* og *10*. Mye av det som står om presentasjoner i *Fabel 9* blir gjentatt i *Fabel 10*.

Dette var en kort oppsummering av brødtekstene, videre oppsummerer jeg hvilke kompetansemål læreverkene omtaler. For ordens skyld presenterer jeg kompetansemålene slik de står i Kunnskapsløftet først.

### 6.3.3 Oppgaver og brødtekst i lys av kompetansemålene

#### **Muntlig kommunikasjon**

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne:

1. lytte til, oppsummere hovedinnhold og trekke ut relevant informasjon i muntlige tekster
2. lytte til, forstå og gjengi informasjon fra svensk og dansk
3. samtale om form, innhold og formål i litteratur, teater og film og framføre tolkende opplesing og dramatisering
4. delta i diskusjoner med begrunnede meninger og saklig argumentasjon
5. presentere norskfaglige og tverrfaglige emner med relevant terminologi og formålstjenlig bruk av digitale verktøy og medier
6. vurdere egne og andres muntlige framføringer ut fra faglige kriterier  
(Utdanningsdirektoratet, Læreplan i norsk, 2013)

Jeg har gitt kompetansemålene nummer slik at det er lettere å omtale dem videre. Alle lærebøkene dekker kompetansemålene som er knyttet til muntlig kommunikasjon, med unntak av det som omtaler svensk og dansk, kompetansemål 2. Dette er ikke så oppsiktsvekkende da nabospråk blir tatt for seg i andre kapitler i bøkene.

Kompetansemål 1 blir inkludert i læreverkene gjennom oppgaver, men evnen til å lytte til muntlige tekster og trekke ut relevant informasjon blir det ikke skrevet noe om i brødtekstene i noen av læreverkene. Kompetansemål 3 blir forklart for elevene i alle læreverkene bortsett fra i *Fabel 9*, men alle læreverkene har oppgaver som går på det å samtale om form, innhold og formål i litteratur, teater og film og framføre tolkende opplesing og dramatisering. Når det gjelder det fjerde kompetansemålet finner vi også her oppgaver knyttet til dette i alle læreverkene. Det er kun *Nye Kontekst* som skriver eksplisitt om hvordan en deltar i diskusjoner. Kompetansemål 5, som blant annet omtaler fagsamtaler, er bra representert både gjennom oppgaver og brødtekst i alle læreverkene. Også kompetansemål 6 er det skrevet en del om, samt går flere av oppgavene på vurdering.

Nedenfor har jeg satt inn funnene i en tabell for å gjøre det mer visuelt og tydelig. Tabellen viser kompetansemålene som i denne tabellen er veldig forenklet. Hvert læreverk er delt inn i oppgaver og tekst. Her har jeg ikke telt opp antall ganger kompetansemålene kan registreres, jeg har kun sett på om kompetansemålene kan kobles til oppgaver og brødtekst.

Tabell 13: Kompetansemål i oppgaver og brødtekst

	Nye Kontekst		Fabel 8		Fabel 9		Fabel 10	
Kompetansemål	Oppg.	Tekst	Oppg.	Tekst	Oppg.	Tekst	Opp.	Tekst
1. Lytte til	X	X	X		X		X	
2. Nordisk								
3. Samtale	X	X	X				X	X
4. Diskusjon	X	X	X		X		X	
5. Presentere	X	X	X	X	X	X	X	X
6. Vurdering	X	X	X	X	X	X	X	X

#### 6.3.4 Metakunnskap i læreverkene

Metakunnskap er ikke et element jeg har fokusert spesielt på, men jeg har likevel kommentert dette i forbindelsene med oppgavene i kapitlene. Dette har jeg gjort fordi lærebøkene har flere refleksjonsoppgaver som gjør at elevene må hente fram tidligere kunnskap om muntlighet.

Slike oppgaver er det flest av underveis i kapittelet, de avsluttende oppgavene i hvert kurs er i

stor grad repetisjonsspørsmål som skal kontrollere at eleven har fått med seg og forstått fagstoffet. Fordelen med slike refleksjonsoppgaver sammenlignet med «finn-svaret-i-teksten»-oppgaver er at elevene blir nødt til å tenke mer selv, noe som kan føre til mer læring enn det resitasjon gjør. På slutten av alle kurs i *Nye Kontekst* er det en boks med noen få spørsmål til eleven som er kalt «egenvurdering». Spørsmålene her er formulert slik at eleven må reflektere og vurdere sin egen læring, som da går på metakunnskap. Et eksempel på en slik egenvurdering er «hva syns du er lett når du skal ha en fagsamtale, og hva må du jobbe mer med?» (Nye Kontekst, s. 31). En annen oppgave som skaper metarefleksjon hos eleven er denne: «Har du vært i en situasjon der du egentlig ikke har tort å framføre noe, men likevel kastet deg ut i det?» (Fabel 10, s. 192). Spørsmålet er stilt i forbindelse med det å framføre skuespill.

## 7.0 Drøfting

I drøftingen ser jeg funnene mine i lys av teori jeg har presentert tidligere, og basert på dette vil jeg forsøke å svare på problemstillingen til oppgaven: Hvordan blir muntlighet fremstilt i læreverker i norsk for ungdomstrinnet? Dette har jeg altså undersøkt gjennom disse to konkrete forskningsspørsmålene:

1. Hvilke muntlige kompetanser vektlegges i oppgavene i læreverkene?
2. Hvilke muntlige kompetanser vektlegges i selve lærebokteksten?

Mine funn i denne masteroppgaven blir her diskutert opp mot annen forskning med aspekter innenfor muntlige ferdigheter, som er blitt presentert i forskningsoversikten min. De mest interessante funnene mine er at det er lite fokus på det kreative innenfor kategorien *å fortelle* og at lytting har såpass lite fokus til tross for vekten lytting får i Kunnskapsløftet. Et annet interessant funn er den store vektleggingen av presentasjoner i læreverkene. Dette er elementer jeg skal ta opp i drøftingen. I forbindelse med det første forskningsspørsmålet skal jeg se på noen av kategoriene, og på hvordan antall oppgaver i tekstsamlingene og læreboka er i forhold til de elementene ved muntlig som tematiseres i lærebokas løpende tekst. I tillegg vil jeg også kommentere de to lærebøkernes oppbygning og hvordan dette muligens påvirker arbeidet med og læringen av muntlige ferdigheter.

### 7.1 Muntlige kompetanser i norsklæreverker

De muntlige kompetansene jeg har fokusert på, er basert på teorien min som jeg presenterte i kapittel 3.2, og omhandler ferdighetene å samtale, lytte, stille spørsmål, argumentere, framføre, vurdere, samt retorikk. Angående det andre forskningsspørsmålet mitt, hvilke muntlige kompetanser som vektlegges i selve lærebokteksten, så viser funnene mine at *Nye Kontekst* dekker flere av kompetansene enn det *Fabel* gjør. At *Nye Kontekst* favner om flere av kompetansene enn det *Fabel* gjør kan ha med oppbyggingen av læreverkene å gjøre, dette kommer jeg inn på senere.

En annen årsak til denne forskjellen kan komme av at aktørene som påvirker produksjonen av et læreverker må forholde seg til mange faktorer, og der må tas flere valg i den lange prosessen det er å utforme et læreverker. Dessuten er læreboka, slik Skurnes (2010) forklarer, omgitt av et normativt rammeverk i form av forskrifter, lover, læreplaner og fagplaner. Lærebøkene blir tilpasset en konkret læreplan for å kunne dekke aktuelle kompetansemål, dermed kan vi

snakke om lærebøker som er fortolkning av læreplanen. Denne fortolkningen vil naturligvis gi ulike produkter. Marthinsen (2016) sine funn viser i likhet med mine funn at det er variasjon i hva som vektlegges i ulike læreverker.

Tabellen nedenfor, tabell 14, viser hvilke kompetanser fra teoridelen min som er beskrevet i lærebøkene kapitler om muntlighet.

Tabell 14: Muntlige kompetanser i læreboktekstene

Muntlige kompetanser	Nye Kontekst	Fabel 8	Fabel 9	Fabel 10
<b>Samtale</b>	X			X
<b>Lytte</b>	X	X		
<b>Stille spørsmål</b>	X	X		X
<b>Argumentere</b>	X			
<b>Vurdere</b>	X	X		
<b>Framføring</b>	X	X	X	X
<b>Retorikk</b>			X	

Sammenlignet med teoridelen min der flere muntlige kompetanser ble omtalt, indikerer funnene mine at de to utvalgte læreverkene kunne ha forklart og formidlet mer om hva muntlige ferdigheter innebærer. Med dette mener jeg at en del perspektiver innenfor muntlige kompetanser ikke er omtalt i læreverkene, eller har fått lite oppmerksomhet. Retorikk er en av kompetansene som ikke har fått så mye fokus, men det er omtalt i forbindelse med talekurset i *Fabel 9. Nye Kontekst* informerer også om retorikk, men i kapittelet som handler om saktekster. Retorikk er en sentral del ved muntlige kompetanser, dermed er det bemerkelsesverdig at dette kun er nevnt i forbindelse med saktekster. I avsnittet om retorikk i *Nye Kontekst* er diskusjoner nevnt som eksempel på en situasjon der retorikk benyttes. Dette nevnes derimot ikke i kurset om diskusjoner, til tross for at retorikk er sentralt når det gjelder å argumentere. En grunn til at retorikken ikke har stort fokus kan være fordi heller ikke Kunnskapsløftet fokuserer særlig på dette.

Læreverkene opererer ikke eksplisitt med kategorier slik jeg gjør, men hadde læreverkene gjort det ville vi sett noen forskjeller. Jeg har for eksempel skilt mellom å dramatisere og å



presentere, i *Nye Kontekst* er dramatisering plassert som en metode å presentere på. Aktivitetene dramatisere, presentere og framføre har gjennom min forskning vist seg å være utfordrende å skille fra hverandre. I mine kategoriseringer har *å framføre* blitt en del av *å presentere* fordi det ikke har vært hensiktsmessig å skille disse fra hverandre på grunn av måten læreverkene har brukt disse to begrepene om hverandre. Basert på for eksempel hensikten, kunne nevnte aktiviteter ha vært to kategorier. *Å framføre* kan være mer kreativt i form av skuespill og dramatisering der hensikten er å underholde publikum, mens *å presentere* er mer saklig og informativt, her skal publikum lære noe.

Videre går jeg inn på de kategoriene som har utpekt seg gjennom arbeidet mitt, enten ved at det er lite eller mye fokus på kategoriene gjennom framstillingen.

#### 7.1.1 Å lytte

Noe en kan merke seg, er at i den reviderte versjonen av Kunnskapsløftet fikk kompetansemålene om muntlige ferdigheter ny tittel, «muntlig kommunikasjon», for å tydeliggjøre at muntlighet også favner om lytting. Tidligere het denne delen «muntlige tekster», en tittel som gjør det mindre tydelig at det muntlige skal innebære kommunikasjon og lytting. Før revisjonen var heller ikke lytting nevnt eksplisitt, derfor kan det sies at lytting som egen kompetanse er relativt ny i læreplansammenheng. Det å lytte er viktig for å kunne delta i samfunnet, og en av skolens viktigste oppgaver er nettopp å forberede elevene slik at de vet hva som kreves av dem. Til tross for det økte fokuset som læreplanen legger opp til, har mine funn vist at lytting ikke blir vektlagt i særlig grad. Oppgavene i de ulike kapitlene har noe fokus på lytting, da spesielt kurset om presentasjoner i *Fabel 8* der elevene blir forklart hvordan en god tilhører skal oppføre seg. I mine funn i oppgaveanalysen er oppgaver knyttet til «å lytte» i tekstsamlingene kun blitt registrert en gang, i tekstsamling 3 til *Nye Kontekst*.

Selv om jeg har funnet eksempler på oppgaver som dekker kompetansemålet om lytting i alle lærebøkene, er det ikke mye fokus på å være en lytter og hva lytting innebærer. En grunn til dette kan være at lytting blir sett på som så selvsagt at det ikke trenger særlig forklaring, men det er forskjell på å høre og det å lytte etter hva som blir forsøkt formidlet, omtalt i kapittel 3.2.1.1. «Å høre innebærer å motta lydsignaler, mens å lytte er en mer avansert prosess der mottakeren skaper mening og tar stilling til det som høres» (Børresen, Grimnes, & Svenkerud, 2012, s. 78). I *Nye Kontekst* blir det skrevet at lytting er svært viktig i en

kommunikasjonssituasjon, og brødteksten utdyper hvorfor. Misforståelser kan for eksempel unngås lettere hvis mottakeren sørger for å oppklare uklarheter gjennom spørsmål og respons på det en har hørt.

I kapittel 4.6 skrev jeg om lytting og elever, ut ifra forskningen til Svenkerud. Her vil jeg framheve et sitat fra en av elevene: «De er som en klasse. De later som de følger med. Jeg vet ikke hvor mye de fulgte med, men de satt nå i alle fall stille, da» (Svenkerud, 2013, s. 10). Sitatet viser at det ikke er så viktig for elevene om medelevene lytter til det de vil formidle under presentasjoner. En årsak til dette er at elevene har stort fokus på seg selv i en presentasjonssituasjon, noe som gjør at de ikke tenker særlig på publikumet sitt. Begge læreverkene formidler gjennom brødteksten at publikumsbevissthet er sentralt både i planlegging og gjennomføring av presentasjoner, likevel er ikke dette et fokusområde for flertallet av elever.

I Tjønn (2016) sin masteravhandling kommer det fram at elevene har liten eller ingen refleksjon rundt det å være en god lytter i arbeidet med å lage vurderingskriterier i forbindelse med presentasjoner. Selv på skolen der læreren valgte å gjennomgå kompetansemålene i forkant uteble vurderingskriterier knyttet til enkelte områder, slik som lytting. Funnene mine viser at det ikke er stort fokus på dette i læreverk heller, noe som kan forklare hvorfor elevene ikke reflekterer over dette når de skal lage vurderingskriterier. I *Fabel 8* for eksempel, som handler om å holde presentasjon, nevnes kort dette med tilhørerrollen. *Fabel 9* nevner ikke tilhørerrollen i forbindelse med taler, der den jo opplagt hører til kommunikasjonssituasjonen, Prestbakk (2016) konkluderer gjennom sine funn at lærere ikke har et tydelig begrepsapparat om muntlige presentasjoner. Dette kan igjen gjøre at elevene mangler et begrepsapparat, noe som kan være en årsak til at elever fokuserer mest på seg selv ved presentasjoner.

### 7.1.2 Å presentere

I kapittel 3.2 skrev jeg om muntlige kompetanser og refererte blant annet til Hertzberg og Penne. Disse forskerne hevder at framføringer ikke er den beste måten å øve muntlighet på fordi forberedte framføringer ofte er øvd inn etter et manus. Dette gjør at teksten har en skriftlig form og den som presenterer vil fokusere på å gjengi manuset riktig (Penne & Hertzberg, 2011, s. 49). Likevel er det presentasjoner som har størst fokus i brødtekstene til begge læreverkene. Særlig *Fabel 9* og *Fabel 10* fokuserer på denne kategorien i sine kurs. Hertzberg og Penne er sentrale forskere i Norge innenfor muntlighet, og disse to forskerne er

ikke så beigstret for å bruke presentasjoner som metode når en skal begynne å trene opp muntlighet (Penne & Hertzberg, 2011, s. 49). Dette gjør det bemerkelsesverdig at presentasjoner får så stor plass i læreverkene i forbindelse med muntlige ferdigheter (Penne & Hertzberg, 2011, s. 49). (Penne & Hertzberg, 2011, s. 49). Forskerne trekker heller fram improviserte korte foredrag som en bedre metode. Funnene mine viser at både brødtekst og oppgaver i stor grad innebærer presentasjoner som er planlagte på forhånd. Noen få oppgaver, spesielt i *Fabel 8*, går på improvisasjon.

Sigrun Svenkerud sin intervjuundersøkelse fra 2013, presentert i kapittel 4.6, bekrefter gjennom elevene sine uttalelser at elevene føler seg mest trygge på å holde presentasjoner når de blir spurt om hva de kan innenfor muntlige ferdigheter. Dette er fordi de opplever at det er mest fokus på presentasjoner i undervisningen. Her ser vi at det er samsvar mellom mine funn og hvordan elevene opplever undervisningen i praksis; det er mye fokus på presentasjoner. Sørvig og Storø (2016) konkluderer med det samme i sin masteroppgave.

Elevene fra Svenkerud sin intervjustudie mener presentasjonen har vært vellykket hvis eleven har klart å framstå som trygg og har snakket fritt, formidlingen og publikumskontakt er de ikke så fokusert på. En slik tankegang kan forklares gjennom mine funn, da læreverkene har lite fokus på de sistnevnte faktorene. *Fabel 9* sitt talekurs har noen oppgaver som skal få elevene til å reflektere rundt sine egne prestasjoner. Den ene oppgaven er formulert slik: «Hva synes du at du får bra til når du framfører noe foran andre?» (*Fabel 9*, s. 23). På den andre siden skal elevene ved neste spørsmål reflektere rundt hva som kjennetegner et godt kroppsspråk når noen holder tale, her blir fokuset dratt vekk fra selve eleven. Likevel, i neste oppgave skal eleven tenke over hva h\*n selv må gjøre for å få bedre kroppsspråk. For å ikke svartmale dette helt, må det påpekes at flere av oppgavene i *Fabel 8* innebærer refleksjon rundt hvordan en kan nå fram til publikum. Et av fokusområdene her er hvordan en kan vekke konkrete følelser hos publikum.

Flere av studiene jeg har referert til underveis i oppgaven har pekt på at lærere i stor grad gir generelle tilbakemeldinger til elevene etter presentasjoner. Disse tilbakemeldingene er ofte positive, uavhengig av prestasjonen til elevene. Prestbakk (2016) sine funn viser at norsklærere ikke har et tydelig og etablert begrepsapparat om muntlige presentasjoner, noe som kan forklare de generelle tilbakemeldingene. Det samme sier Svenkerud i sin artikkel fra 2013 om elever, elevene snakker om presentasjoner på en hverdagslig måte. Dette kan

muligens forklares med hvordan presentasjoner er framstilt i læreverket, framstillingen er såpass hverdagslig at faglige begreper ikke er nødvendig å forholde seg til eller de er helt fraværende.

Selv ble jeg noe skuffet over kapittelet om muntlig eksamen i *Fabel 10*, ettersom jeg her regnet med å få et tydelig svar på hva en kan forvente av fagsamtalen i etterkant av presentasjonen eleven holder. Informasjonen læreverket formidler her er svært generell. Brødteksten formidler at eleven kommer til å få faglige spørsmål om emnet de har og at eleven skal svare så godt de kan. Dermed er det lett å forstå hvorfor elever ikke har noe begrepsapparat rundt presentasjoner, og at lærere blir generelle i sine tilbakemeldinger hvis de forholder seg til læreboka. En utfordring angående disse generelle tilbakemeldingene er at eleven ikke får vite hva som er gode og dårlige sider ved presentasjonsformen, noe som igjen gjør det vanskelig for eleven å videreutvikle denne muntlige kompetansen.

Det finnes også noen unntak fra de vage tilbakemeldingene som blir gitt, slik Penne observerte i sin doktoravhandling. Her var lærerne flinke til å gi gode tilbakemeldinger. For å ufarliggjøre presentasjoner, fikk elevene god kunnskap om hva som kreves. I tillegg hadde de ofte mulighet til å presentere for hverandre i forkant slik at de kunne få innspill på elementer med forbedringspotensial. Kurset om presentasjoner i *Fabel 8* legger opp til at lærere kan jobbe slik som dette. Flere av oppgavene går på å øve på å presentere en tekst for en medelev, noen av oppgavene har også konkrete punkter knyttet til vurdering og tilbakemeldinger. Eksempler på slike punkter er «snakke høyt og tydelig, står støtt på begge beina og har energi i kroppen» (Fabel 8, s. 36). En del av brødteksten handler om å vurdere presentasjoner, og elevene får se et forslag på et vurderingsskjema som de gjennom en oppgave kan evaluere. *Nye Kontekst* har brukt en side på å gi forslag til vurderingskriterier ved presentasjoner.

### 7.1.3 Å fortelle

I kategorien min «å fortelle» har jeg inkludert både reproduksjon av lest eller hørt materiale samt egenproduserte fortellingen som utfordrer kreativiteten til elevene. Mine funn viser at det i liten grad er fokus på elevenes kreative sider i denne kategorien. Ofte skal elevene fortelle om en tekst de har lest, noe som gjør at elevene i stor grad reproducerer tekst som allerede eksisterer. Et unntak er i *Fabel 8* der elevene lærer om presentasjoner. I dette kurset sier en av oppgavene at elevene skal «Fortell hverandre hva dere gjorde fra dere sto opp til dere kom til norsktimen... Lytt til hverandre og gi hverandre....tilbakemeldinger..» (Fabel 8, s.

36). Her blir kreativiteten aktivert i større grad enn det en reproduksjon av tekst krever, men dette oppdraget kan ikke sies å kreve særlig høy grad av kreativitet fordi eleven skal fortelle om noe som har skjedd. Det kan egentlig minne mest om reproduksjon.

Opplæringsloven sier at undervisningen skal tilpasses evnene til hver enkelt elev (Lovdata, 2018). Det er ikke en hemmelighet at vi mennesker lærer på forskjellige måter, derfor er det hensiktsmessig å variere undervisningen. Noen liker å pugge pensum, andre trenger å gjøre pensum mer konkret gjennom kreativiteten. Gjennom å skape kreative fortellinger kan elever som havner i den andre kategorien få mer læring, derfor er det en ulempe at lærebøkene i så liten grad aktiverer og utfordrer kreativiteten til elevene. Varierte oppgaver ville vært en fordel med tanke på tilpasset opplæring.

Hvem bestemmer hva som er viktigst? Etter at de nasjonale og internasjonale testene, slik som PISA, ble innført, har vi sett et økt fokus på de ferdighetene som blir testet. Lesing har for eksempel fått økt fokus, slik jeg skrev om i kapittel 4.2. Det økte fokuset er et resultat av at det ønskes å få så gode resultater som mulig. Noen uttrykker bekymring rundt dette og er redde for hva for stort fokus på PISA-resultatene kan føre til i den norske skolen (Jakhelln & Welstad, 2011). På samme måte som undervisningen tilpasses disse testene, vektlegger de to utvalgte læreverkene det å presentere, muligens fordi muntlig eksamen har form som en presentasjon. Sørvig og Storø (2016) skriver at det lille fokuset på de muntlige ferdighetene kan komme av det store testfokuset i dagens skole der både nasjonale og internasjonale undersøkelser ikke tester muntlige ferdigheter. Dette betyr likevel ikke at ferdighetene som ikke blir testet nasjonalt og internasjonalt er mindre viktige, men fokus på gode resultater trumfer tilsynelatend dette.

## 7.2 Oppgaver knyttet til muntlige kompetanser

Det første forskningsspørsmålet tar for seg hvilke muntlige kompetanser som vektlegges i oppgavene. Funnene mine viser at det er gjennom oppgavene fra kapitlene (ikke tekstsamlingene) at de muntlige ferdighetene blir best ivaretatt. Dette tyder på at lærebokforfatterne er bevisste på at elevene i kapitlene skal arbeide med oppgaver som trener opp de muntlige ferdighetene, men dette blir ikke like godt ivaretatt i tekstsamlingene. Dette kan komme av at kapitlene handler om nettopp muntlige ferdigheter, noe som gjør det naturlig å gi elevene oppdrag som innebærer muntlige kompetanser.

*Nye Kontekst* sin basisbok informerer om viktigheten av å være en god lytter når en skal kommunisere. Likevel har ingen av oppgavene fra de fire tekstsamlingene fokus på lytting, som figur 4 i kapittel 6.1.1 viser. Igjen kan en se at lærebokforfatterne ikke har hatt særlig fokus på alle kompetansene innenfor muntlige ferdigheter i tekstsamlingene. Det samme gjelder *Fabel*, lærebøkene skriver om lytterrollen, men tekstsamlingsoppgavene har ingen oppgaver som går eksplisitt på lytting. Det tekstsamlingene til begge læreverkene derimot har stort fokus på, er diskusjon. For å kunne få til gode diskusjoner, er lytting nødvendig. Dermed er lytting en faktor som implisitt er inkludert i tekstsamlingene, men som det framkommer gjennom tidligere forskning (Svenkerud i kapittel 4.6) tenker elevene først og fremst på seg selv i avsenderrollen og ikke nødvendigvis på at lytterrollen er viktig hvis det ikke blir uttalt helt konkret.

Diskusjon er mye mer dominerende i tekstsamlingene enn i kapitlene, tabell 12 viser at prosentfordelingen her er 34% i tekstsamlingene og 20% i kapitlene. Dette kan være fordi fiktive tekster og historier kan være gode utgangspunkt for diskusjon da de fleste får noen tanker og følelser av skjønnlitterære leseropplevelser. Diskusjonsoppgavene som finnes i læreverkene er knyttet mer opp til faglig innhold som blir presentert i brødteksten. Elevene skal for eksempel i flere av oppgavene diskutere hva en god presentasjon må inneholde og hva som er fornuftig å gjøre ved en presentasjon.

En annen kategori som forekommer oftere i tekstsamlingene enn i kapitlene, er dramatisering. Her viser tabell 12 at 11% av oppgavene i kapitlene innebærer dramatisering, tekstsamlingene ligger på 26%. Forklaringen på denne forskjellen kan være den samme som ved diskusjon, at tekstene kan være gode utgangspunkt for dramatisering og rollespill.

Tekstsamlingene har en del ikke-spesifiserte oppgaver som kan gjøres både muntlig og skriftlig. Kapitlene har også noen slike oppgaver, men her har lærebokforfatterne generelt vært mer presise i formuleringen av oppdragene som blir gitt. I dette prosjektet får jeg ikke sett hvordan lærebøkene blir brukt, men en typisk undervisningstime kan være å lese en tekst og svare på oppgavene som hører til. I en slik situasjon er det vanlig at elevene arbeider alene, derfor er det naturlig å tenke at disse ikke-spesifiserte oppgavene blir gjort skriftlig. Hvis det derimot blir lagt opp til at elevene skal samarbeide vil slike oppdrag gjerne bli gjort muntlig.

30% av oppgavene i kapitlene gir oppdrag til elevene som går på presentasjon. Samtidig går 8% av oppgavene i tekstsamlingene på det samme. Slik figur 12 viser, er alle oppgavene sammenlagt på 12% presentasjon. Forskjellen her kan forklares med at *Fabel 8* kun har fokus på presentasjon, derfor er flertallet av oppgavene fra kurset registrert i denne kategorien. Oppgavene i *Fabel 8* gjør at elevene får arbeidet og reflektert rundt både det å lage en presentasjon og det å holde en presentasjon foran et publikum. Funnene mine viser at rundt halvparten av oppgavene krever at elevene arbeider muntlig (27 av 51 oppgaver). Flere av oppgavene består av flere deler. Selv om ikke alle punktene er muntlige oppdrag danner de et utgangspunkt for den muntlige aktiviteten. Dette gjør at flere av oppgavene som ikke er registrert som muntlige oppgaver likevel kan sies å være helt sentrale for å trene de muntlige kompetansene.

*Fabel 9* har vektlagt temaet tale, både det å lage en tale og å holde den foran andre. Oppgavene går på det samme, med fokus på virkemidlene i en tale. I dette kurset er 14 av 47 oppgaver formulert som muntlige oppdrag, noe som er litt snaut i forhold til å trene på muntlige ferdigheter. *Fabel 9* skiller seg fra *Fabel 8* ved at mange av oppgavene ikke har flere punkter, derfor er det mange av oppgavene som ikke legger opp til muntlige oppdrag. Typiske oppgaver fra kurset er for eksempel «hva gjør mest inntrykk på deg i dette utdraget? Finn to setninger som du synes viser godt hva hun mener, og skriv dem i arbeidsboka di». Dette er oppgave 3 side 13 og er gitt i forbindelse med Malalas tale i FN.

Det er både muntlig og skriftlig eksamen som er fokuset i *Fabel 10*, i tillegg til noen avsnitt om hvordan skuespill kan framføres. Her er 16 av 55 oppgaver registrert som kun muntlig, men i likhet med *Fabel 8* har noen oppgaver mange punkter. En del av punktene som ikke går på muntlige oppdrag danner et utgangspunkt for de muntlige oppdragene elevene skal gjøre senere i oppgaven.

I *Nye Kontekst* har 37 av 75 oppgaver muntlige oppdrag, så også i dette læreverket kunne det vært flere oppgaver knyttet til muntlige ferdigheter i kapittelet som handler om dette. Samtidig som det er en fordel at elevene får gjort mye muntlig, trenger elevene å arbeide med pensumet slik at de forstår det. Med dette i bakhodet er det hensiktsmessig at ikke alle oppgavene skal gjøres muntlig. Oppgavene etter hvert kurs i *Nye Kontekst* handler først om faguttrykk, noen av disse er formulert som «finn-svaret-i-boka»-oppgaver, andre av disse ber

elevene om å forklare. På side 38 finner vi eksempler på begge disse oppgavetyperne. «Hva er ei målgruppe?» er spørsmål 1, spørsmål 2 er «Forklar begrepet tolkende opplesning».

For å oppsummere kan en si at det er variasjoner i forhold til hvor mange oppgaver som er knyttet til de ulike kategoriene. Når en ser på oppgavene til tekstsamlingene og oppgavene til lærebokteksten samlet, gir læreverkene likevel oppgaver innenfor alle kategoriene. Gjennom oppgavene kan læreverkene potensielt sett dekke alle kompetansemålene innenfor muntlig kommunikasjon, slik jeg kommenterte underveis i funndelen min (kapittel 6.2).

#### 7.4 Lærebøkernes oppbygning

Slik jeg omtalte i kapittel 5.2 og tydeliggjorde i 6.2 gjennom funnene mine, så er *Fabel* og *Nye Kontekst* strukturert på to ulike måter. *Fabel* har noen korte kurs i starten av hver bok som skal være en veiledning for hvordan elevene kan jobbe med pensumet i bøkene. *Nye Kontekst* har delt opp boken sin i ni hovedtemaer som alle består av korte kurs der sentrale deler av hovedtemaet blir presentert mer i dybden. *Nye Kontekst* har et eget kapittel som fokuserer på lytting og muntlig kommunikasjon mens *Fabel*-verkene har et kurs hver for utvalgte muntlige kompetanser. Resultatet er at *Nye Kontekst* favner om flere muntlige kompetanser gjennom alle kursene som finnes i kapittelet, mens *Fabel* har et smalere syn på muntlighet ved at enkelte kompetanser blir repetert gjennom kursene i bøkene.

Kursene i *Fabel* begrenser seg selv noe fordi det er fokus på eksamen, hvordan holde tale og presentasjoner, og innenfor disse kursene er fokuset kun på det temaet. For eksempel har kurset «Mot eksamen» i *Fabel 10* kun fokus på det å holde en presentasjon på eksamen, hvordan en kan nå fram til sensor blir ikke nevnt. På den andre siden kan dette bidra til dybdelæring, som er et av fokusområdene i den nye læreplanen. Dybdelæring går ut på at eleven gradvis utvikler kunnskap og forståelse av begreper og sammenhenger i fag (Utdanningsdirektoratet, 2019). At *Fabel* for eksempel gjennom alle tre lærebøkene velger å omtale ulike måter å presentere på, kan bidra til dybdelæring ved at elevene lærer om forskjellige presentasjonsformer. Eleven skal også reflektere over egen læring og bruke kunnskapen i ulike situasjoner. Ved at kursene i *Fabel* tar opp noe av det samme, gir dette elevene mulighet til å knytte gammel og ny kunnskap sammen og få en bred forståelse for temaet. Boka gir elevene en grundig innføring i temaene, der det også er gitt eksempler slik at det blir veldig konkret og lett forståelig.



Ved å samle muntlige kompetanser slik *Nye Kontekst* har gjort blir disse gjort tydeligere for elevene enn hvis kompetansene hadde vært fordelt på flere kapitler. På den andre siden kan en spredning av kompetansene, gjerne fordelt på andre temaer, gjøre elevene mer oppmerksomme på at muntlige kompetanser inngår i flere deler av faget. Dette kan muligens også gi elevene bedre forståelse rundt de muntlige kompetansene. I sammenlikningen av oppgavene som er i kapitlene og tekstsamlingene, viser dataene mine at det er mer fokus på muntlige kompetanser i kapitlene, mulig fordi det er dette som er temaet. Dette kan være en indikator på at det er nødvendig å samle muntlige kompetanser i et eget kapittel, for det kan virke som muntlige ferdigheter blir litt glemt ellers.

En kan ikke trekke en sikker konklusjon kun basert på hvordan pensumet i bøkene er strukturert, men det kan virke som *Nye Kontekst* legger bedre til rette for dybdeløring gjennom kursene sine sammenlignet med de noe mer overflatiske kapitlene vi finner i *Fabel*-verkene. I tillegg foreslår *Nye Kontekst* tekster fra tekstsamlingene som kan være aktuelle å arbeide med til hvert kurs, som også kan bidra til mer dybdeløring. Læreren er friere i forhold til valg av tekster hvis *Fabel* blir brukt som lærebok.

En fordel med strukturen til *Fabel* er at det blir naturlig for læreren å arbeide med muntlige ferdigheter på alle trinnene, hvis læreren følger læreboka. Måten *Nye Kontekst* er strukturert kan gjøre det fristende, i hvert fall mulig, å gjennomgå alle muntlige kompetanser i samme tidsrom i stedet for å spre det over tid slik *Fabel* legger opp til gjennom å dele kompetansemålene på de ulike klassetrinnene. Dette kan være en ulempe fordi det blir presentert mye informasjon om muntlige ferdigheter på en gang for elevene, og en del av denne kunnskapen kan gå i glemmeboka hvis det ikke repeteres på et senere tidspunkt. På den andre siden blir det synliggjort bedre for elevene hvor mye muntlige ferdigheter faktisk favner om hvis hele kapittelet om muntlig kommunikasjon blir jobbet med sammenhengende over en periode.

### 7.5 Fremstilling av lærestoff

I teoridelen ble det presentert fire måter å fremstille lærestoff på; disse er den dialogiske, den fortellende, den informerende og den instruerende. Begge læreverkene jeg har sett på har framstilt lærestoffet med vekt på det informerende. Denne måten legger fram informasjonen på en direkte måte og gjør at pensumet framstår som nøytralt og saklig. Læreverkene gir også eksempler på det som beskrives for å gjøre stoffet mer visuelt og konkret for elevene. Begge

læreverkene har informasjonsbokser der den viktigste informasjonen blir gjentatt, på denne måten kan det bli lettere for elevene å få med seg det mest sentrale.

I *Fabel 9* og *Fabel 10* kan spor av fortellende framstilling ses gjennom fiktive personer som skriver og holder taler, og som forbereder seg til muntlig eksamen. De fiktive personene gjør pensumet mer levende og muligens enklere å forstå. Den instruerende framstillingen har oppgaver i fokus. Ingen av de utvalgte bøkene har oppgaver i den løpende teksten, men avslutter i stedet for alle kapitler/kurs med oppgaver knyttet til brødteksten. Oppgavene består av variasjon mellom «finn-svaret-i-teksten»-oppgaver, refleksjonsoppgaver og arbeidsoppgaver der elevene får instruksjoner der oppdragene kan gjøres individuelt eller i gruppe.

Marthinsen konkluderer i sin masteroppgave med at utvalgte lærebøker for norsk på videregående har fokus på ferdighetsinstruksjoner, det samme kan sies om *Nye Kontekst* og *Fabel*. Måten lærestoffet er fremstilt på gir uttrykk for at det er ønskelig at elevene skal lære om de ulike muntlige kompetansene på en slik måte at de kan utvikle og bruke kompetansene selv.

Uansett hvordan lærestoffet blir framstilt i bøkene, så skriver Torvatn i sin doktorgrad at pensumet elevene skal gjennom jamfør læreplanen blir mer konkretisert gjennom læreverk. Et resultat av dette er at læreren i prinsippet skal kunne stole på at alt læreplanen favner om har blitt undervist om for elevene når læreverket er gjennomgått (Torvatn, 2002). På bakgrunn av dette er det helt sentralt at læreverkene har et innhold som dekker alle kompetansemål, noe funnene mine viser at begge de utvalgte læreverkene gjør når en ser på helheten mellom brødtekst og oppgaver.

## 7.6 Innføring og implementering av nye læreplaner

I forskningsoversikten min har jeg skrevet om noen rapporter og studier som har sett på hvordan lærere har opplevd å forholde seg til nye læreplaner og hva som har blitt vektlagt i undervisningen i etterkant, med fokus på muntlighet, for eksempel i kapittel 4.1 og 4.3. Kort sagt om dette: Rapporter som sier noe om hvordan lærere opplevde å arbeide etter Reform 97 og Kunnskapsløftet har vist at det ikke har vært enkelt å inkludere den nye læreplanen med en gang. Årsaken er at det krever en ny tankegang og en forståelse for hva de nye læreplanene ønsker. Dette gjør det interessant å se hva som skjer med undervisningspraksisen når den nye

læreplanen kommer i 2020. Dette viser også at det kan være en stor fordel for lærere å kunne støtte seg på et læreverk som er utformet i tråd med den gjeldende læreplanens innhold. På denne måten kan lærerne føle mer trygghet i forhold til hva som gjennomgås i undervisningen. Ifølge Torvatn (2002) skal lærere i teorien skal være sikre på at alle kompetansemål har blitt arbeidet med hvis læreboka har blitt fulgt. I hvor stor grad dette stemmer, kommer an på hvor mye og på hvilken måte læreboka har blitt brukt. Likevel viser mine funn at dette kan stemme i forbindelse med muntlige ferdigheter da alle kompetansemålene potensielt kan bli jobbet med gjennom brødtekst og oppgaver.

### 7.7 Muntlige ferdigheter og Kunnskapsløftet

Det har blitt gjennomført flere studier i etterkant av innføringen av Kunnskapsløftet som har hatt som formål å se på i hvor stor grad Kunnskapsløftets innhold har blitt inkludert i skolehverdagen. Disse studiene har vist at både skoleledere og lærere har savnet mer konkret informasjon om hvordan de grunnleggende ferdighetene skal implementertes i undervisningen. I tillegg har det vært ulike tolkninger av hva som menes med grunnleggende ferdigheter. I rapporten «Underveis, men i svært ulikt tempo – Et innblikk i ti skoler etter tre år med Kunnskapsløftet. Delrapport 3 Underveisanalyse av Kunnskapsløftet som styringsreform» kommer det fram at det har vært utfordrende for lærerne å få grunnleggende ferdigheter inn i faget sitt uten å la det gå utover alle kompetansemålene som skal gjennomgås. Igjen ser vi behovet for gode lærebøker som kan fungere som støtte for læreren. Selv om en god lærebok ikke kan løse alle utfordringer, er det et utgangspunkt for planleggingen.

En generell oppfatning, jamfør tidligere studier, er at lesing, skriving og muntlig er norskfagets oppgaver å lære elevene. Imidlertid er mange av kompetansemålene om muntlighet i norskfaget formulert slik at disse også kan arbeides med i andre fag, samtidig som fagene har egne kompetansemål som innebærer muntlige kompetanser. Dermed er det ingen grunn til at andre fag ikke skal kunne inkludere muntlige ferdigheter i undervisningen. Dessuten er kompetansemålene formulert slik at de grunnleggende ferdighetene kan inkluderes i undervisning som baserer seg på kompetansemål.

### 7.8 Den nye læreplanen

Høsten 2020 skal den nye læreplanen tre i kraft. Læreplanen skal ha økt fokus på dybdelæring i alle fag, og skal i større grad legge opp til at elevene skal forstå og kunne bruke kunnskapen

fra fagene i ulike situasjoner. Tre tverrfaglige temaer skal etter all sannsynlighet innføres i skolen; folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap og bærekraftig utvikling. Disse temaene er omtalt i den overordnede delen av læreplanen. Særlig demokrati og medborgerskap er sentralt når det kommer til muntlige ferdigheter. Under dette punktet *1.6 Demokrati og medvirkning* kan vi lese at:

Skolen skal være et sted der barn og unge opplever demokrati i praksis. Elevene skal erfare at de blir lyttet til i skolehverdagen, at de har reell innflytelse, og at de kan påvirke det som angår dem. De skal få erfaring med og praktisere ulike former for demokratisk deltakelse og medvirkning, både i det daglige arbeidet i fagene og gjennom for eksempel elevråd og andre rådsorganer. Dialogen mellom lærer og elev, og mellom skole og hjem, må være basert på gjensidig respekt. Når elevenes stemme blir hørt i skolen, opplever de hvordan de selv kan ta egne bevisste valg. Slike erfaringer har en verdi her og nå, og forbereder elevene på å bli ansvarlige samfunnsborgere (Utdanningsdirektoratet, 2018).

Her ser vi at muntlige ferdigheter er viktig for at elevene skal kunne være gode medborgere. Lytting blir framhevet som viktig i skolehverdagen. I sitatet er det mest fokus på at elevene skal bli hørt, men det kommer også fram at elevene må lytte til andre gjennom ulike former for demokratisk deltakelse og medvirkning. Dette er et fokus også med dagens læreplan, men slik funnene mine indikerer, blir ikke lytting vektlagt i særlig grad gjennom lærebøkene i norskfaget. Elevene får derimot vite hvordan de skal gjennomføre debatter ved å komme med synspunkter og replikker, *Nye Kontekst* har et eget kurs om dette.

I den overordnede delen av den nye læreplanen står det under opplæringens verdigrunnlag under punktet *1.2 Identitet og kulturelt mangfold* at «opplæringen skal sikre at elevene blir trygge språkbrukere, at de utvikler sin språklige identitet, og at de kan bruke språk for å tenke, skape mening, kommunisere og knytte bånd til andre» (Utdanningsdirektoratet, 2018). Dette understreker at det er helt sentralt at elevene blir trygge på muntlige ferdigheter selv om det ikke nevnes eksplisitt.

Kjerneelementer er et sentralt begrep i den nye læreplanen. Med dette mener Utdanningsdirektoratet det viktigste innholdet i faget, og det elevene må lære for både å kunne mestre og å bruke hvert fag. Med andre ord dreier kjerneelementer seg om både

kunnskapsområder, metoder, begreper, tenkemåter og uttrykksformer (Utdanningsdirektoratet, 2017). Kjerneelementene i hvert fag ble fastsatt av Kunnskapsdepartementet i juni 2018. Her kan en lese at muntlig kommunikasjon er et kjerneelement i norskfaget som innebærer at elevene skal

Opplive glede ved å uttrykke og utfolde seg muntlig. De skal lytte til og bygge på andres innspill i faglige samtaler. De skal presentere, fortelle og diskutere på hensiktsmessige måter både spontant og planlagt, foran et publikum og med bruk av digitale ressurser (Utdanningsdirektoratet, 2018).

Tabellen nedenfor viser sentrale begreper, metoder, tenkemåter, kunnskapsområder og uttrykksformer i kjerneelementet 8.-10. trinn forbundet med muntlig kommunikasjon i kolonnen til venstre, den høyre viser til sammenligning de gjeldende kompetansemålene under muntlig kommunikasjon.

Tabell 15: Ny og nåværende læreplan, muntlig kommunikasjon

<b>Ny læreplan</b> (Utdanningsdirektoratet, 2018)	<b>Kunnskapsløftet</b> (Utdanningsdirektoratet, 2013)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• lytte til, oppsummere hovedinnhold og trekke ut relevant informasjon i tekster</li> <li>• delta i diskusjoner med saklig argumentasjon</li> <li>• faglig presentasjon med og uten bruk av digitale verktøy</li> <li>• samtale om tekst med bruk av fagspråk</li> <li>• dramaaktiviteter</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• lytte til, oppsummere hovedinnhold og trekke ut relevant informasjon i muntlige tekster</li> <li>• lytte til, forstå og gjengi informasjon fra svensk og dansk</li> <li>• samtale om form, innhold og formål i litteratur, teater og film og framføre tolkende opplesing og dramatisering</li> <li>• delta i diskusjoner med begrunnede meninger og saklig argumentasjon</li> <li>• presentere norskfaglige og tverrfaglige emner med relevant terminologi og formålstjenlig bruk av digitale verktøy og medier</li> <li>• vurdere egne og andres muntlige framføringer ut fra faglige kriterier</li> </ul>

Mange av punktene er like dagens kompetansemål. Kompetansemålet som innebærer at elevene skal kunne forstå og gjengi informasjon fra svensk og dansk er borte. Det samme gjelder det å vurdere egne og andres muntlige framføringer. De andre kompetansemålene er

fremdeles med, men er formulert enklere og er mindre spesifikke enn i Kunnskapsløftet. På den måten får lærerne mer frihet i forhold til hvordan kjerneelementet skal jobbes med, noe som både kan være positivt og negativt. Positivt i form av at lærerne kan være kreative og tilpasse undervisningen til det de selv føler seg trygge på, negativt fordi friheten kan skape usikkerhet rundt hva som bør vektlegges og hva som skaper mest læring. En risiko er at læringsutbyttet til elevene kan variere veldig fra klasse til klasse og skole til skole fordi kjerneelementene muligens kan tolkes i større grad enn det de nåværende kompetansemålene blir. Dette kan ikke sies sikkert, da dagens læreplan også blir tolket og undervisningspraksisen hos landets skoler ikke er helt lik. Vi har også sett at selv med den konkrete målstyringen gjennom Reform 97 ble presentasjoner vektlagt i stor grad. Dette til tross for at planen nevnte flere andre arbeidsmetoder.

### 7.9 Lærebokens framtid

Sluttrapporten til prosjektet «Sammenhengen mellom undervisning og læring – evaluering av Kunnskapsløftet» viste at læreboka er svært sentral i flere undervisningsmetoder (Hodgson, Rønning, & Tomlinson, 2012). Dette viser at digitaliseringen ikke har tatt overhånd i dagens skole og at læreboka fortsatt spiller en viktig rolle. Selv om andre læringsressurser er lett tilgjengelige nå, kan det tyde på at læreboka likevel vil stå sterkt i skolen framover. Læreboka er en viktig ressurs for både lærer og elev i forbindelse med hva som skal læres. På nettsiden til Gyldendal kan en lese at det lages en ny versjon av *Nye Kontekst* som tilpasses fagfornyelsen. Et raskt søkt på internett viser at dette også er tilfellet hos Aschehoug i forbindelse med *Fabel*-verkene. Det er altså ingen grunn til å tro at digitale læringsmidler vil erstatte lærebøkene med det første.

## 8.0 Konklusjon

Basert på mine funn i læreverkene *Nye Kontekst* og *Fabel*, vil jeg si at det fremdeles kan arbeides med å dekke alle kompetanser innenfor muntlige ferdigheter gjennom læreverk. Likevel, kompetansemålene innenfor muntlig kommunikasjon etter 10. trinn blir dekket i begge læreverkene hvis både læreboktekstene og oppgavene inkluderes i undervisningen. Eneste unntak er målet om å forstå de andre nordiske språkene. Bakgrunnen for denne konklusjonen er at læreboktekstene er informative og oppgavene gir varierte oppdrag innenfor muntlighet. Dette kan ikke si noe om hvordan elevenes læringsutbytte blir, men potensialet for å nå kompetansemålene er til stede.

Ser vi på kompetansene innenfor muntlighet, er presentasjoner, diskusjoner og dramatisering det som har fått mest plass. Før var det vanlig at eleven skulle lytte til læreren, mens dette har endret seg til at det er mer fokus på hvert individ og det er ønskelig med større elevdeltakelse. Et resultat av dette er at det er mye vanligere at elevene selv skal presentere faglige temaer for resten av klassen. Vi skal ikke mange år tilbake i tid for å se at dette ikke var så vanlig, dermed kan det store fokuset på presentasjoner komme av at tidene endrer seg og elevene trenger å få innføring i hvordan dette skal gjøres. Kunnskapsløftet fokuserer på at skolen skal bidra til å gjøre elevene til gode medborgere og lære elevene demokratiske verdier. Dette gjør det svært viktig å ruste elevene til nettopp dette gjennom å lære dem hvordan en kan legge fram meningene sine på en forståelig måte og lære elevene hvordan en skal diskutere. Dramatisering som arbeidsmetode kan være et resultat av tilpasset opplæring som gjør det ønskelig å variere undervisningen mest mulig. Gjennom dramatisering får elevene brukt kreativiteten sin og mange elever lærer mer av å kunne utfolde seg framfor å sitte ved pulten sin og gjøre oppgaver.

Læreboka i seg selv er en viktig faktor for hvordan det blir arbeidet med muntlige ferdigheter på ungdomstrinnet. Hvordan lærere forstår de grunnleggende ferdighetene og hva hver skole velger å fokusere på er også sentralt. Funnene mine indikerer også at lærerne i stor grad kan støtte seg til læreverkene i planleggingen og gjennomføringen av undervisning, men det er en fordel om læreren har kunnskap som går utover den informasjonen som finnes i læreverkene.

### 8.1 Forslag til videre forskning

Gjennom mange veiledninger og masterseminarer, har stadig spørsmålet om å se på lærerveiledninger dukket opp. Dette har jeg valgt å ikke forske mer på i dette prosjektet, men det er absolutt interessant. En mulighet ved videre forskning på læreverk er å se på samsvar mellom lærerveiledning og hvordan det faktisk blir undervist i klasserommet. Blir bøkene brukt slik det er tenkt, eller gjør lærerne sin egen vri på det? I mitt forskningsprosjekt er det det konkrete innholdet som har blitt undersøkt, så hvordan bøkene blir brukt ville vært en spennende forlengelse av denne oppgaven.



## Kilder

- Blichfeldt, K., & Fløtre, T. (2010). *Kontekst Tekster 3*. Oslo : Gyldendal.
- Blichfeldt, K., & Heggem, T. G. (2014). *Nye kontekst basisbok*. Oslo: Gyldendal.
- Blichfeldt, K., & Nilsen, M. (2014). *Nye Kontekst Tekster 4*. Oslo: Gyldendal.
- Blichfeldt, K., Heggem, T. G., & Larsen, E. (2006). *Kontekst Tekster 1*. Oslo: Gyldendal.
- Blichfeldt, K., Heggem, T. G., & Larsen, E. (2006). *Kontekst Tekster 2*. Oslo: Gyldendal.
- Fostås, A.-G., Hjulstad, D. E., Hjulstad, K., Horn, H., Johnsrud, E. B., Nitteberg, M., & Ommundsen, Å. M. (2013). *Fabel 8*. Oslo : Aschehoug .
- Fostås, A.-G., Horn, H., Johnsrud, E. B., Nilssen, J. H., Nitteberg, M., Ommundsen, Å. M., & Ødegaard, H. (2014). *Fabel 9*. Oslo: Aschehoug .
- Fostås, A.-G., Horn, H., Johnsrud, E. B., Nilssen, J. H., Nitteberg, M., Ommundsen, Å. M., & Ødegaard, H. (2015). *Fabel 10*. Oslo: Aschehoug.

## Litteraturliste

- Aamotsbakken, B. (2010). Strukturalisme og tekstlingvistikk. I S. N. Knudsen, & B. Aamotsbakken, *Teoretiske tilnæringer til pedagogiske tekster* (ss. 72-87). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Bakken, J. (2011). *Retorikk i skolen* . Oslo: Universitetsforlaget.
- Børresen, B., Grimnes, L., & Svenkerud, S. (2012). *Muntlig kompetanse*. Bergen : Fagbokforlaget.
- Blikstad-Balas, M. (2016). *Literacy i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bueie, A. (2003). *Er det sammenheng mellom bruk og valg?* Hentet fra researchgate.net: [https://www.researchgate.net/publication/238721910\\_Er\\_det\\_sammenheng\\_mellom\\_bruk\\_og\\_valg](https://www.researchgate.net/publication/238721910_Er_det_sammenheng_mellom_bruk_og_valg)
- Cotton, K. (1988). *Classroom Questioning*. Hentet fra Education Northwest: <https://educationnorthwest.org/sites/default/files/ClassroomQuestioning.pdf>
- Creswell, J. W., & Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research*. Los Angeles: SAGE publications.
- Eide, O. (2017). Norsk munnleg - grunnleggande for demokratisk deltaking og danning. I B. Fondevik, & P. Hamre, *Norsk som reiskaps- og danningfag* (ss. 44-65). Oslo: Det Norske Samlaget.

- Evans, J. A., & Foster, J. G. (2012, September). *Metaknowledge*. Hentet fra researchgate.net: [https://www.researchgate.net/publication/49826567\\_Metaknowledge](https://www.researchgate.net/publication/49826567_Metaknowledge)
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjerke.
- Hertzberg, F. (2003). *Evaluering av Reform 97. Klasserommets praksisformer etter Reform 97*. Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt .
- Hertzberg, F. (2010). Kap 5: Arbeid med grunnleggende ferdigheter. I E. Ottesen, & J. Møller, *Underveis, men i svært ulikt tempo. Et innblikk i ti skoler etter tre år med Kunnskapsløftet. Delrapport 3 Underveisanalyse av Kunnskapsløftet som styringsform*. Oslo: Norsk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.
- Hertzberg, F., Klette, K., & Svenkerud, S. (2012). Opplæring i muntlige ferdigheter. *Nordic Studies in Education*, 35-49.
- Hodgson, J., Rønning, W., & Tomlinson, P. (2012, Mai). *Sammenhengen mellom undervisning og læring - En studie av læreres praksis og deres tenkning under Kunnskapsløftet*. Hentet fra udir.no: <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2012/smul.pdf?fbclid=IwAR221lBDmieZOPgTPaZr5RfF0YcJem3iQ-d7oNNiyS5JBaeqexjP4Ff7INg>
- Jakhelln, H., & Welstad, T. (2011). PISA-undersøkelsene – en dreining av verdigrunnlaget i norsk skole uten lovhjemmel? *Lov og rett*, ss. 253-254. Hentet fra <https://www.idunn.no/file/pdf/48900140/art04.pdf>
- Jansson, B. K., & Traavik, H. (2014). *Norsk boka 2 - Norsk for grunnskolelærerutdanninga 1-7*. Oslo: Universitetsforlaget .
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Kristoffersen, L. (2006). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag .
- Johnsen, E. B. (1993). *Textbooks in the Kaleidoscope - A critical Survey of Literature and Research on Educational Texts*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Johnsen, E. B. (1999). *Lærebokkunnskap, innføring i sjanger og bruk*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Karsrud, F. T. (2013). *Muntlig fortelling i norskfaget - en vei til tekst- og tolkningskompetanse*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Klette, K. (2003). *Klasserommets praksisformer etter Reform 97*. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Knudsen, S. V., & Aamotsbakken, B. (2010). Refleksjoner over pedagogiske tekster . I S. V. Knudsen, & B. Aamotsbakken, *Teoretiske tilnærminger til pedagogiske tekster* (ss. 13-28). Kristiansand: Høyskoleforlaget .
- Koritzinsky, T. (2014). *Samfunnskunnskap: fagdidaktisk innføring* . Oslo: Universitetsforlaget.

- Krogh, T. (2014). *Hermeneutikk: om å forstå og fortolke*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kunnskapsdepartementet. (2010). *Læreplan i norsk: NOR1-04*. Hentet fra udir.no: <http://www.udir.no/kl06/NOR1-04>
- Kunnskapsdepartementet. (2013). *udir.no*. Hentet fra Læreplan i norsk: NOR1-05: <http://www.udir.no/kl06/NOR1-05>
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Fag – Fordypning – Forståelse En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Hentet fra Regjeringen.no: <https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervjuet*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lindgren, S. (2011). Tekstanalyse. I K. Fangen, & A.-M. Sellerberg, *Mange ulike metoder* (ss. 266-279). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lovdata. (2018, Oktober 1). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. Hentet fra lovdata.no: [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL\\_1](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1)
- Lovdata. (2018, August 17). *Lovdata.no*. Hentet fra Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova) : [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL\\_1](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1)
- Maagerø, E., Krumsvik, R. J., Torvanger, D., & Hoem, T. F. (2011). Grunnleggende ferdigheter . I M. B. Postholm, P. Haug, E. Munthe, & R. J. Krumsvik, *Lærerarbeid for elevenes læring 5-10* (ss. 65-105). Kristiannd : Høyskoleforlaget .
- Marthinsen, K. L. (2015, Juni). *Muntlige ferdigheter i lærebøker*. Hentet fra duo.uio : [https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/45701/KLMarthinsen\\_master2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/45701/KLMarthinsen_master2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Møller, J., Ottesen, E., & Hertzberg, F. (2010 ). Møtet mellom skolens profesjonsforståelse og Kunnskapsløftet. *Acta Didactica Norge*.
- Møller, J., Prøitz, T. S., & Aasen, P. (2009). *Kunnskapsløftet – tung bør å bære? Underveisanalyse av styringsreformen i skjæringspunktet mellom politikk, administrasjon og profesjon*. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Opplæringslova. (2018, Oktober 1). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. Hentet fra lovdata.no: [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL\\_11](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_11)
- Otnes, H. (1999). Lytting - en av de "fire store" i norskfaget. I A. Roe, & F. Hertzberg, *Muntlig norsk*. Oslo : Tano Aschehoug .
- Otnes, H. (2015). Skriveoppgaver under lupen. I H. Otnes, *Å invitere elever til skriving - ulike perspektiver på skriveoppgaver* (ss. 11-27). Bergen: Fagbokforlaget.

- Palmér, A. (2010). *Muntligt i klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Penne, S. (2006). *Profesjonsfaget norsk i en endringstid Norsk på ungdomstrinnet. Å konstruere mening, selvforståelse og identitet gjennom språk og tekster. Fagets rolle i et identitetsperspektiv, i et likhet- og et ulikhetsperspektiv*. Oslo: Det utdanningsvitenskapelige fakultet - Universitetet i Oslo.
- Penne, S., & Hertzberg, F. (2011). *Muntlige tekster i klasserommet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Prestbakk, I. H. (2016, Mai). *Muntlige presentasjoner i norskfaget*. Hentet fra munin.uit: <https://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/9553/thesis.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Ruth, L., & Murphy, S. (1988). *Designing writing tasks for the assessment of writing*. Alex Publishing Company .
- Selander, S. (1988). *Lärobokskunnskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Selander, S. (2003). *Pedagogiska texter och andra artefakter för kunskap och kommunikation. En översikt över läromedel - perspektiv och forskning*. Hentet fra Regeringskansliet SOU: <https://www.regeringen.se/49b71e/contentassets/67f8c3d1db4f4b4db39716e40e9792dd/sou-200315-laromedel-specifikt-bilagor>
- Skjelbred, D. (2003). *Valg, vurdering og kvalitetsutvikling av lærebøker og andre læremidler*. Hentet fra bib.hive.no: <http://www-bib.hive.no/tekster/hveskrift/rapport/2003-12/rapport12.pdf>
- Skjelbred, D., Askeland, N., Maagerø, E., & Aamotsbakken, B. (2017). *Norsk lærebokhistorie. Allmueskolen - folkeskolen - grunnskolen 1739-2013*. Oslo : Universitetsforlaget.
- Skurnes, N. (2010). *Lærebokforskning* . Oslo: Abstrakt forlag.
- Storø, L., & Sørvig, S. (2016, Mai). *Muntlige ferdigheter i skolen – et skudd som trenger vann for å spire* . Hentet fra munin.uit: <https://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/9558/thesis.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Svenkerud, S. (2013). "Ikke stå der som en slapp potet" - elevsynspunkter på opplæring i muntlige ferdigheter. *Acta Didactica Norge*, ss. 1-16. Hentet fra journals.uio.no: <http://journals.uio.no/index.php/adno/article/view/1109/988>
- Svenkerud, S. (2013). *Opplæring av muntlige ferdigheter på 9. trinn*. Oslo.
- Svenkerud, S., Klette, K., & Hertzberg, F. (2012). Opplæring i muntlige ferdigheter. *Nordic studies in education -no 1.* , ss. 35-49.

- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjerke AS.
- Tjønn, H. (2016, Mai 17). *Norsk muntlig eller muntlighet i norsk*. Hentet fra oda-hioa.archive: <https://oda-hioa.archive.knowledgearc.net/bitstream/handle/10642/3387/Tjonn.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Torvatn, A. C. (2002). *Tekststrukturens innvirkning på leseforståelsen – en studie av fire læreboktekster for ungdomstrinnet og sju eleveres lesing av dem*. Hentet fra brage.bibsys.no: [https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/243962/122076\\_FULLTEXT01.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/243962/122076_FULLTEXT01.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Traavik, H. (2009). Grunnleggende ferdigheter: Hvorfor er de så viktige? I H. Traavik, O. Hallås, & A. Ørving, *Grunnleggende ferdigheter i alle fag* (ss. 18-31). Oslo: Universitetsforlaget.
- UNESCO. (2004). *The Plurality of Literacy and its Implications for Policies and Programmes*. Paris: UNESCO Education Sector Position Paper.
- Utdanningsdirektoratet. (2013, Juni 20). *Læreplan i norsk*. Hentet fra udir.no: <https://www.udir.no/kl06/nor1-05/hele/kompetansemaal/kompetansemaal-etter-10-arstrinn>
- Utdanningsdirektoratet. (2013, Juni 20). *Læreplan i norsk*. Hentet fra udir.no: <http://data.udir.no/kl06/NOR1-05.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2016, Mars 9). *Muntlige ferdigheter*. Hentet fra udir.no: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/muntlige-ferdigheter/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017, September 15). *Kjerneelementer – fag i grunnskolen og gjennomgående fag i vgo*. Hentet fra udir.no: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/kjerneelementer/>
- Utdanningsdirektoratet. (2018, Oktober 22). *1.6 Demokrati og medvirkning*. Hentet fra udir.no: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/demokrati-og-medvirkning/>
- Utdanningsdirektoratet. (2018, Mars 5). *Norsk*. Hentet fra hoering.udir: <https://hoering.udir.no/Hoering/v2/197?notatId=363>
- Utdanningsdirektoratet. (2018, Oktober 22). *Overordnet del av læreplanverket*. Hentet fra udir.no: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/identitet-og-kulturelt-mangfold/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019, Mars 13). *Dybdeløring*. Hentet fra udir.no: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/dybdelaring/>

- Veum, A. (2013). Lærebokstemma i tre generasjonar. I N. Askeland, E. Maagerø, & B. Aamotsbakken, *Læreboka - studier av ulike læreboktekster* (ss. 19-34). Trondheim: Akademika forlag.
- Ytreberg, S. (1995). *Talens bruk: Norsk muntlig i lærerutdanninga*. Tromsø: Høgskolen i Tromsø.

## Vedlegg

### Vedlegg 1: Arbeidsdokument datainnsamling

Tekster muntlig	Fabel 8. trinn (460 oppg)	Fabel 9. trinn (446 oppg)	Fabel 10. trinn (411 oppg)	Konteks t Tekster 1 (544 oppg)	Konteks t Tekster 2	Konteks t Tekster 3	Kontekst Tekster 4 (1002 oppgaver)
(Fag)Samtale	I						II
Litterær samtale							IIII
Framføre	I		II	III	II	III	IIIIIIII
Lytte						I	
Les for hverandre	I			II	I		
Nevn	I			I			
Debatter							I
Lag sammensatt tekst m/lyd							I
Dramatiser (to eller flere)	IIIIIIII	III	IIII	IIIIIIII	IIIIIIII	IIIIIIII	IIIIIIIIII
Dramatiser med kroppsspråk	I	I			I		
Argumentere	I						
Diskutere i klassen	IIIIIIII	IIII	III				II
Diskutere med sidemannen	III		II				
Hørespill							I
Filmatiser							IIII
Diskuter to og to	III	I	I	I		II	IIII
Diskuter	I	I		III	IIIIII	IIIIII	IIIIIIIIII
Gjenfortell	II	II	II	II	III	I	IIIIII
Oppsummer i klasse	I						
Hold foredrag	I						I
Fortell		III	II	IIII	III	III	I
Lær utenat			I	II	I		
Les teksten høyt				III	IIII	IIIIII	IIIIIIII
Les inn digitalt							II
Les sammen		I					I
Presentasjon						I	III
Intervju noen		I			II		II
Muntlig innlegg							I
Tenk høyt							I
Snakk sammen	I		I		II		IIII

Muntlige tilbakemeldinger							I
Nevn eksempler		III	I				I
Si ordene			I				
Lag reportasje							I
Lytt							

### Tekstoppgaver

Tekster muntlig/s kriftlig	Fabel 8. trinn	Fabel 9. trinn	Fabel 10. trinn	Kontekst Tekster 1	Konteks t Tekster 2	Konteks t Tekster 3	Kontekst Tekster 4
Forklar (med egne ord)	III	IIIIIIII I	I	IIIIIIIIII I	IIIIIIIIII IIIIIIIIII IIIIII	IIIIIIIIII IIIIIIIIII IIIIIIIIII IIIIIIIIII IIIIIIIIII IIII	IIIIIIIIII IIIIIIIIII IIIIIIIIII IIIIIIIIII IIIIIIIIII IIIIIIIIII IIIIIIIIII I
Vurder	II						
Beskriv	IIIIIIII II	IIIIIIII I	IIIIIIIIII III	III	IIII	IIIIIIII	IIIIIIIIII IIIIIIIIII
Begrunn svaret	IIIIIIII IIIIIIII IIII	IIIIIIII IIIIIIII IIIIIIII IIII	IIIIIIIIII IIIIIIIIII IIII	IIIIII	IIIIIIIIII II	IIIIIIIIII IIII	IIIIII
Hva tror du?	IIIIIIII IIIIIIII IIIIII	IIIIII	IIIIIIII	IIIIIIIIIIII IIIIIIIIIIII I	IIIIIIIIII II	IIII	IIIIIIIIII IIIIIIIIII IIII
Gi eksemple r	IIIIIIII IIII	III	IIIIIIII	I	I	II	IIIIIIIIII
Reflekter							II
Drøft							IIIIIIII
Tolk			III				
Flere sammen (samarbe id)						II	