

Emma Victoria Johnsrud Kristiansen

## Læreboka som støtte for muntlighetsopplæring

En studie av muntlighet i lærebøker for  
ungdomstrinnet

Masteroppgave i Grunnskolelærerutdanning 5.-10.trinn,  
studieretning norsk

Veileder: Tone Holten Kvistad

Mai 2022



Emma Victoria Johnsrud Kristiansen

# Læreboka som støtte for muntlighetsopplæring

En studie av muntlighet i lærebøker for  
ungdomstrinnet

Masteroppgave i Grunnskolelærerutdanning 5.-10.trinn, studieretning  
norsk

Veileder: Tone Holten Kvistad

Mai 2022

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet  
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap  
Institutt for lærerutdanning



Kunnskap for en bedre verden



## Sammendrag

Norskfaget er ett av fagene som har et særlig ansvar for utviklingen av elevenes muntlige ferdigheter. Til tross for dette ansvaret, viser imidlertid forskningen at det i stor grad er muntlig aktivitet som får plass i timene, men i liten grad aktivitet knyttet til den eksplisitte muntlighetsopplæringen. Det er imidlertid trukket fram i fra et utvalg lærere, at manglende teori, kunnskap og litteratur kan være en medvirkende årsak til et lite systematisk arbeid med muntlighet. Med bakgrunn i dette ønsket jeg å undersøke hvordan ulike lærebøker legger opp til arbeid med den eksplisitte muntlighetsopplæringen, ettersom lærebøkene intensjonelt kan bidra med støtte i lærerens planlegging og gjennomføring av undervisning. Det ble dermed formulert en problemstilling som lyder slik: *På hvilken måte legger ulike lærebøker på ungdomstrinnet opp til arbeid med den eksplisitte muntlighetsopplæringen i norskfaget?*

For å kunne besvare denne problemstillingen har jeg undersøkt lærebøkernes tematisering av muntlighet i brødteksten, og kategorisert lærebøkernes oppgaver knyttet til muntlige ferdigheter. Gjennom en kvalitativ analyse, med et innslag av en kvantitativ metode, ble det registrert ulike operasjonaliseringer av muntlighetsopplæringen i lærebøkene. Resultatene viste både en ulik vektlegging av tematisering av muntlighet i bøkernes brødtekster, et ulikt antall registrerte muntlighetsoppgaver og en ulik vektlegging av de ulike ferdighetene. Det som imidlertid kan sies å være sammenfallende resultater er innholdet av oppgaver knyttet til utviklingen av elevenes metakunnskap, hvor resultatene kan tyde på en liten vektlegging. Ved å koble funnene i analysen opp mot teori og tidligere forskning knyttet til muntlighetsfeltet, ble det undersøkt i hvilken grad de ulike operasjonaliseringene kan bidra med støtte inn i arbeidet med den eksplisitte muntlighetsopplæringen.

## Abstract

The Norwegian subject has a unique responsibility to develop pupils' oral skills. Research shows that oral activity dominates in the classroom, but despite this, only a tiny amount of the activity is devoted to explicit oral education. A number of teachers have stated that a lack of theory, knowledge, and literature might contribute to an absence of systematic oral work in school. As a result of this, I wanted to look into how different teaching books approach work with explicit oral education, as these books intentionally might assist teachers in planning and organizing lessons. As a result, the following research questions were developed: In what ways do various lower secondary teaching books lend themselves to working with explicit oral education in the Norwegian subject?

To answer this question, I looked at the thematization of oral abilities in the text of the teaching books and categorized the tasks related to oral abilities. Various operationalizations of oral education were found through a qualitative analysis with a quantitative component. The findings revealed a differential emphasis on the thematization of oral in the texts of the teaching books and a different number of registered oral tasks. In addition, a varied emphasis on the various oral skills was found. However, the substance of activities connected to the development of students' meta-knowledge, where the findings may imply a slight emphasis, is quite similar in the various analyzed teaching books. By linking the results to theory and previous research in the field of orality, it was studied to what degree the various operationalizations in the teaching books can support the work with explicit oral education in classrooms.

## Forord

Å skrive master kan sammenlignes med å kjøre berg-og-dal-bane. I det ene øyeblikket er det det gledeshyl på vei ut av veileders kontor, hvor du er sikker på at du kan få til alt. Det neste øyeblikket sitter man i kantina og gråter åpenlyst foran resten av skolen, fordi ting ikke går helt som de skal. Å kjøre-berg-og-dal-bane kan være både gøy og skummelt, og det er nettopp det denne prosessen har vært, gøy og skummelt. Likevel er det mindre skummelt å kjøre berg-og-dal-bane når man kan gjøre det sammen med noen. Noen som kan holde deg i hånd, og si: «dette ordner seg!», «det kommer til å gå fint!», og noen som til tider har følt på den samme redselen som man selv har gjort. Det er derfor flere som skal takkes for å ha hjulpet meg hit jeg er nå.

Først og fremst må jeg takke veilederen min Tone! Takk for at du har hatt troen på meg, og gitt meg troen på meg selv. Takk for at du har svart på meldinger på de til tider merkelige tidspunktene, og takk for den gode veiledningen du har gitt meg! Jeg hadde ikke kommet i mål uten hjelpen fra deg.

Videre er jeg nødt til å takke gjengen på Sukkerhuset! Takk for alle hyggelig lunsjpauser, takk for alle de faglige samtalene, og alle de ikke-så-faglige-samtalene. Takk for all støtten og hjelpen dere har bidratt med i denne prosessen. Dere har vært og er helt uvurderlige! Til slutt vil jeg rette en takk til familien min der hjemme, og spesielt mamma, for all støtte på veien. Telefoner, meldinger og til tider et «spark i rumpa» når jeg har vært sutrete og negativ. Dere har motivert meg til å komme i mål med oppgaven, takk.

Alle gode ting har en ende, er det ikke det de sier? For det er nettopp det innleveringen av denne masteroppgaven markerer, enden på fem fine år på lærerstudiet her i Trondheim. Takk til alle som har gjort disse årene til noen av de best i mitt liv. På gjensyn, Trondheim!

Trondheim, mai 2022.

Emma Victoria Johnsrud Kristiansen





# Innholdsfortegnelse

1	Innledning .....	1
1.1	Bakgrunn for studien .....	1
1.2	Problemstilling .....	1
1.3	Studiens oppbygning .....	2
2	Muntlighet i teori og forskning.....	3
2.1	Muntlighetens posisjon.....	3
2.2	Muntlighet i den gjeldende læreplanen.....	4
2.2.1	Muntlighet i læreplanen i norsk .....	5
2.3	Muntlige ferdigheter – en utdypning .....	7
2.3.1	Å lytte .....	8
2.3.2	Å fortelle.....	9
2.3.3	Å samtale.....	9
2.3.4	Å presentere.....	10
2.3.5	Å diskutere.....	12
2.3.6	Oppsummering .....	12
2.4	Læreboka .....	13
2.4.1	Oppgaver i læreboka .....	13
2.4.2	Lærebokas plass i skolen i dag.....	13
3	Metode.....	15
3.1	Metodevalg.....	15
3.1.1	Kvalitativ innholdsanalyse .....	15
3.2	Presentasjon av materialet .....	16
3.3	Analyseprosessen.....	16
3.3.1	Tekstanalysen.....	16
3.3.2	Oppgaveanalysen.....	16
3.4	Studiens kvalitet og begrensninger.....	19
4	Analyse av brødteksten .....	21
4.1	Norsk 8–10 – Grunnbok .....	21
4.1.1	Læreverkets oppbygning .....	21
4.1.2	Muntlighetsinnhold i brødteksten til Norsk 8 .....	21
4.1.3	Muntlighetsinnhold i brødteksten til Norsk 9 .....	23
4.1.4	Muntlighetsinnhold i brødteksten til Norsk 10.....	24
4.2	Kontekst 8–10 – Basisbok .....	25
4.2.1	Læreverkets oppbygning .....	25
4.2.2	Muntlighetsinnhold i brødteksten.....	26
4.3	Oppsummering av funn.....	26

5	Analyse av oppgavene .....	28
5.1	Norsk 8–10 – Grunnbok .....	28
5.1.1	Fordeling av oppgaver .....	28
5.1.2	Vektleggingen av de ulike muntlige ferdighetene.....	29
5.1.3	Komplekse oppgaver .....	31
5.1.4	Ferdighetstrening versus metakunnskap .....	32
5.2	Kontekst 8–10 – Basisbok .....	32
5.2.1	Fordeling av oppgaver .....	32
5.2.2	Vektleggingen av de ulike ferdighetene.....	33
5.2.3	Komplekse oppgaver .....	36
5.2.4	Ferdighetstrening versus metakunnskap .....	36
6	Drøfting .....	38
6.1	Tematiseringens implikasjoner for praksis .....	38
6.2	Arbeid med muntlighet i lærebøkens oppgaver .....	39
6.2.1	Muntlige ferdigheter i oppgavene .....	40
6.2.2	Ferdighetstrening og metakunnskap .....	42
7	Oppsummering og avsluttende refleksjoner .....	44
	Litteraturliste .....	46
	Vedlegg .....	49
	Vedlegg 1: Oppgaver registrert .....	49

## Tabeller

Tabell 1: Oversikt over kompetansemål knyttet til muntlige ferdigheter (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 9). .....	6
Tabell 2: Oversikt over de ulike kategoriene brukt i kategoriseringsarbeidet. ....	17
Tabell 3: Oversikt over valg gjort underveis, med eksempler. ....	18
Tabell 4: Oversikt over læreboka Norsk 8 sine kapitler, med tilhørende titler. ....	22
Tabell 5: Oversikt over læreboka Norsk 9 sine kapitler, med tilhørende titler. ....	23
Tabell 6: Oversikt over læreboka Norsk 10 sine kapitler, med tilhørende titler. ....	24
Tabell 7: Oversikt over læreboka Kontekst 8–10 sine deler og kapitler, med tilhørende titler. ....	25

## Figurer

Figur 1: Viser en oversikt over fordelingen mellom eksplisitte muntlighetsoppgaver og ikke-spesifiserte/andre oppgaver i Norsk 8–10. ....	28
Figur 2: Viser fordelingen av ferdighetene i lærebøkene Norsk 8, 9 og 10s oppgaver. ....	29
Figur 3: Fordelingen mellom ferdighetsoppgaver og metaoppgaver i Norsk 8–10. ....	32
Figur 4: Viser fordelingen av ferdighetene i Kontekst 8 – 10 sine oppgaver. ....	34
Figur 5: Fordelingen mellom ferdighetsoppgaver og metaoppgaver i Kontekst 8 – 10. ....	37

# 1 Innledning

## 1.1 Bakgrunn for studien

Ett av skolens viktigste oppdrag er beskrevet i Opplæringslovens formålsparagraf (1998, §1-1), som handler om at skolen skal gi elevene kunnskap, kompetanse og holdninger, slik at de kan delta i utdanning, arbeid og samfunnsliv. I arbeidet med å oppfylle dette samfunnsmandatet vedtok Stortinget i 2004 at det måtte satses på grunnleggende ferdigheter som basis i alle fag (Berge, 2005, s. 161), altså skriving, muntlige ferdigheter, lesing, regning og digitale ferdigheter. I 2006 ble dette en realitet da de grunnleggende ferdighetene ble innført med det nye læreplanverket Kunnskapsløftet. Til sammen skal arbeidet med disse ferdighetene være med på å utvikle elevenes literacy-kompetanse, som påpekes at er en nødvendig kompetanse for å kunne bli myndige deltakere i det moderne samfunnet (Berge, 2005; Blikstad-Balas, 2016). Literacy omtales som en sammensatt og kompleks kompetanse, men handler forenklet forklart om å ha ferdigheter til å skape mening gjennom bruk av ulike tegn og ulike modaliteter, og det vektlegges også at språk og tekst alltid vil være en del av en sosial kontekst (Blikstad-Balas, 2016, s. 10).

En av måten det skapes mening på er blant annet igjennom tale. Muntlige tekster er både elevenes og samfunnets mest brukte kommunikasjonsform (Haugsted, 2004, s. 18). Til tross for dette, og at muntlige ferdigheter er omtalt som én av de fem grunnleggende ferdighetene i læreplanverket, viser flere studier og undersøkelser at muntlighet blir brukt i undervisning, men at undervisning i muntlighet derimot blir lite prioritert. Dette gjelder både nasjonalt og internasjonalt (Michaels & O'Connor, 2015; Svenkerud et al., 2012; Blikstad-Balas & Roe, 2020). Dette er til tross for at det gjentatte ganger er forsøkt å styrke muntlig kompetanse, blant annet gjennom innføringen av grunnleggende ferdigheter, som nevnt, men også vektleggingen av samhandling som verktøy for læring i den nye læreplanen Fagfornyelsen (Blikstad-Balas & Roe, 2020; NOU 2015:8).

Norskfaget har et særlig ansvar for å utvikle elevenes muntlige ferdigheter (Kunnskapsdepartementet, 2019). Det er derfor sentralt at norsklærere har god kjennskap til hva og hvordan undervisning i muntlige ferdigheter kan foregå. Dette kan gjøres ved for eksempel å ha kjennskap til ulike læremidler som tilbyr oppgaver og tekstmateriale som kan være til hjelp i opplæringen, ettersom læremidlene er utformet på en måte som gjør at de skal møte kravene i den gjeldende læreplanen (Blikstad-Balas, 2016, s. 74).

## 1.2 Problemstilling

Fokuset for denne studien er å undersøke hva og hvordan ulike læremidler legger opp til arbeid med muntlighet i norskfaget på ungdomstrinnet. Jeg er både interessert i hvilke muntlige ferdigheter som trekkes fram, både i lærebøkens brødtekst og i lærebøkens oppgavetekst, og hvordan disse tematiseres i læreverkens basisbøker. Med utgangspunkt i dette har jeg formulert problemstillingen:

*På hvilken måte legger ulike lærebøker på ungdomstrinnet opp til arbeid med den eksplisitte muntlighetsopplæringen i norskfaget?*

I formuleringen «den eksplisitte muntlighetsopplæringen» ligger forståelsen av undervisning om muntlighet til grunn, i motsetning til muntlighet i undervisning (Haugsted, 2004, referert i Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 70). Ettersom denne

problemstillingen er ganske så vid har jeg formulert to forskningsspørsmål som forhåpentligvis skal hjelpe meg med å besvare problemstillingen.

De lyder slik:

- *Hvordan gjøres muntlighet til tema i lærebøkene brødtekster?*
- *Hvilke muntlige ferdigheter vektlegges i lærebøkene oppgaver?*

For å undersøke denne problemstillingen har jeg valgt meg ut basisbøkene i to læreverk. Det ene læreverket, *Norsk 8, 9 og 10* utviklet av Cappelen Damm, har delt sine basisbøker etter trinn, som til sammen skal dekke hele ungdomsskoleløpet. Det andre læreverkets basisbok, *Kontekst 5–10* utviklet av Gyldendal, inneholder samlet 8–10.trinn i én bok. Gjennom undersøkelsen av disse lærebøkene ønsker jeg å finne ut om de har vektlagt opplæring av muntlige ferdigheter, i tillegg hvilke muntlige ferdigheter som har fått størst plass, og om dette samsvarer med det læreplanen i norsk uttrykker at muntlige ferdigheter er (kap. 2.2.1).

Det er flere grunner til at det er relevant å undersøke en slik problemstilling. For det første ble det i 2020 innført en ny læreplan, som også betyr at det både er blitt utviklet nye lærebøker og oppdatert gamle læreverk, slik at de skal være i tråd med den gjeldende læreplanen. Videre er det, som påpekt innledningsvis, studier som tyder på at det foregår svært lite opplæring i muntlighet i klasserommet, og det vil derfor kunne være relevant og undersøke om hva de nye læreverkene kan være med og bidra med i denne opplæringen. For det tredje håper jeg at denne studien kan være med å øke min kompetanse både innenfor vurdering av læreverk til bruk i eget lærevirke, og gi ideer og inspirasjon til gjennomføringen av muntlig opplæring i eget klasserom. Jeg håper også at denne studien kan være nyttig for andre lærere i utvelgelsen av læreverk med utgangspunkt i læreverkets muntlighetsfokus. Det må også presiseres at jeg ikke vurderer hele læreverket, bare det som omhandler muntlig opplæring, og jeg kan heller ikke si noe om bruken av disse i klasserommet, ettersom jeg kun undersøker læremidlets potensielle læringspotensial.

### 1.3 Studiens oppbygning

Opgaven er delt inn i seks kapitler. I kapittel nummer to redegjør for muntlighet i teori og forskning, hvor jeg blant annet vil ta for meg hva forskning sier om muntlighetens posisjon i skolen. Videre vil jeg undersøke hvilke formuleringer tilknyttet muntlighet som gjør seg gjeldende i den nåværende læreplanen. Med utgangspunkt i læreplanens formuleringer om muntlige ferdigheter og teori vil jeg redegjøre for et mulig innhold i disse ferdighetene, før jeg mot slutten av kapitlet tar for meg lærebokas funksjon og plass i skolen i dag. I kapittel tre presenterer jeg valg av metodisk tilnærming for studien, hvor jeg redegjør for metoden kvalitativ innholdsanalyse. I dette kapitlet trekker jeg også fram valg og begrunnelser knyttet til valg av læreverk, utvalgelse av oppgaver og kapitler, gjennomføring av analysen og studien kvalitet og begrensninger.

Analysen i denne studien er todelt, og utgjør kapittel fire og fem. I kapittel fire presenteres lærebøkene oppbygning og funn knyttet til muntlighet i bøkene brødtekster. Kapittel fem utgjør den andre delen av analysen og tar for seg funnene gjort i undersøkelsen av lærebøkene oppgaver. I det sjette kapitlet drøfter jeg funnene mine opp mot teorien og forskningen som ble presentert i kapittel to, strukturert etter forskningsspørsmålene presentert i oppgavens første kapittel. Avslutningsvis oppsummerer jeg i kapittel sju hvordan funnene vil kunne besvare oppgavens problemstilling, før jeg til slutt kommer med forslag til videre forskning relatert til læreverk og muntlig opplæring.

## 2 Muntlighet i teori og forskning

I teori og forskning om muntlighet legges det sterk vekt på en sosiokulturell forståelse av menneskets utvikling. Et slikt læringssyn forstår mennesket som biologisk, sosialt samfunnsmessig og historisk vesen, som gjennom sin tilgang til språk kan dele kunnskaper med andre gjennom kommunikasjon (Säljö, 2013, s.72). I et læringssyn tuftet på en sosiokulturell læringsteori har det muntlige språket altså en sentral rolle, og et slikt læringssyn gjør seg også gjeldende i skolen. Jeg skal derfor i det følgende redegjøre for muntlighetens posisjon i forskning, skolen, og læreplanen i dag. Deretter utdype et mulig innhold i læreplanens formuleringer knyttet til muntlighet, før jeg avslutter dette kapittelet med å si noe om lærebokas funksjon og plass i skolen i dag.

### 2.1 Muntlighetens posisjon

Muntlige ferdigheter er, sammenlignet med de fire andre grunnleggende ferdighetene, mindre vektlagt i forskningen (Rødnes & Gilje, 2018, s. 204). Spesielt vokste forskningsfeltet skrijving etter introduksjonen av den prosessorienterte skrivepedagogikken på midten av åttitallet, og lesing etter PISA (Svenkerud, Klette & Hertzberg, 2012, s. 36). Dessverre har ikke interessen for muntlighet hatt den samme økningen. Berge (2022) trekker fram innføringen av nasjonale prøver i grunnleggende ferdigheter i 2006, som en medvirkende årsak (s. 215). Nasjonale prøver i lesing, skrijving, matematikk og engelsk, i 4., 7., og 10., trinn skulle benyttes som kvalitetsindikatorer for å gi kunnskapspolitikerne innblikk i elevenes «læringsresultater» på ulike punkter i utdanningsforløpet, slik at de ansvarlige kunne «iverksette tiltak» om resultatene ikke var tilfredsstillende nok (Berge, 2022, s. 216). Han poengterer at blant de fem grunnleggende ferdighetene var muntlige ferdigheter den eneste ferdigheten som ikke ble inkludert i nasjonalt kvalitetsvurderingssystem (NKVS), og dermed heller ikke knyttet til et vitenskapelig forankret læringssenter (Berge, 2022, s. 216). Etableringen av disse sentrene skjedde i årene etter 2006, og sentrene skulle arbeide for å styrke undervisningen i, blant annet, de grunnleggende ferdighetene (Berge, 2022, s. 216). Dermed kan man anta at dette førte til økt forskning innenfor disse feltene. Til tross for at det er lite igjen av dette nasjonale systemet for kvalitetsvurdering, og kunnskapspolitikerens ytringer om muntlighet som en nødvendighet for læring, er forskning på muntlighet fortsatt begrenset, spesielt materiale hentet inn etter innføringen av LK06 (Rødnes & Gilje, 2018, s. 204; Berge, 2022, s. 217).

Selv om materiale om muntlighet innhentet etter LK06 er begrenset, finnes det likevel noe forskning som gir innblikk i hvordan det arbeides med muntlighet i skolen. Blant annet hentet Svenkerud (2013) inn sitt materiale noen år etter at grunnleggende ferdigheter ble innført i læreplanen. Svenkeruds doktoravhandling fra 2013, gir innsikt i hvilke former for arbeid med muntlighet som er mest vektlagt i klasserommet og hvordan dette arbeidet gjennomføres (Svenkerud, 2013). I disse undersøkelsene er det elevperspektivet Svenkerud har tatt utgangspunkt i, og hennes funn viser i likhet med tidligere studier (Hertzberg, 2003; Svenkerud, Klette & Hertzberg, 2012), at arbeidet med muntlige ferdigheter i hovedsak består av elevframføringer (Svenkerud, 2013). Resultatene viste også at elevene fikk lite eller ingen veiledning av lærerne i forbindelse med forberedelsene til framføringene (Svenkerud, 2013, s. 9), og med et slikt fravær av metaspråklig innhold begrenses nærmeste framføringene til å være ren ferdighetstrening (Palmér, 2008 i Svenkerud, 2013). På den måten kan man nærmest si at muntlige ferdigheter reduseres til å være evnen til å presentere en nøye forberedt presentasjon for et publikum, og det er muligens derfor det i hovedsak er erfaringen med framføringer

som elevene trekker fram som del av undervisningen i muntlige ferdigheter i Svenkeruds undersøkelser (2013, s. 7).

En annen studie som har forsøkt å gi innsyn i hvordan lærere på ungdomstrinnet arbeider med elevene og de ulike norskfaglige emnene er LISA-studien (Linking Instruction and Student Achievement). Gjennom et helt skoleår (2014/2015) filmet forskerne i studien totalt 178 norsktimer fordelt på 47 klasser rundt om i Norge (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 15). I sine undersøkelser fant forskerne en rekke muntlige situasjoner i klasserommene, som for eksempel at elevene diskuterte i grupper, veiledning av hverandres tekster i par, muntlige presentasjoner og deltakelse i helklassesamtaler (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 72). Likevel viste observasjonene en klar trend: helklasseundervisning, en-til-en-aktiviteter mellom lærer og enkeltelever var arbeidsmåtene som dominerte (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 73 & 82). Blikstad-Balas og Roe (2020) trekker fram at elevene hadde gode muligheter til å ytre seg, om elevene ønsket det, men at lærerne kom med få uttalte eller implisitte forventninger til elevenes muntlige deltagelse (s. 73). Det kan dermed virke som at samtalen ble brukt som et middel, heller enn et mål om å utvikle den muntlige kompetansen. Kort oppsummert viste LISA-studien at det foregår muntlighet i undervisningen, men i likhet med de tidligere nevnte studiene viste disse undersøkelsene også at det foregår lite eksplisitt undervisning i muntlighet i norsktimene.

Med utgangspunkt i at de grunnleggende ferdighetene skal jobbes med i alle skolens fag, undersøkte Anne-Grethe Kaldahl (2020) i sin doktoravhandling hvordan muntlighet (definert som tale- og lyttekompetanse) ble oppfattet på tvers av fag. I sine undersøkelser, som er basert på kvantitative og kvalitative empiriske undersøkelser av læreres og elevers erfaringsbaserte forståelser av muntlighet, fant Kaldahl (2020) ut at undervisningen mangler et systematisk arbeid med muntlighet. I den ene delstudien hennes trekker flere av lærerne fram at de føler de mangler kompetanse, litteratur og teori knyttet til muntlighet, i tillegg til muligheten for å øke denne kompetansen, sammenlignet med de andre grunnleggende ferdighetene (Kaldahl, 2022, s. 22). Med disse uttalelsene ser man igjen de samme tendensene som i de tidligere nevnte studiene (Hertzberg, 2003; Svenkerud, Klette & Hertzberg, 2012; Svenkerud, 2013; Blikstad-Balas & Roe, 2020), at systematisk opplæring i muntlige ferdigheter er nærmest fraværende i norske skoler, ikke bare i norskundervisningen.

## 2.2 Muntlighet i den gjeldende læreplanen

Ett av dokumentene som har sterk styring i skolen er læreplanen. Læreplanen er en forskrift, og dermed forplikter lærerne i skolen seg til å følge den i sin planlegging og gjennomføring av undervisning (Mausethagen, 2015, s. 24). Med læreplanen Kunnskapsløftet (2006) ble fem grunnleggende ferdigheter satt på planen; å kunne skrive, å kunne lese, muntlige ferdigheter, å kunne regne og digitale ferdigheter. Hensikten med innføringen var å styrke disse ferdighetene, ettersom «De er redskaper for all annen læring og derfor avgjørende for videre utdanning og arbeid», ble det skrevet i Stortingsmelding nr. 30 (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004, s. 3). I tillegg ble det trukket fram i kapittel 4.2 i Stortingsmeldingen at tilegnelsen av disse ferdighetene også ville ha en nøkkelrolle i elevenes vei til dannelse og økt livskvalitet (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004, s. 31). Dermed ble muntlige ferdigheter koblet til både et nytteperspektiv og et dannelsesperspektiv, og derfor også sentralt i skolens arbeid med å oppnå samfunnsmandatet – altså, å gi elevene kunnskap, kompetanse og holdninger, slik at elevene kan delta i utdanning, arbeid og samfunnsliv.

I 2020 kom det fagfornyte og reviderte versjon av læreplanen (LK20), og arbeidet med de grunnleggende ferdighetene ble i denne videreført. Disse, og deriblant muntlige ferdigheter, finner vi omtalt i kapittel 2.3 under «Prinsipper for læring, utvikling og dannelse. Grunnleggende ferdigheter». I kapitlet uttrykkes det at: «Disse ferdighetene er del av den faglige kompetansen og nødvendige redskaper for læring og faglig forståelse. De er også viktige for utviklingen av elevenes identitet og sosiale relasjoner, og for å kunne delta i utdanning, arbeid og samfunnsliv» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 11). I tillegg poengteres det at disse ferdighetene har betydning gjennom hele utdanningsløpet, og at ferdighetene skal ses i sammenheng med hverandre, men også på tvers av fag (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 11). I likhet med Kunnskapsløftet (LK06) uttrykker den nye læreplanen at de grunnleggende ferdighetene skal arbeides med i alle fag, men at enkelte fag vil ha større ansvar for utviklingen av enkelte ferdigheter (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 11). Norskfaget er ett av fagene som har fått et særlig ansvar for å utvikle muntlige ferdigheter, og det vil derfor være interessant å undersøke hva som fremheves i dette arbeidet.

### 2.2.1 Muntlighet i læreplanen i norsk

I læreplanen i norsk er muntlige ferdigheter, muntlig kompetanse og muntlige sjangere nevnt med ulike formuleringer i forskjellige deler av læreplanverket. Det tidligste møtet med formuleringer om muntlig kompetanse i læreplanen finner man allerede i underkapitlet «Fagets relevans og sentrale verdier». I kapitlet er det formulert at norskfaget er et sentralt fag for kommunikasjon, utvikling av språk for kommunisering og læring og forberedelse til arbeidsliv (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). I disse formuleringene kommer det fram muntlighetens egenverdi, gjennom utviklingen av kommunikasjonskompetanse, mens formuleringene om utvikling av språk for læring og forberedelse til arbeidsliv i større grad vektlegger den muntlige kompetansens nytteverdi. Muntlig kompetanse anses dermed som en nøkkelkompetanse, både i tilegnelse av fag, men også for evnen til å bli en aktiv samfunnsborger.

Neste formulering om muntlighet finner man igjen i læreplandokumentets formuleringer av «Kjerneelementer» i norskfaget. «Kjerneelementene er det elevene må lære for å kunne mestre og anvende faget» skriver Utdanningsdirektoratet (2019, s. 1). I dette underkapitlet er muntlig kommunikasjon trukket fram som et av norskfagets kjerneelementer. I tillegg er det også beskrevet hvilke sentrale metoder, tenkemåter, kunnskapsområder og uttrykksformer som vil være kjernen i arbeidet med muntlig kommunikasjon (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 1). Om muntlig kommunikasjon står det at:

Elevene skal få positive opplevelser ved å uttrykke og utfolde seg muntlig. De skal lytte til og bygge på andres innspill i faglige samtaler. De skal presentere, fortelle og diskutere på hensiktsmessige måter både spontant og planlagt, foran et publikum og med bruk av digitale ressurser (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 3).

I denne formuleringen av kjerneelementet trekkes det blant annet fram at faglige samtaler vil være en sentral metode i utviklingen av lytteevnen og evnen til å bygge videre på andres innspill. Sentrale uttrykksformer i arbeidet med muntlig kommunikasjon vil være presentasjon, fortelle og samtaleformer hvor det å diskutere anvendes. Det poengteres også at elevene skal få kunnskaper om både planlagte og spontane former for muntlig kommunikasjon, og også bruk av digitale ressurser i dette arbeidet. Til sammen utgjør dette innholdet i muntlig kommunikasjon, som skal bidra til at elevene



utvikler en forståelse av innhold og sammenhenger i faget (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 1).

I læreplanen for hvert fag er det formulert hva de grunnleggende ferdighetene i det aktuelle faget skal være. I læreplanen i norsk står det at «Muntlige ferdigheter i norsk er å kunne samhandle med andre gjennom å lytte, fortelle og samtale.»

(Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 4). Samtalekompetansen står dermed sentralt i norskfaget. Det trekkes videre fram at de retoriske ferdighetene skal tas i bruk, og at elevene skal lære å uttrykke seg hensiktsmessige i ulike kommunikasjons situasjoner (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 4). Videre vil det nå være interessant å se hvordan disse muntlige ferdighetene kommer til uttrykk i kompetansemålene, ettersom disse er de definerte målene som læreren arbeider ut ifra.

### 2.2.1.1 Kompetansemål

I denne studien er det lærebøker utviklet for ungdomsskolen som utgjør studieobjektet. Dermed er det mest relevant å se på kunnskapsmålene knyttet til hva elevene skal kunne etter 10.trinn. I den nye læreplanen er det totalt sett færre kompetansemål, men målene oppleves som mer generelt utformet, og derfor gir de likevel ikke inntrykk av et mindre omfattende innhold (Karseth et al., 2020). I undersøkelsen av kompetansemålene finner jeg tre mål som eksplisitt er tilknyttet trening av de muntlige ferdighetene, og tre som i større grad kan brukes i treningen av muntlige ferdigheter, og derfor omtales som «potensielle mål». Kompetansemålene er listet opp i *tabell 1* nedenfor.

*Tabell 1: Oversikt over kompetansemål knyttet til muntlige ferdigheter (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 9).*

Eksplisitte mål:	Potensielle mål:
«Gjenkjenne og bruke språklige virkemidler og retoriske appellformer»	«Lytte til og lese tekster på svensk og dansk og gjøre rede for innhold og språklige trekk»
«Bruke fagspråk og argumentere saklig i diskusjoner, samtaler, muntlige presentasjoner og skriftlige framstillinger om norskfaglige og tverrfaglige temaer»	«Utrykke seg i ulike sjangre og eksperimentere med sjangre på kreative måter»
«Informere, fortelle, argumentere og reflektere i ulike muntlig og skriftlige sjangre og for ulike formål tilpasset mottaker og medium»	«Lage sammensatte tekster og begrunne valg av uttrykksformer»

I flere av disse kompetansemålene er det benyttet ulike fagbegreper knyttet til muntlige ferdigheter. Blant annet finner vi begreper som «retoriske appellformer», «argumentere», «fortelle», «samtaler» og «lytte». Flere av disse språkhandlingene gjør seg gjeldende innenfor flere muntlige sjangere, slik som blant annet å argumentere, mens andre viser til ulike muntlige sjangere, slik som samtale. Det melder seg derfor et behov for en tydeligere inndeling av de muntlige ferdighetene, slik at de vil være mer anvendelige kategorier i en analyse.

## 2.3 Muntlige ferdigheter – en utdypning

Det finnes flere måter å kategorisere muntlige sjangere på, for eksempel ut ifra læreplanene eller forskning og teori. Børresen et al. (2012) har i sin bok, *Muntlig kompetanse* (2012), valgt å vektlegge tre muntlige sjangere, og peker på at ulike faktorer, slik som form, innhold og funksjon eller hensikt kan ha betydning for hva som skiller dem fra hverandre (s.13). De tre sjangerne er: å fortelle, å samtale og å presentere. I den sammenhengen poengterer forfatterne at «Elevene trenger kompetanse på mange områder for å beherske en sjanger» (Børresen et al., 2012, s. 13). Derfor har de tilegnet et eget kapittel til muntlige kompetanser, hvor de har trukket fram å lytte, å stille spørsmål, å argumentere og å vurdere, som de mener er viktige kompetanseområder innenfor de fleste muntlige sjangrene (Børresen et al., 2012, s. 13). Begrunnelsen for deres utvalg er basert på den daværende læreplanenes krav, og praksisen som de har sett i skolen (Børresen et al., 2012, s. 13). Til tross for at det har kommet ny læreplan etter bokens utgivelse er dette fortsatt sjangre og kompetanser som kommer til syne i den gjeldende læreplanen.

Penne et al. (2020) presenterer også et utvalg ulike måter å dele inn i ulike muntlige sjangere. I *Muntlige tekster i klasserommet* (2020) gjør Penne et al. en undersøkelse i hvilke muntlige sjangere det i skolesammenheng er hensiktsmessig å operere med, og starter med å dele inn i monolog og dialog. I denne boken brukes den klassiske og hverdagslige definisjonen av monolog og dialog, hvor monolog regnes som enetale, og dialog som samtale (Penne et al., 2020, s. 47). Forfatterne peker på at en slik inndeling for lengst er problematisert, på bakgrunn av Bahktins oppfattelse av nesten all kommunikasjon som dialogisk, fordi det alltid føres en indre samtale med en tenkt mottaker (Penne et al., 2020, s. 47). Til tross for denne problematiseringen påpeker Penne et al. (2020) at et slikt skille vil være hensiktsmessig i undervisningssammenheng, hvor det er mye som skiller samtaler og enetaler fra hverandre, blant annet framdriften (s. 47). I det ene tilfellet vil framdriften være begges ansvar, mens det i det andre tilfellet i hovedsak vil være taleren som har eneansvar for framdriften. I klasserommet knyttes dialogen blant annet til helklassesamtaler, samarbeid i grupper og par, mens monologen viser seg i, blant annet, muntlige presentasjoner (Penne et al., 2020, s. 48).

I tillegg til skillet mellom monologiske og dialogiske sjangere, skiller forfatterne også mellom engangstekster og gjenbrukstekster, og mellom tanketekster og presentasjonstekster. Hovedforskjellen mellom engangstekster og gjenbrukstekster er, ifølge forfatterne, forskjellen mellom teksten som en engangshendelse, for eksempel en spontan beretning, eller teksten som en repetert tekst, som har blitt pusset og forbedret gjennom repetisjonen, for eksempel et eventyr eller vitser (Penne & Hertzberg, 2015, s. 48). Penne et al. (2020) poengterer at begge disse formene for tekster finnes i klasserommet. Den siste inndelingen, skillet mellom tanketekster og presentasjonstekster, er begreper som er brukt i skrivepedagogikken, men forfatterne argumenterer for at det samme skillet kan anvendes på tale (Penne et al., 2020, s. 49). De forklarer at i et slikt tilfelle, vil en tanketekst kunne være en utforskende samtale, mens en presentasjonstekst vil kunne være et forberedt møteinnlegg (Penne et al., 2020, s. 49). Til tross for at dette skillet kan brukes, poengterer Penne og Hertzberg at utfordringen ved bruken av et slikt skille i tale er at ingen av formene rommer den aller mest frekvente typen samtalen, altså samtalen som har til hensikt å skape og opprettholde kontakt (Penne et al., 2020, s. 49). I tillegg vil det være forskjeller i at skriftlige tanketekster gjerne er egosentriske, noe den muntlige tanketeksten ikke er, og en skriftlig presentasjonstekst har krav til korrekt språk, mens slike korrekthetsregler finnes ikke for muntlig tale (Penne et al., 2020, s. 49).

Oppsummert finnes det altså utfordringer ved flere av måtene å dele inn sjangerne på, og derfor velger jeg å kombinere de ulike inndelingene, slik at de sammen kan dekke de muntlige ferdighetene slik de er presentert i læreplanen. Blant monologiske og dialogiske sjangre, vil «fortelle» og «presentere» kunne regnes som monologiske sjangre, mens «diskusjoner» og «samtaler» vil på sin side være dialogiske. I tillegg vil «fortelle» kunne være knyttet til gjenbrukstekster, ved for eksempel å fortelle eventyr, mens «muntlige presentasjoner» ofte vil være engangstekster og presentasjonstekster. «Diskusjoner» og «samtaler» vil kunne regnes som tanketekster. I tillegg står lytting oppført gjentatte ganger i læreplanen og vil være gjeldende i alle disse formene for muntlighet, om man så er tilhører eller samtalepartner. Disse ferdighetene vil være sentrale i min gjennomgang av lærebøkene, og det melder seg derfor et behov for utdypning om ferdighetenes innhold.

### 2.3.1 Å lytte

Lytting regnes, sammen med tale, skrive og lese, som en språklig ferdighet (Otnes, 2016, s. 71). Denne språkferdigheten er den som praktiseres oftest i løpet av livet, og er i tillegg den språkferdigheten vi begynner å utvikle først, men omtales likevel som «en glemt ferdighet» (Otnes, 2016, s. 71). Det finnes flere betydningsnyanser av lyttebegrepet, og tilnærmingen vil variere ut ifra ulike forskningsfelt og fag- og undervisningskontekst, da det er ulikt hvilke lyttehandlinger og lytterformål man er opptatt av (Otnes, 2016, s. 72). Som vist omtales lytting i læreplan i forbindelse med det å samhandle (jf. kap. 2.2.1). I elevenes utvikling av evnen til å kunne samhandle, vil det være nødvendig at elevene forstår forskjellen på «å lytte» og «å høre». Slik Otnes (2016) forklarer kvalifiseres det å høre som en fysiologisk prosess, hvor vi «sanser, registrerer og mottar lydsignaler», men at i et slikt tilfelle betyr det ikke nødvendigvis alltid med oss innholdet (s. 73). Lytting på sin side kobles til det å høre nyanser og forstå og skape mening (Otnes, 2016, s. 73). Det kan altså se ut til at det er en sosial betydning av lytting som kommer til uttrykk i læreplanverket, hvor lytting i stor grad knyttes til dialogiske og relasjonelle interaksjoner, hvor interpersonelle komponenter som blant annet oppmerksomhet og respons gjør seg gjeldende (Otnes, 2016, s. 74).

En av måten elevene kan tilegne seg kunnskap om og utvikle ferdigheter tilknyttet lytting, er blant annet ved å gi elevene kunnskap om ulike lyttemoduser. Penne og Hertzberg (2015) trekker fram i sin redegjørelse av lytting tre ulike lyttemoduser; å lytte etter informasjon, å lytte kritisk eller å lytte empatisk (s. 65). I tillegg til kunnskap om ulike lyttemoduser er det nødvendig at elevene har kunnskap om hvordan god lytting kan vises og utøves ovenfor taleren. Blant annet er det nødvendig at elevene tilegner seg kunnskap om de to verbale lyttehandlingene oppbakking og oppfølging (Otnes, 2015, s. 81). Oppbakking forklarer Otnes at er en form for støttende tale, og markerer ofte at det som er sagt er blitt hørt eller forstått, og signaliserer samtidig at samtalepartneren kan fortsette å snakke (Linell & Gustavsson, 1987 referert i Otnes, 2015, s. 81). Denne oppbakkingen kan enten være verbal, i form av småord, eller ikke-verbal, i form av kroppsspråk, slik som for eksempel nikk eller smil (Otnes, 2015, s. 81). Oppfølging handler mer om hvordan man som taler kan vise at man har lyttet til samtalepartneren, ved å skape sammenheng mellom det samtalepartneren har uttrykt og videreutviklingen av samtalen (Otnes, 2015, s. 82–83). Gjennom et slikt arbeid kan elevene forstå at det er flere komponenter som er med på å vise taleren at man har lyttet, og at vi alltid kommuniserer på en eller annen måte.

### 2.3.2 Å fortelle

«Å fortelle er å dele en opplevelse» skriver Aspell (1996) i sin redegjørelse av viktigheten av å fortelle (s. 17). Han forklarer at å fortelle gir mulighet til å gjøre sine erfaringer tilgjengelig for den som lytter, ved at man setter tilhøreren inn i en sammenheng (Aspell, 1996, s. 17). Dette stemmer godt med læreplanens målsetning om å fortelle som et utgangspunkt for samhandling (jf. kap. 2.2). Børresen et al. (2012) skriver at i forståelsen av hva en fortelling er, kan struktur eller oppbygning være gode utgangspunkt (s. 196). Med et slikt utgangspunktet trekker forfatterne fram forståelsen av at «En fortelling sier alltid noe om en eller flere *hendelser* og knytter aktører (personer) til hendelsene. Hendelsene er plassert tidsmessig i en kronologi.» (Børresen, Grimnes og Svenkerud, 2012, s. 196). Det finnes imidlertid ikke ett fortellermønster og heller ikke en fortellermåte som passer til alt, til alle og til alle sammenhenger (Aksnes, 2007, s. 58). Det må altså tilpasses sjanger, tilhører og kontekst.

Børresen et al. (2012) skiller mellom ulike måter å fortelle på; ordrett, gjennom resitering, å gjenfortelle ved hjelp av egen tolkning eller å skape egne fortellinger (s. 197). Det er i stor grad de siste formene for muntlig fortelling som arbeides med i skolen. I redegjørelsen av hva muntlige fortellinger er, trekker de nevnte forfatterne fram ulike typer fortellinger; fantasifortellinger, livsfortellinger, fra eget eller andres liv, tradisjonelle fortellinger som for eksempel eventyr, sagn, vitser eller lignende, historiske fortellinger og andre fortellinger, slik som litterære fortellinger (Børresen, Grimnes & Svenkerud, 2012, s. 197-198). De poengterer imidlertid at dette ikke er uttømmende kategorier, og at disse formene for fortellinger kan kombineres (Børresen, Grimnes & Svenkerud, 2012, s. 198). Det er altså et hav av ulike fortellinger som man møter på i både skolen og i livet. Fra før av er nok de fleste elevene mest kjent med å fortelle livsfortellinger, skapt fritt ut ifra eget liv. I arbeid med å fortelle muntlig er det derfor viktig å gjøre elevene bevisst på hvordan ulike måter å fortelle på kan gi effekt til ulike typer fortellinger.

Det er flere ulike fortellergrep som elevene kan ha nytte av å lære får å skape ulike effekter. Aksnes (2007) forklarer at det kan være utfordrende å fortelle fritt og levende i muntlige fortellingssituasjoner. Det som imidlertid vil kunne kjennetegne en god forteller fortellerens evne til å tilpasse stoffet og uttrykksmåten til tilhøreren, for eksempel ved bruk av betoning, tempovariasjoner, pauser, variasjon i stemmebruk, ansiktsuttrykk og bruken av kroppsspråk (Aksnes, 2007, s. 62). Elevene er derfor nødt til å lære seg hvordan å tilpasse til ulike fortellersituasjoner og ulike tilhørere.

### 2.3.3 Å samtale

Samtalen er, i likhet med å lytte, en av måtene læreplanen i norsk legger opp til at elevene skal samhandle, og det skapes derfor et behov for å etablere en forståelse av hva en samtale er. En vanlig definisjon på en samtale, som Penne, Hertzberg og Solem (2020) presenterer, er samtalen som «en ansikt-til-ansikt-situasjon der to eller flere deltakere veksler på å ta ordet i *samtalaturer* som henger sammen i *sekvenser*» (s. 57). Med en slik vid definering av begrepet vil det, slik Penne og Hertzberg (2020) påpeker, gjøre at mange ulike ansikt-til-ansikt-situasjoner hvor talespråket blir brukt, vil kunne omtales som «samtaler» (s. 57). Det finnes imidlertid flere ulike klassifiseringer av samtaler, de kan være formelle, uformelle, institusjonelle eller private, men klassifiseringen avhenger av gjeldende regler for hvem som kan si hva, og hvem det er som styrer ordet (Svennevig, 1995, referert i Penne et al., 2020, s. 57). Det er dermed forskjeller mellom samtaler i skolen, som regnes som institusjonelle samtaler, hvor for

eksempel læreren styrer ordet, og uformelle samtaler i hverdagen hvor maktforholdet mellom deltagerne i større grad er lik.

Samtalen gir flere muligheter. Gjennom samtalen får vi mulighet til å dele opplevelser og erfaringer, den fungerer i hverdagslige uformelle samtaler som er et middel for å skape og opprettholde relasjoner til andre mennesker (Penne & Hertzberg, 2020, s. 56), og som et verktøy i tilegnelse og utvikling av fagkunnskaper (jf. sosiokulturell teori). Den faglige samtalen finner vi igjen i kjerneelementene sine formuleringer av metoder i arbeidet med muntlig kommunikasjon, hvor det står uttrykt at evnene til å lytte og bygge på andres innspill skal utvikles i faglige samtaler (jf. kap. 2.2.1). I Penne & Hertzbergs (2020) oppsummering av hva forskningen sier om å lykkes med faglige samtaler, trekker de fram behovet for eksplisitt undervisning og modellering av samtalepraksiser for elevene, som en forutsetning for å lykkes i arbeidet (s. 75). Det kan derfor være nødvendig å etablere språk og kunnskap om samtalepraksiser, slik at elevene i større grad kan bli bevisst egne praksiser.

Svennevig (2020) peker på at å fordele ordet mellom samtalepartnerne er et av de mest grunnleggende behovene for koordinering i samtale (s. 121). I en samtale er det deltakerne selv som bestemmer hvem som skal ha ordet, og for at dette skal fungere må det etableres et felles normsystem, som samtalepartnerne forholder seg til (Svennevig, 2020, s. 121). Dette normsystemet omtaler Svennevig (2020) som turtakingssystemet, og forklarer at i en persons tur har taleren eksklusiv rett til å føre ordet i samtalen (s. 121). Hvis derimot samtalepartneren ikke forholder seg til denne retten og avbryter taleren i denne perioden, kan dette oppleves som en avbrytelse (Svennevig, 2020, s. 121). Etter at taleren har hatt sin tur, går det enten an å sende turen videre, ved eksplisitt tildeling eller bruk av kroppsspråk i form av blikk, hvis dette derimot ikke skjer er det fritt frem for alle (Svennevig, 2020, s. 122). I tillegg til informasjon om hvordan opptre i samtalen er det nødvendig å vite noe om hvordan gi respons i samtalen. Når vi samtaler med andre koordinerer vi våre handlinger på den måten at vi gir respons på hverandres ytringer, og på den måten tolkes ytringene i den konteksten de opptre (Svennevig, 2020, s. 117). Ved å lære elevene å følge opp hverandres ytringer vil dette kunne være med på å skape mer sammenheng i samtalen. Blikstad-Balas og Roe (2020) mener på bakgrunn av sin forskning at en slik opplæring vil være nødvendig, da elever på ungdomstrinnet trenger mer støtte og forventinger i faglige samtaler, bl.a. knyttet til konkret hvordan man bygger på andres bidrag.

underbygge dette ved hjelp av Blikstad-Balas & Roe, 2020? De mener på bakgrunn av sin forskning at elever på u-trinn trenger mer støtte og forventinger i faglige samtaler, bl.a. knyttet til konkret hvordan man bygger på andres bidrag.

#### 2.3.4 Å presentere

Det finnes flere ulike måter å presentere på, for eksempel taler, foredrag, dramatisering osv., men felles for ulike presentasjoner er at de er forberedt på forhånd (Børresen et al., 2012, s. 231). I læreplanen i norsk ser det ut til at evnen til å presentere muntlig er en vektlagt kompetanse. Slik det ble poengtert i delkapittel 2.2.1 står presentasjon som en sentral metode i arbeid med muntlig kommunikasjon, i hva den grunnleggende ferdigheten i norsk skal være, og i læreplanens kompetansemål. I arbeid med muntlig presentasjon trekker Børresen et al. (2012) fram retorikkens begreper som et

hjelpemiddel i arbeidet med muntlige presentasjoner, ettersom det uavhengig av framføringssjanger er noen kompetanseområder som er nødt til og beherskes for at elevene skal lykkes (s. 233–234). På den måten kan elevene også tilegne seg et muntlig metaspråk, som både Penne og Hertzberg (2015), og Bakken (2014) argumenterer for at burde etableres.

Bakken (2014) forklarer at retorikk er et begrep det har vært uenighet om definisjonen siden ordet dukket opp, og derfor vanskelig å definere (s. 15). Han trekker fram at retorikk gjerne har blitt brukt til å betegne tre ulike fenomener; retorikk som en måte å bruke språket på, retorikk som et fag og som betegnelsen på en bok (Bakken, 2014, s. 15–16). Bakken (2014) poengterer imidlertid at å ha kunnskap om retorikk i skolen, handler om å kjenne noen av retorikkens sentrale begreper, og på den måten gjøre elevene i stand til å forstå retorikkfaglige tekster og gjøre seg forstått innenfor faget (s. 20–21). I sin redegjørelse av retorikkfaget presenterer Bakken (2014) de fem tradisjonelle hoveddelene; *inventio*, *dispositio*, *elucutio*, *memoria* og *actio*, som representerer talerens arbeidsprosess (s. 22). De fem fasene går ut på å; finne innholdsmomenter til talen, bestemme rekkefølge, tilpasse språket, lære talen utenat og den siste delen går på selve framføringen, hvor taleren må forholde seg til hvordan stemmebruk og kroppsspråk skal brukes aktivt for å oppnå ønskelig resultat (Bakken, 2014, s. 22–23). Ved å lære elevene om talerens arbeidsprosess, kan de bli mer bevisst hvilke aktive valg de må ta i utformingen av muntlige presentasjoner.

I tillegg til å utforme presentasjonen skal innholdet og framførelsen appellere til publikum. I en slik sammenheng er det nyttig å ha kunnskap om retorikkens bevismidler; de tre appellformene *ethos*, *pathos* og *logos* (Aristoteles, referert i Bakken, 2014, s. 37). Kort forklart handler talerens *ethos* om avsenderens troverdighet, appellformen *pathos* benyttes som bevismiddel for å skape en følelsesmessig affekt, mens den siste, appellformen *logos* handler om å overbevise ved bruk av resonnementer som oppfattes som sanne eller sannsynlige (Bakken, 2014, s. 38–50). Kunnskap om disse appellformene vil kunne være nyttig i utformingen av elevenes egne presentasjoner, men også i utviklingen av å forstå hvilken effekt andre tekster har på en selv, og sånn sett også trenere evnen til å bli kritiske samfunnsborgere. Bakken (2014) poengterer imidlertid at det ikke er nok å vite hva man skal si, og hvordan man skal si det, man er også nødt til å velge den rette talesituasjonen, som på gresk kalles *kairos* (Andersen, 1995 referert i Bakken, 2014, s. 61). Oppsummert må elevene altså få kunnskap om ulike former for retoriske bevismidler, for å lære ulike måter å appellere til et publikum, men også tilegne seg kunnskap om hvordan opptre i ulike talesituasjoner.

Én av de nevnte formene for å presentere er å dramatisere, som på flere måter skiller seg fra de andre nevnte presentasjonsformene. Å dramatisere handler om å innta en rolle og utspille en symbolsk eller fiktiv handling, og dramatiseringen kan gjerne oppleves av tilskuere som ser på (Sæbø, 2010b referert i Sæbø, 2016, s. 24). I *Drama som læringsform* påpeker Sæbø (2016) at kommunikasjon, samhandling og deltakelse er selve grunnlaget i dramatiseringsarbeidet (s. 83), som også er sentrale verdier i den gjeldende læreplanen. Elevene trener, i arbeidet med å dramatisere, evnen til å tilpasse både verbal og ikke-verbal kommunikasjon til de ulike rollene, i tillegg til å bygge videre på hverandres innspill (Sæbø, 2016, s. 83–84). På denne måten vil dramaet, hvor dramatiseringen utspiller seg, i større grad være dialogisk, enn et muntlig framlegg. Jeg ser det derfor som hensiktsmessig å skille ut dramatisere fra samlekategorien «å presentere».

### 2.3.5 Å diskutere

I arbeid med muntlig kommunikasjon står det formulert at elevene blant annet skal diskutere på hensiktsmessige måter (jf. kap. 2.2). Sentralt i å kunne diskutere hensiktsmessig legges evnen til å kunne utforme og argumentere saklig til grunn (jf. kap. 2.2.1.1). Børresen et al. (2012) forklarer at «å argumentere består i å ta stilling til noe og invitere til andres vurdering» (s. 115). Dette skjer gjennom presentasjon av en påstand eller mening, som underbygges av en begrunnelse, og åpner samtidig opp for andres vurdering av dette utsagnet (Børresen, et. al., 2012, s. 115). Gjennom argumentasjon søker vi å finne fram til den beste løsning på et problem, eller vise eller bevise at noe er sant eller riktig (Børresen, et. al., 2012, s. 115). Om det så er å overbevise mor om å få dra på overnattingsbesøk, eller å overbevise politikerne om å bevare ulven. I tillegg er en slik kompetanse nødvendig for å kunne analysere informasjon og være kildekritisk (Mork, 2006, s. 127). Dette er altså en ferdighet som gjør seg gjeldende i dagliglivet, i skolen, og deltakelse i samfunnslivet, og det er derfor sentralt at elevene utvikler denne ferdigheten.

For at elevene skal utvikle sine argumentasjonsferdigheter er det nødvendig at læreren legger til rette for tilegnelse av kunnskap om, og trening av argumentasjon. Gjennom å trene på å formulere og vurdere begrunnelser vil elevene kunne utvikle kunnskap om hva som skiller gode og dårlige begrunnelser fra hverandre, og hva de selv vil godta som valide begrunnelser (Børresen et al., 2012, s. 124). Børresen et al. (2012) trekker fram tre tradisjonelle kriterier på en god begrunnelse, som elevene må forholde seg til i dette arbeidet; klarhet, holdbarhet og relevans (s. 124). I tillegg til kunnskap om argumentasjon, er en forutsetning for at elevene skal kunne argumentere, at de har kunnskaper om emnet det handler om (Børresen et al., 2012, s. 118). Ved å ha gode kunnskaper om emnet kan det føre til en større vilje til å ta i bruk argumenter som ser saken fra flere sider (Wiley, 2005, referert i Børresen et al, 2012, s. 125). Dette vil kunne bidra i utviklingen av elevenes toleranse for andre perspektiver. Hvis elevene derimot har lite kunnskap om emnet kan læreren presentere flere alternative synspunkter i saken, for å i større grad legge til rette for at disse elevene også tar i bruk argumenter som ser saken fra flere sider (Wiley, 2005, referert i Børresen et al, 2012, s. 125). Oppsummert er det altså viktig at elevene tilegner seg kunnskaper om argumentasjon – altså etablerer et metaspråk, og at læreren legger til rette i undervisning for utarbeidelse og bruk av argumenter, for slik sett å trene ferdigheten.

### 2.3.6 Oppsummering

I teorigjennomgangen av dette delkapittelet er det blitt presentert et mulig innhold i læreplanens begreper knyttet til muntlige ferdigheter. Til tross for at disse ferdighetene er presentert som isolerte ferdigheter, er det viktig å påpeke at det ikke er slik de fungerer. Tvert imot er det sjeldent at disse ferdighetene ikke samhandler i ulike kommunikasjonssituasjoner. Blant annet vil det å lytte være essensielt når man samtaler, samtalen vil kunne bestå av gjenfortelling av for eksempel livsfortellinger, og samtalen kan utvikles seg til en diskusjon med bruk av argumenter. Som poengtert innledningsvis i dette delkapittelet trenger elevene kompetanse på mange områder for å beherske en sjanger (Børresen et al., 2012, s. 13). I gjennomgangen ble det ved flere anledninger poengtert at det, i tillegg til trening av ferdigheten, er viktig å etablere et metaspråk om de ulike ferdighetene for å utvikle elevenes muntlige kompetanse. Videre skal vi se hvilken rolle læreboka spiller i didaktisk arbeid med muntlighet.

## 2.4 Læreboka

Læreboka er én av ressursene som brukes i skolens opplæring. I Opplæringslovens paragraf knyttet til lærebøker og andre læremidler (1998, §9-4), defineres ei lærebok som «[...] alle trykte læremiddel som elevane regelmessig bruker for å nå vesentlege delar av kompetansemåla i eit fag». Med en slik vid definisjon vil flere ulike bøker, slik som for eksempel skjønnlitteratur, kunne defineres som en lærebok. Det det er derfor nødvendig å klargjøre funksjon og kjennetegn for en lærebok i denne sammenhengen. En av lærebokas funksjoner er å formidle et stoff som finnes, fra noen som er kjent med dette stoffet, til noen som ikke er kjent med det, og på den måten «[...] skape tilslutning til dette stoffet» (Selander & Skjelbred, 2004, s. 36). Det oppstår dermed et asymmetrisk forhold mellom leseren og forfatteren. Lærestoffet vil være lærebøkens konkretisering av de kunnskapsmålene som er satt for faget, og kan på denne måten også bidra i lærerens planlegging av undervisningen (Selander & Skjelbred, 2004, s. 23). Altså vil lærebøkens tematisering av muntlighet kunne fungere som støtte i lærerens forberedelse og gjennomføring av eksplisitt muntlighetsopplæring.

Lærebøkene har altså et mål om å formidle kunnskap, og har derfor også kjennetegn som intensjonelt legger til rette for dette. Blant annet poengterer Skjelbred (2019) at skolens tekster kanskje i større grad er mottakerorientert, sammenlignet med mange andre tekster (s. 81). Dette er fordi det i formidlingen av kunnskap er et behov for tilrettelagte eller adapterte tekster, for at leseren skal kunne skape tilslutning til fagstoffet (Skjelbred, 2019, s. 81). I tillegg kjennetegnes læreboka ved at den er svært multimodal, med et innhold av flere meningsbærende modaliteter, slik som trykt verbalspråklig tekst, bilder, farger, symboler og lignende (Baldry & Thibault, 2006, referert i Maagerø & Tønnessen, 2014, s. 18; Skjelbred, 2019, s. 83). Skjelbred (2019) poengterer at disse modalitetene til sammen er med på å formidle kunnskapsstoffet til leseren (s. 83).

### 2.4.1 Oppgaver i læreboka

Ett av kjennetegnene, som etter innføringen av Normalplanen i 39 kan sies å være mest karakteristisk for læreboka, er innholdet av oppgaver (Matre, Sjøhelle & Solheim, 2012, s. 178). Oppgavene ble i Normalplanens samtid utviklet for å realisere «elevaktivitetens prinsipp», som ble innført i skolen med denne planen (Matre et. al., 2012, s. 178). Dermed var tanken at elevene skulle arbeide mer aktivt med fagstoffet, noe som fortsatt gjenspeiles i dagens læreplan (jf. kap. 2.2). I tillegg til at oppgavene bidrar med et mer aktivt arbeid hos elevene, har oppgavene flere funksjoner. Blant annet er de med på å omgi og presentere en tekst, og har derfor påvirkning på hvordan vi leser og oppfatter den (Matre et. al., 2012, s. 176). Oppgavene bidrar også med å formidle hva som er sentral kunnskap i faget, og kan på den måten hjelpe elevene med å orientere seg i fagets kunnskapsfelt (Matre et. al., 2012, s. 176 – 177). Det er på bakgrunn av dette at Matre, Sjøhelle og Solheim (2012) poengterer at det er viktig å studere oppgavene «for å se hvilke føringer de gir for leserens forståelse av hva som er viktig kunnskap i faget» (s. 177). Dette er en av årsakene til at jeg også skal undersøke oppgavene i læreverkens grunnbok.

### 2.4.2 Lærebokas plass i skolen i dag

Læreboka har lenge hatt en sentral rolle i skolen (Skjelbred, 2019). Det er derimot uenigheter om hvilken rolle læreboka spiller i dagens skole. På oppdrag fra Utdanningsdirektoratet ble det i perioden 2013-2016 undersøkt hvilke læremidler som velges, og hvordan de brukes i undervisningen. Dette forskningsprosjektet fikk navnet



*Med ARK&APP.* Bruk av læremidler og ressurser for læring på tvers av arbeidsformer (Gilje et. al., 2016). Gjennom sine undersøkelser fant de ut at læreboka fremdeles hadde en dominerende plass, og var «[...] det læremiddelet som flest lærere oppgir var i bruk i sist time.», er det skrevet i rapportens sammendrag (Gilje, et. al., 2016). Disse undersøkelsene kan dermed indikerer at lærebøkene innhold og struktur har innflytelse på det som skjer i klasserommet.

Aashamar, Bakken og Breviks (2021) undersøkelser viser derimot at læreboka har fått mindre plass i undervisningen. Gjennom sine analyser av videodata filmet gjennom forskningsprosjektet LISE, i tidsperioden 2015 – 2017, finner de at lærerne kombinerer tekster fra mange ulike kilder (Aashamar et. al., 2021, s. 296). Dette betyr dermed ikke at læreboka ikke er i bruk, og heller ikke at den ikke er ønsket, men at den har vært supplementært med andre kilder. Tvert imot gir mediene et inntrykk, etter innføringen av Fagfornyelsen, om at læreboka er ønsket, både for seg selv og elevene (f.eks. Enaasen, 2020; Ertesvåg, 2021).

I en undersøkelse gjennomført av Utdanningsforbundet i alle landets fylker høsten 2021, viser resultatene blant annet at både elever og foreldre flere av stedene uttrykte et ønske om trykte læremidler (Ertesvåg, 2021). Det understrekes i artikkelen knyttet til undersøkelsen, at det med innføringen av Fagfornyelsen har meldt seg et sterkt behov for lærebøker og lærerveiledninger, ettersom det er tidkrevende å skulle lete rundt etter et fagstoff som er i tråd med den nye læreplanen (Ertesvåg, 2021). I lærebøkene vil lærestoffet, som nevnt, være en konkretisering av læreplanens mål, og vil derfor kunne bidra i planleggingen og gjennomføringen av undervisningen. Dermed kan det virke som at det er et ønske om å ha trykte lærebøker tilgjengelig, både for læreren og elevene, og gjør det derfor aktuelt å undersøke innholdet i disse.

## 3 Metode

I dette kapitlet vil jeg ønske jeg å gjøre rede for hva en kvalitativ innholdsanalyse er, tilnærmingen min til datamaterialet, valg av læreverker, analyseprosessen, og til slutt vil jeg si noe om studiens kvalitet og begrensninger.

### 3.1 Metodevalg

I kategoriseringen av forskningsmetoder skilles det gjerne mellom kvalitativ eller kvantitativ metode. Kvalitative og kvantitative metoder skilles primært ut ifra arten av dataene som produseres, hvor kvantitative metoder, forenklet sagt, gir data som gjerne kan telles og statistisk beregnes, mens data som ikke faller innenfor slike mengdetermer gjerne regnes som kvalitative data (Harboe, 2006, s. 31; Grønmo, 2004, s. 22). I denne studien er det en undersøkelse av ulike læreverks basisbøker som skal gjennomføres, og dermed er bøkens innhold spesielt interessant. I undersøkelsen ønsker jeg å ta for meg hvordan de utvalgte bøkene tematiserer muntlighet, og på bakgrunn av dette fokusområdet anser jeg det som hensiktsmessig å benytte seg av en kvalitativ metode.

Innenfor kvalitativ metode finnes det imidlertid ulike typer kvalitative undersøkelser. I denne studien er det i hovedsak kvalitativ innholdsanalyse som har vært min tilnærming til materialet. I redegjørelsen av denne metoden har jeg valgt å spesielt støtte meg til Hsieh og Shannon (2005) og Andersson-Bakken og Bakken (2021) sine definisjoner og redegjørelser for metoden. Denne metoden innebærer en kategorisering av innhold, og en slik tilnærming tilbyr en systematikk som gjør det mulig å skille de ulike innholdselementene fra hverandre. Til tross for at min analyse også vil involvere telling i undersøkelsene av læreverkene sine oppgaver, velger jeg å omtale denne fortolkende innholdsanalyse som kvalitativ, ettersom det er mine tolkninger av materialet som ligger til grunn for analysen. I tillegg til at det er det som er mest vanlig å omtale den som innenfor utdanningsvitenskapen (Andersson-Bakken & Bakken, 2021, s. 308).

#### 3.1.1 Kvalitativ innholdsanalyse

Kvalitativ innholdsanalyse er en av mange undersøkelsesmetoder som er brukt for å analysere tekst. Andersson-Bakken og Bakken (2021) påpeker at dette er en metode som brukes på ulike måter i ulike studier og forskningstradisjoner (s. 307), og jeg ser det derfor som hensiktsmessig å avklare hvilken definisjon av metoden som ligger til grunn for denne masteroppgaven. I analysen min har jeg valgt å benytte meg av definisjonen Hsieh og Shannon (2005) har formulert i sin artikkel. Hsieh og Shannon (2005) definerer kvalitativ innholdsanalyse som « [...] a research method for the subjective interpretation of the content of text data through the systematic classification process of coding and identifying themes or patterns» (s. 1278). Denne definisjonen vektlegger at dette er en metode hvor forskerens subjektive tolkning brukes i en systematisk klassifiseringsprosess for koding og identifisering av temaer eller mønstre, og det er nettopp dette jeg ønsker å gjennomføre i denne studien. Gjennom en systematisk gjennomgang av de utvalgte læreverkenes basisbøker, ønsker jeg, med bakgrunn i min subjektive tolkning, å undersøke hvordan temaet muntlighet kommer til uttrykk i de aktuelle verkene og undersøke eventuelle mønstre i læreverkenes fokusområder.

Selv om det er teksten som utgjør datamaterialet i studien, er det ikke bare teksten som undersøkes igjennom bruken av denne metoden. Et viktig poeng Andersson-Bakken og Bakken (2021) trekker fram, er at det også trekkes slutninger fra teksten og til konteksten hvor teksten blir brukt (s. 305). I mitt tilfelle vil det trekkes slutninger fra undersøkelsene av læreverkene, og til konteksten de er ment å brukes, til tross for at jeg

kun undersøker læreverkene potensielle potensiale. Gjennom bruken av denne metoden kan vi altså innhente ulike former for informasjon, for eksempel kan teksten fortelle oss noe om forfatteren av tekstene, leserne eller kulturen som tekstene er en del av (Andersson-Bakken & Bakken, 2021, s. 305). Gjennom denne analysen kan jeg få et innblikk i hvordan forfatterne bak de ulike læreverkene har fortolket læreplanen og forsøkt operasjonaliser den.

## 3.2 Presentasjon av materialet

I denne studien er det bøker fra to ulike læreverk for ungdomstrinnet som utgjør materialet i oppgaven. Det ene læreverkets bok er *Kontekst 8-10 – Basisbok*, som består av én bok for hele treårsløpet, og er utgitt av forlaget Gyldendal. Det andre læreverkets bøker i denne studien består av til sammen tre lærebøker, ett for hvert årstrinn, og er: *Norsk 8*, *Norsk 9* og *Norsk 10* (grunnbok). Dette tredelte læreverket er utgitt av Cappelen Damm, og jeg har valgt å ta i bruk alle tre bøkene i studien. Bakgrunnen for dette valget er at de totalt sett skal være med på å oppnå læreplanens mål. Det er imidlertid viktig å presisere at det kun er læreverkene basisbøker som er undersøkt i denne studien, på bakgrunn av oppgavens omfang. I utvelgelsen av læreverkene ble jeg nødt til å sette noen kriterier. Ett av kriteriene for valg av læreverk i denne undersøkelsen har vært at læreverkene må være oppdaterte etter Fagfornyelsen. I tillegg til dette skulle læreverkene være publisert av kjente forlag i Norge. Bakgrunnen for dette valget er at det ikke finnes en oversikt over hvilke læreverk som er mest brukt i skolen, og det er derfor rimelig å anta at læreverk av anerkjente forlag er i bruk på ulike skoler rundt om i landet.

## 3.3 Analyseprosessen

I denne studien er målet å undersøke hvordan to ulike læreverk tematiserer muntlighet, og på den måten legger til rette for arbeid med denne grunnleggende ferdigheten. Ettersom et av kjennetegnene til læreboka er innholdet av både brødtekst og oppgaver, ser jeg det dermed som hensiktsmessig å ta for meg både brødteksten og oppgavene, for å få et helhetsinntrykk av tematiseringen av muntlighet. For å gjennomføre denne analysen på en mest mulig systematisk måte har jeg derfor valgt å dele analysen i to, en del for undersøkelsene av bøkene brødtekst, og en del for undersøkelsene av oppgavene. I det følgende ønsker jeg derfor å gjøre rede for gjennomføringen av hver av disse analyseprosessene.

### 3.3.1 Tekstanalysen

Denne delen av analysen tok for seg lærebøkene tematisering av muntlighet i brødtekstene. For å undersøke dette på en mest mulig systematisk måte ble én og én lærebok undersøkt. Først i denne prosessen ble bøkene innholdsfortegnelse undersøkt, for å se hvordan bøkene var bygd opp, og om det for eksempel var tilegnet egne kapitler til tematisering av muntlighet. Videre ble hver av sidene i hver bok undersøkt, og det som kunne knyttes til muntlighet ble notert ned, for utenom dialekter, som ble valgt bort da det i liten grad ble knyttet til utviklingen elevenes muntlige kompetanse. Etter gjennomgangen av alle bøkene ble det i dokumentet undersøkt hvilke temaer som var gjentakende, og om registreringene kunne dannet et slags mønster i framstillingen av muntlighet.

### 3.3.2 Oppgaveanalysen

I redegjøreselen av muntlige ferdigheter for denne studien (jf. kapittel 2.3) ble det tatt utgangspunkt i læreplanens formuleringer om muntlige ferdigheter og teori. Denne

forståelsen av muntlige ferdigheter har vært utgangspunktet for utformingen av kategoriene som ble tatt i bruk i kategoriseringen av læreverkens oppgaver. Kategoriene i denne delen av analysen er altså utformet deduktivt, som på den ene siden tar i bruk teori knyttet til muntlighetsfeltet, og derfor vil kunne fungere godt som analytiske redskaper (Anderssen-Bakken & Bakken, 2021, s. 331). På den andre siden kan slike forhåndsdefinerte kategorier gjøre at viktige nyanser i teksten ikke fanges opp (Anderssen-Bakken & Bakken, 2021, s. 331). Ved en slik forhåndsetablering av kategorier melder det seg et behov om å skape tydelige definisjoner til hver av kategoriene, for å sikre reliabilitet. I tillegg var kategoriene nødt til og utformes på en slik måte at de er etterprøvbare, samtidig som de er gjensidig utelukkende. Derfor har jeg forsøkt å illustrere ved hjelp av *tabell 2*, hvordan de ulike kategoriene er definert, med eksempler hentet fra datamaterialet, tilhørende de ulike kategoriene. I tillegg til disse kategoriene ble oppgavene kategorisert ut ifra om de var tiltenkt å trene ferdigheten, eller å gi kunnskap om ferdigheten, altså metakunnskap. Lignende kategorier ble også utviklet i Marthinsens (2015) masteroppgave i undersøkelse av læreboka som ressurs for tening og utvikling av muntlige ferdigheter i norsk på VG1. Videre vil jeg forklare framgangsmåten i arbeidet, og ulike valg som har blitt tatt underveis.

*Tabell 2: Oversikt over de ulike kategoriene brukt i kategoriseringsarbeidet.*

Kategori	Beskrivelse	Eksempel
Å lytte	Oppgaver som eksplisitt legger opp til at elevene trener lytteferdigheten.	«Lytt til svensk og dansk i skole-studio eller en av tekstene i kurset eller i <i>Kontekst Tekster 5</i> . Hvordan vil du beskrive uttalen? Bruk det du har lært om svensk og dansk i dette kurset, og beskriv så presist som mulig hva du hører» (Kontekst, s. 268)
Å fortelle	Oppgaver som legger opp til en spontan monolog, hvor det enten gjenfortelles ved hjelp av egen tolkning eller skapes egne fortellinger.	«Herm etter en av innledningene. Bytt ut personer og sted, og bruk omgivelsene du befinner deg i akkurat nå. Skriv innledningen, eller fortell til hverandre i par.» (Kontekst, s. 137)
Å presentere	Oppgaver som legger opp til en forberedt monologisk muntlig presentasjon.	«Nå skal du samarbeide i en gruppe med noen av de andre i klassen din. Dere skal sammen velge noen helter dere synes er interessante, og presentere dem for resten av klassen» (Norsk 8, s. 56)
Å samtale	Oppgaver som legger opp til en ansikt-til-ansikt-situasjon mellom to eller flere deltakere, hvor målet for arbeidet er å skape mening i fellesskap.	«Gjennomfør en litterær samtale sammen med noen av medelevene dine. Samtalen skal handle om novellen «Karens jul», en tekst du allerede kjenner. I den litterære samtalen skal dere utforske novellen sammen, dele leseerfaringer og diskutere ulike tolkninger. Det er ingen fasitsvar. Samtalen er også en anledning til å ta i bruk norskfaglige ord du har lært» (Norsk 10, s. 230)

Å diskutere	Oppgaver som legger opp til meningsutveksling mellom to eller flere deltakere.	«Diskuter eksempeltekstene. Vurder symbolene som er brukt på yr.no. Syns dere at symbolene fungerer? Har dere andre forslag?» (Kontekst, s. 207)
Å dramatisere	Oppgaver som legger opp til at deltakerne skal tre inn i ulike roller.	«Nå skal du samarbeide i en gruppe med noen av de andre elevene i klassen din. Dere skal sammen lage en litt annerledes versjon av dramateksten «Strax fri» og framføre den for klassen» (Norsk 8, s. 270)

I undersøkelsene av læreverkenes oppgaver var det flere valg som ble gjort både før og underveis. Ett av valgene var spørsmålet om hvorvidt oppgaver som kan kalles for «potensielle oppgaver» skulle regnes med eller ikke. Dette er oppgaver som ikke har spesifisert hvilken arbeidsmetode som skal benyttes for å løse oppgaven. Et eksempel på en slik oppgave er: «Beskriv din egen morgon slik du ser for deg at han vil vere i år 2050. Start med at du blir vekt, og skildre til du dreg heimanfrå.» (Blikstad-Balas, Beyer-Olsen & Haustreis, 2020a, s. 211). At disse oppgavene omtales som «potensielle oppgaver» kommer av at de har et potensiale til og brukes som muntlighetsoppgaver, men dette er så fremst læreren velger en muntlig arbeidsmåte. Fram til dette har disse oppgavene et uutløst potensial. Ettersom formålet med denne studien er å undersøke hvordan læreverkene legger opp til eksplisitt arbeid med muntlighet, har jeg tatt et bevisst valg om å ikke telle disse oppgavene som muntlighetsoppgaver, på bakgrunn av at måten oppgavene skal løses på avhenger av læreren. I *tabell 3* vises en oversikt over andre avgjørelser som ble tatt underveis i arbeidet, med tilhørende eksempler.

*Tabell 3: Oversikt over valg gjort underveis, med eksempler.*

Regel	Eksempel
Oppgaver hvor en del av oppgaven skal løses ved bruk av en muntlig arbeidsmetode telles med.	«Skriv om teksten i en av reklamene du har funnet, slik at den ikke inneholder rim og bokstavrim, men har hverdagslig språk. Sammenlikne de to versjonene, og diskuter virkningen.» (Blichfeldt et al., 2020, s.159)
Oppgaver som er tiltenkt å trene flere ferdigheter kategoriseres under det som regnes som hovedferdigheten i oppgaven.	«Diskuter struktur i tekster. Lytt til et innslag i en nyhetssetning eller les en nyhetsartikkel. (Bruk en tekst fra Kontekst tekster 5 eller finn en egen.) Snakk sammen om hvordan teksten er strukturert. Bruk tipsene og faguttrykkene fra kurset.» (Blichfeldt et al., 2020, s. 203)
Oppgaver hvor det er valgfritt hvordan oppgaven skal løses, men hvor minimum én av de foreslåtte arbeidsmetodene er knyttet til muntlig arbeid, telles med.	«Lag en nyhetssak med utgangspunkt i en av sakene over. Velg enten å dramatisere en nyhetssending for radio eller tv eller å skrive en kort sak for en nettavis» (Blichfeldt et al., 2020, s. 106)

<p>Deloppgaver, i form av a), b) eller lignende, som fremstår som individuelle oppgaver telles som egne oppgaver.</p>	<p>Oppgave hvor deloppgavene telles som individuelle oppgaver: «Gjør om teksten i neste spalte. Hva skjer?»</p> <p>a) Gjør om teksten til presens. Diskuter hvordan det påvirker opplevelsen av teksten.</p> <p>b) Skift synsvinkel fra 1. person (jeg) til 3. person (han, hun) i teksten. Diskuter hva endringen gjør med leseopplevelsen.» (Blichfeldt et al., 2020, s. 132)</p> <p>Oppgave som telles som én: «Tegn motivene i setningene under. Tenk gjennom hva de kan bety. Vis til hverandre, og forklar hvordan dere har tenkt.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Blokkene vi bor i er kvalt i tåke</li> <li>• Jeg var broa mellom svart og hvitt</li> <li>• Jeg henger hjertet mitt på knaggen her» (Blichfeldt et al., 2020, s. 17)</li> </ul>
<p>Oppgaver hvor det er valgfritt å utføre oppgaven, telles ikke med.</p>	<p>«Lag gjerne eit foredrag eller ein samansett tekst.» (Blichfeldt et al., 2020, s. 339)</p>
<p>Oppgaver hvor det ligger ved eksempler/tips til hvordan gjennomføre oppgaven, som knytter oppgaven til en annen ferdighet, telles ikke med.</p>	<p>«Fortell hvem som er den beste superhelten du kjenner til, og forklar hvorfor du velger nettopp denne superhelten. TIPS! Du kan for eksempel skrive slik: [...]» (Blikstad-Balas et al., 2020a, s. 25)</p>
<p>Spørsmål i brødteksten, eller lignende, som ikke er markert under «oppgaver» er ikke regnet med.</p>	

### 3.4 Studiens kvalitet og begrensninger

I en slik omfattende oppgave er det nødvendig å si noe om studiens kvalitet og begrensninger. Ved slike kvalitative studier er det viktig å være klar over hvordan subjektive, individuelle teorier kan ha innvirkning på forskningen (Postholm, 2005, s. 35). Det betyr altså at mine tidligere erfaringer, perspektiver, teorier og kunnskaper tas med inn i undersøkelsene av mitt datamateriale, og kan derfor påvirke mine valg og tolkninger. Dette til tross for at man intensjonelt har gått inn i materialet med et forsøk på å være objektiv i vurderingene av læreverkenes tilretteleggelse for muntlig arbeid. Postholm (2005) poengterer imidlertid at man ved å være transparent vil kunne sikre kvaliteten i studien (s. 35). Dette har jeg forsøkt å være gjennom grundige beskrivelser av hva jeg har gjort i analyseprosessene, hvordan jeg har etablert og definert kategoriene brukt i oppgaveanalysen og ved å redegjøre for de valgene som er tatt underveis i arbeidet.

Det som imidlertid vil kunne regnes som en begrensning i denne studien er blant annet knyttet til muligheten til å undersøke læreverkene. Basisboka i læreverkene utgjør kun en liten del av det totale læreverket, da læreverk som helhet er mer omfattende, og inkluderer blant annet en lærerveiledning, oppgavebøker, digitale ressurser også videre. På grunn av oppgavens størrelse og omfang har jeg ikke hatt mulighet for å undersøke andre deler av læreverket. Jeg kan derfor bare kommentere hvordan jeg tolker at lærebøkene legger opp til arbeid med utviklingen av muntlige ferdigheter, og ikke læreverket som helhet. I tillegg vil jeg igjen påpeke at en svakhet i oppgaven kan være knyttet til de forhåndsdefinerte kategoriene formulert og benyttet i oppgaveanalysen. Disse vil kunne føre til at viktige nyanser i teksten ikke fanges opp (Anderssen-Bakken & Bakken, 2021, s. 331). Det er imidlertid viktig å påpeke at disse kategoriene er formulert ut ifra læreplanen og teoriens innhold knyttet til muntlighet. Jeg vil derfor argumentere for at kategoriene vil kunne dekke en bredde av muntlige ferdigheter, i tillegg til å fungere som kategorier i andre studier.

## 4 Analyse av brødteksten

I de to kommende kapitlene vil jeg ta for meg analysen av de to læreverkene *Norsk 8–10 – Grunnbok* og *Kontekst 8–10 – Basisbok*. I denne delen av analysen vil jeg redegjøre for læreverkernes oppbygning og undersøke bøkernes tematisering av muntlighet i brødteksten, mens det neste kapitlet vil undersøke hvilke muntlige ferdigheter som vektlegges og trenes i læreverkernes oppgaver, og om oppgavene vektlegger å trene elevenes ferdigheter eller elevenes metakunnskap.

### 4.1 Norsk 8–10 – Grunnbok

#### 4.1.1 Læreverkets oppbygning

Læreverket *Norsk 8-10*, utviklet av forlaget Cappelen Damm, er et læreverk bestående av til sammen tre bøker. Forlaget har utviklet en lærebok for hvert årstrinn på ungdomstrinnet, *Norsk 8*, *Norsk 9* og *Norsk 10*. Til sammen skal de tre lærebøkene dekke hele norskfaget, skape sammenheng, gi tydelig progresjon og legge til rette for dybdelæring, skriver Cappelen Damm på bøkernes bakside. Læreverket er gitt ut etter innføringen av den nye læreplanen, Fagfornyelsen, og er derfor strukturert etter kjerneelementene som ble innført med denne planen; Tekst i kontekst, kritisk tilnærming til tekst, muntlig kommunikasjon, skriftlig tekstsaking, språklig mangfold og språket som system og mulighet (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2 – 3). Disse er på ulike måter integrert i hver av bøkernes kapitler som er bygd opp rundt det Cappelen Damm (u.å) beskriver som «spennende, elevnære, norskfaglige og tverrfaglige tema.»

Felles for alle de tre lærebøkene er kapitlenes oppbygning. Hvert kapittel inneholder blant annet en introduksjon til temaet, som Cappelen Damm (u.å) presiserer at skal legge til rette for samtale og diskusjon i klassen. Dette er altså en av måtene forfatteren (Blikstad-Balas et al.) legger opp til muntlig arbeid. Videre i kapitlet finner man tekster i ulike sjangre knyttet til temaet i kapitlet, tilhørende fagstoff og oppgaver. Kapitlet inneholder en tekst til dybdelesing som er veiledet med lesestopp underveis, og en elevtekst som eksempeltekst for skrivning i ulike sjangre. I tillegg inneholder kapitlet én sidemålstekst med oppgaver på og om sidemål, oppgaver knyttet til å se flere tekster i sammenheng og en større oppgave til hver av ferdighetene skrivning og muntlighet. Begge disse oppgavene gir grunnlag for vurdering av disse grunnleggende ferdighetene. Oppsummert er det altså temainngangen, fagstoff, ulike sjangermøter og bøkernes oppgaver, som ser ut til å skulle dekke arbeidet med muntlighet i klasserommet. Videre skal jeg presentere en oversikt over hver av bøkernes kapitler, og undersøke hvordan muntlighet kommer til uttrykk i bøkernes brødtekst.

#### 4.1.2 Muntlighetsinnhold i brødteksten til Norsk 8

I likhet med de andre *Norsk*-bøkene er *Norsk 8* sine kapitler temabasert. *Norsk 8* består av til sammen seks kapitler, med et innhold som skissert i forrige avsnitt. I *tabell 4* har jeg laget en oversikt over rekkefølgen på og titlene til de ulike kapitlene. På bakgrunn av denne tema-baserte oppbygningen, finnes det ingen egne kapitler som er tilegnet muntlighet. I stedet kan det virke som at forfatterne Blikstad-Balas, Beyer-Olsen og Haustreis har forsøkt å gjøre muntlighet til en integrert del av alle kapitlene. Blant annet finner vi en introduksjon til tema, som er tenkt at skal åpne for samtale og diskusjon i klassen. På disse introduksjonssidene finner man, i tillegg til illustrasjoner, et sett av spørsmål, som muligens er det som er tiltenkt å være utgangspunktet for samtale og diskusjon i klasserommet. Eksempler på slike spørsmål er: «Hvilken av disse overskriftene gjør deg mest nysgjerrig på innholdet? Hvorfor?» og «Velg én overskrift.



Hva tror du har skjedd? Prøv å tenke deg hva historien bak kan være» (Blikstad-Balas, Beyer-Olsen & Haustreis, 2020a, s. 9). Til tross for at intensjonen er å skape samtale og diskusjon, er det ingen direktiver i spørsmålene som legger opp til dette, og det blir derfor opp til læreren hvordan disse spørsmålene brukes. I tillegg fungerer her muntligheten som et redskap i tilegnelsen av kunnskap.

Tabell 4: Oversikt over læreboka Norsk 8 sine kapitler, med tilhørende titler.

Kapittel 1	Helter
Kapittel 2	Skummelt?
Kapittel 3	Midt imellom
Kapittel 4	Framtidsvisjoner
Kapittel 5	Det levende språket
Kapittel 6	Helt fantastisk!

Det kan se ut til at muntlighet som redskap også kommer til uttrykk i bokens brødtekster. I flere av bokens kapitler blir muntlighet trukket fram som et redskap i ulike sjangre, som for eksempel i brødteksten «Å skrive en enkét» i kapittel 1. I denne brødteksten står det skrevet at «En enkét er en type intervju der flere personer svarer på det samme spørsmålet eller de samme spørsmålene. Når du gjennomfører en enkét, kan du altså finne ut hva forskjellige mennesker mener om en sak eller et tema» (Blikstad-Balas, Beyer-Olsen & Haustreis, 2020a, s. 34). Til tross for at det nevnes at en enkét kan ha flere former, har denne brødteksten et fokus på utarbeidelsen av en skriftlig enkét, og muntligheten kan muligens sies å få status som et middel for innhenting av informasjon. I kapittel 4 er det skrevet en fagtekst om «Å lese en feature-reportasje», hvor det blir trukket fram at «En reportasje er en sjanger fra medier som aviser, radio og tv. En journalist drar ut for å undersøke noe og snakke med folk og rapporterer om det hun finner ut og opplever» (Blikstad-Balas, Beyer-Olsen & Haustreis, 2020a, s. 168). I likhet med utarbeidelse av enkéten blir her muntligheten trukket fram som et redskap for innhenting av informasjon.

Når det gjelder kunnskap om samtaleferdigheter ser det ut til å være tematisert i liten grad i bokens brødtekst. Leseren får i forbindelse med å skrive en enkét informasjon om hva som kan være nyttig å tenke på når man stiller spørsmål. I teksten står det skrevet «Still åpne spørsmål som ikke kan besvares med «ja», «nei» eller «vet ikke». For å sikre at du stiller åpne spørsmål kan du bruke spørreord som *hva*, *hvordan* og *hvorfor*» (Blikstad-Balas, Beyer-Olsen & Haustreis, 2020a, s. 35). Her får altså leseren kunnskaper om hvordan spørsmål kan utformes, for å kunne skape en mer innholdsrik samtale. I tillegg til dette får leseren poengtert i en annen brødtekst at kroppsspråk og stemmeleie har betydning for hvordan en ytring oppleves, selv om dette i boken blir knyttet til det å skrive en dramatekst. Det står at «Selv om det som står i sideteksten, ikke skal sies, er det like viktig som hovedteksten. Hvordan skuespilleren står eller går, og hvordan ansiktsuttrykket eller stemmen er, er viktig for hvordan vi opplever handlingen.» (Blikstad-Balas et al., 2020a, s. 168). Med dette får forfatterne fram at det ikke bare er selve ytringen som har betydning for oppfattelsen av innholdet, men at toneleiet og kroppsspråket spiller en sentral rolle i kommunikasjonssituasjonen.

Ved flere anledninger i boken kan det se ut til at kunnskap som også er relevant for muntlig kommunikasjon, i stor grad knyttes til skriftlig verbaltekst. Dette gjelder for eksempel i brødteksten «Å skrive en skummel fortelling» hvor det står om viktigheten av

å ha et klart bilde av personene, tid, sted og miljø, vite hva som er høydepunktet i fortellingen og hvordan den skal slutte (Blikstad-Balas et al., 2020a, s. 83). Dette er også aspekter ved en fortelling som også vil kunne være viktig å tenke over ved muntlig fortellingsteknikk. Det samme gjør seg gjeldende i brødteksten «Å skrive et debattinnlegg» hvor forfatterne skriver «Du vil ikke overbevise noen om noe hvis du ikke har gode argumenter som støtter din mening. For å lage et argument trenger du to ting som du setter sammen: noe du mener (en påstand) og en begrunnelse» (Blikstad-Balas et al., 2020a, s. 138-139). På den måten kan det kanskje virke som at argumentasjon er noe som tilhører skriftlige debattinnlegg, selv om evnen til å kunne bygge gode argumenter er en muntlig kompetanse, som blant annet vil være viktig i en debatt eller diskusjon, men dette uttrykkes ikke i denne delen av læreverket. I undersøkelsen av boken finner jeg ellers ingenting om andre samtaleferdigheter, som for eksempel lytting.

#### 4.1.3 Muntlighetsinnhold i brødteksten til Norsk 9

*Norsk 9* består av, i likhet med *Norsk 8*, seks temabaserte kapitler. På bakgrunn av denne tema-baserte oppbygningen, er det sjeldent man kan finne egne kapitler tilegnet muntlighetsopplæring. I *tabell 5* har jeg laget en oversikt over rekkefølgen og titlene på kapitlene tilhørende denne læreboken, og som man kan se er det ett av kapitlene som har fått navnet «Ordet er ditt!», hvor det kan tenkes at det kanskje finnes noe om muntlig formidling. Utenom dette er det i likhet med *Norsk 8* muligens tenkt at arbeid med muntlighet skal inkluderes i læreboken blant annet gjennom introduksjonsspørsmålene i starten av hvert kapittel. I *Norsk 9* sitt første kapittel «I andres liv» er det for eksempel spørsmål som: «Hvis en forfatter velger å publisere det han skriver i sosiale medier, hvem tror du han ønsker å nå fram til?» og «Setter noen av diktene ord på noe du kan kjenne deg igjen i? Forklar.» (Blikstad-Balas et al., 2020b, s. 9). Disse spørsmålene er heller ikke her spesifisert at de skal snakkes om, men bruk av ord som for eksempel «forklar», som da gir uttrykk for et behov om en begrunnelse, kan være medvirkende til at det blir brukt som et utgangspunkt for samtale og diskusjon i klasserommet. I tillegg kan det hende at det er forslag om å bruke spørsmålene på denne måten i lærerveiledningen, uten at dette er noe jeg har undersøkt.

*Tabell 5: Oversikt over læreboka Norsk 9 sine kapitler, med tilhørende titler.*

Kapittel 1	I andres liv
Kapittel 2	Ordet er ditt!
Kapittel 3	Motgang og medgang
Kapittel 4	Hva er det norske?
Kapittel 5	Det mangfoldige språket
Kapittel 6	Generasjoner

I kapittel 2, «Ordet er ditt!», kan det tenkes at muntlighetens egenverdi i større grad kommer til uttrykk. På kapittelets forside skriver forfatterne «Tør du å snakke eller skrive om det du synes er viktig? Tør du å uttrykke tanker som kan få andre til å stoppe opp og tenke nytt, selv om noen vil være helt uenig med deg?» (Blikstad-Balas et al., 2020b, s. 63). Dette knyttes deretter til et fritt demokrati, og derfor også viktigheten av å bruke denne friheten (Blikstad-Balas et al., 2020b, s. 63). På den måten kan man kanskje si at de trekker fram det å kunne ytre seg som en viktighet for å bli en aktivt deltagende samfunnsborger, og dermed gir muntligheten egenverdi. Videre i kapittelet blir man som

leser presentert for sjangere som faller inn under kategorien forberedt tale. Disse sjangerne er satire og tale, og det kan se ut til at hvilken funksjon de kan tjene er vektlagt i introduksjonen av sjangerne, slik som for eksempel at satiren kan brukes for å kritisere maktpersoner eller synliggjøre samfunnsproblemer (Blikstad-Balas et al., 2020b, s. 64). Talen blir i hovedsak knyttet til å forstå og analysere, altså få en forståelse for hvordan en tale kan påvirke andre, og i denne forbindelsen får leseren kjennskap til hva retorikk er, og de tre appellformene etos, patos og logos. Ut ifra dette innholdet kan det se ut til at det er forberedt enetale, som kobles til det å kunne ytre seg og være en aktivt deltagende samfunnsborger.

I undersøkelsen av denne læreboken finner jeg ellers ingenting i bokens fagtekster som er knyttet til samtaleferdigheter, utenom informasjonen som henger sammen med retorikken. Det som finnes, og som kan knyttes til evnen til å argumentere, er i kapittel 1, hvor det skrives om uttrykkelse av sterke meninger og begrunnelse av synspunkter, men dette knyttes i hovedsak til å skrive en omtale, og ikke direkte til muntlighet.

#### 4.1.4 Muntlighetsinnhold i brødteksten til Norsk 10

Den siste læreboka i læreverket, *Norsk 10*, består av til sammen seks temabaserte kapitler, i tillegg til en avsluttende del med repetisjon, tips og råd. I *tabell 6* har jeg skissert en oversikt over rekkefølgen på og titlene til de ulike kapitlene. Heller ikke i denne læreboka finner man et kapittel som umiddelbart kan knyttes til muntlighet, og det nærmeste kapittelet man kan antyde at kan inneholde fagstoff knyttet til muntlighet er kapittel 2, med tittelen «Språk på godt og vondt». Det kan derfor tenkes at en av måtene muntlighet er tiltenkt inkludert i læreverkets brødtekst, blant annet er gjennom introduksjonsspørsmålene til hvert kapittel, som er tenkt at skal være utgangspunkt for samtale og diskusjoner i klassen. Muntlighet som redskap til tilegnelse av kunnskap kan altså se ut til å være en gjennomgående tanke gjennom hele læreverket, da dette viser seg gjeldende i alle kapitlene i de ulike lærebøkene.

*Tabell 6: Oversikt over læreboka Norsk 10 sine kapitler, med tilhørende titler.*

Kapittel 1	Nesten helt perfekt?
Kapittel 2	Språk på godt og vondt
Kapittel 3	Løgn og sannhet
Kapittel 4	I samfunnet
Kapittel 5	Du store verden
Kapittel 6	Veivalg
	Repetisjon, tips og råd

I likhet med de andre lærebøkene kan det se ut til at det ellers finnes lite knyttet til muntlig kommunikasjon i lærebokas brødtekst. I innledningen til kapittel 2 kan det se ut til at forfatterne ønsker å vise hvilke muligheter språket vårt gir oss, da de skriver at «Vi trenger språket for å uttrykke tanker og følelser, knytte kontakt, utvikle vennskap, samarbeide og løse konflikter» (Blikstad-Balas et al., 2021, s. 69). Videre i kapittelet legges det vekt på koblingen mellom språk og identitet, hatprat og essay-sjangeren som inngang til å reflektere rundt et tema, og leseren får dermed ellers lite informasjon om temaer knyttet til muntlighet i kapittelets brødtekst.

Til tross for at det ser ut til å være lite lærestoff som er direkte knyttet til muntlighet i denne læreboka er det ett tema som ved to anledninger blir trukket fram, og det er

retorikk. I det ene tilfellet trekkes kunnskap om retorikken fram som er verktøy når man skal finne ut hvilke virkemidler som blir brukt for å påvirke deg (Blikstad-Balas et al., 2021, s. 146). I dette tilfellet blir retorikken koblet til det å skrive en analyse, og kan dermed se ut til å bli presentert som et verktøy for å analysere tekst. Det andre tilfellet hvor retorikken dukker opp er i teksten «Å sende et budskap ut i verden» i kapittel 5, men i likhet med det tidligere møtet med retorikken knyttes det i hovedsak til å være et verktøy i vurdering av teksters påvirkning. På den måten får leseren kunnskaper om retorikken i andres tekster, men i denne sammenhengen knyttes det til å være mer som analyseredskap enn som hjelp til muntlig tekstproduksjon. Kanskje er grunnen til det at appellformenes effekt i større grad ble tematisert i *Norsk 9*, eller at dette er et tema som skal arbeides med i lærebokens muntlighetsoppgaver.

## 4.2 Kontekst 8–10 – Basisbok

### 4.2.1 Læreverkets oppbygning

Læreverket *Kontekst 8–10 – Basisbok* er utviklet av forlaget Gyldendal, og er et læreverk utviklet for og brukes gjennom hele utdanningsløpet på ungdomstrinnet. Gyldendal skriver på bokens bakside at målet for denne læreboka er å bidra til å legge til rette for opplevelser, kreativitet, og aktiviteter og gi mulighet til å gå i dybden og forstå sammenhenger i og på tvers av fag. Dette læreverket har tidligere vært brukt i skolen, men er etter Fagfornyelsen oppdatert og tilført nye deler og kunnskaper for å være i tråd med den nye læreplanen.

Denne læreboken har kanskje, sammenlignet med *Norsk 8–10 – Grunnbok*, en mer tradisjonell norskfaglig inndeling. Totalt består denne boken av fem ulike deler og til sammen åtte kapitler. Del 1 er kalt for «Tekstforskeren», og tar for seg tekster i kontekst og belyser ulike innfallsvinkler til tekster. Del 2, «Kommunikasjon og tekstskaping» og del 3, «Språket – system og mulighet» er deler som er ordnet i kurs, med eksempeltekster, oppgaver og tips. Den nest siste delen, del 4 har blitt kalt «Oppdrag» og inneholder større norsk- og tverrfaglige oppgaver, før del 5 avslutter boken med oversikter over lesestrategier, sjangrer, tipsene i kursene i tillegg til sammendrag og tidslinjer. I *tabell 7* kan man se en oversikt over lærebokas oppbygning og titlene på de ulike kapitlene, og videre vil jeg undersøke bokas brødtekst.

*Tabell 7: Oversikt over læreboka Kontekst 8–10 sine deler og kapitler, med tilhørende titler.*

Del 1	Tekstforskeren
Kapittel 1	Tekst og sammenheng
Kapittel 2	Tekst og tolkning – innfallsvinkler til tekst
Del 2	Kommunikasjon og tekstskaping
Kapittel 3	Kommunikasjon – forstå og bli forstått
Kapittel 4	Fiksjon – skap en verden
Kapittel 5	Saktekster – om virkeligheten?
Del 3	Språket – system og mulighet
Kapittel 6	Språk og mangfold
Kapittel 7	Språk og muligheter
Kapittel 8	Språkssystemet
Del 4	Oppdrag
Del 5	Oppslag

#### 4.2.2 Muntlighetsinnhold i brødteksten

Det kan se ut til at *Kontekst 8–10* har integrert temaer knyttet til muntlighet i flere av lærebokas kapitler ved å blant annet etablere et utvidet tekstbegrep. I undersøkelsen av lærebokas oppbygning kunne det utad se ut til at muntlighet var tillagt kapittel 3, *Kommunikasjon – forstå og bli forstått*, men i bokens første del, *Tekstforskeren*, kobler læreverket blant annet samtalen til å være en tekst. Med formuleringen «Verden rundt oss er full av tekster: meldinger, bilder, filmer, romaner, dikt, rapp, artikler, nyhetsreportasjer, samtaler.» (Blichfeldt et al., 2020, s. 9), og etablerer med dette et utvidet tekstbegrep. Ut ifra denne etableringen kan det se ut til at forfatterne bruker ordet «tekst» bevisst videre, for å inkludere både skriftlig og muntlig tekst. Et eksempel på en slik bruk er i presentasjonen av det de har valgt å kalle teksttrekanten (Blichfeldt, et al., 2020, s. 56). Denne trekanten er den samme trekanten som Skrivesenteret omtaler som skrivetrekanten<sup>1</sup>, som illustrer sammenhengen mellom formål, innhold og form. Ved å bevisst omtale denne trekanten som teksttrekanten utvides bruksområdet, og den kan derfor i større grad knyttes til både skriftlig og muntlig tekst.

Et annet grep Blichfeldt et al. har gjort i utviklingen av læreverket, er å poengtere i flere av læreverkets brødtekster i omtale av tekst, at dette gjelder både muntlig og skriftlig tekst. Et eksempel er i arbeid med utvikling av saktekster, bruk av retorikk og appellformene, hvor det står: «Femavsnittsmodellen er ment som en hjelp til å strukturere saktekster, skriftlige og muntlige.» (Blichfeldt et al., 2020, s. 200). Det samme gjelder i presentasjon av Hollywood-modellen, som viser mønstre for gode fortellinger, tips til hvordan fortelle for å øke spenningen, med eksempler som utviding av øyeblikk eller å starte fortellingen in medias res, og på denne måten knyttes dette også til muntlig fortelling (Blichfeldt et al., 2020, s. 113-167). Det siste eksemplet på et sted denne metoden også brukes er i tematisering av argumentasjon, hvor det skrives om utarbeiding av argumenter og god debattskikk, som både gjelder i muntlig og skriftlig tekst (Blichfeldt et al., 2020, s. 215-221). På den måten sikres det at elevene eksplisitt vet at dette gjelder for flere teksttyper, og muntlighet innlemmes på denne måten i flere av bokens brødtekster.

I tillegg til etableringen av det utvidede tekstbegrepet, finnes det egne brødtekster og tips som knyttes direkte til muntlige ferdigheter. Blant annet trekkes ulike deler ved samtalen og lytting fram i forskjellige deler av boken. I kapittelet om kommunikasjon trekkes samtalen fram som en mulighet til å dele informasjon, tanker og følelser med andre mennesker (Blichfeldt et al., 2020, s. 79), og viser på denne måten til muntlighetens egenverdi. Videre trekkes det fram forskjellen på verbal og ikke-verbal kommunikasjon, hvor det påpekes at den ikke-verbale kommunikasjonen er like viktig som den verbale (Blichfeldt et al., 2020, s. 81). Senere i kapittelet påpekes det at bruken av ikke-verbal kommunikasjon og småord, det Otnes (2015) omtaler som oppbakking, er en forutsetning for å skape inkluderende samtaler (Blichfeldt, Heggem & Huseby, 2020, s. 91). I tillegg gis elevene tips til hvordan det kan føres gode samtaler, hvor effekten av kroppsspråk, lytting, turtaking og oppfølging av samtalepartnerens utsagn tematiseres (Blichfeldt et al., 2020, s. 84). På denne måten får elevene informasjon om viktige komponenter som må på plass for å skape en god samtale.

#### 4.3 Oppsummering av funn

Kort oppsummert viser undersøkelsene av læreverkene litt ulik tilnærming til tematisering av muntlighet i bøkens brødtekster. I *Norsk 8-10* viser undersøkelsene at

---

<sup>1</sup> For nærmere forklaring av Skrivetrekanten se (Skrivesenteret, 2022).

kunnskap om muntlig kommunikasjon ligger som små drypp igjennom læreverket, og blir i flere sammenhenger presentert som et verktøy i arbeid med skriftlig tekstarbeid. I tillegg til dette blir det i flere tilfeller opp til læreren hvorvidt det legges opp til diskusjon rundt fagstoffet (jf. innledningsspørsmålene) og på den måten få integrert muntlighet. *Kontekst 8-10* har på sin side gjort et bevisst valg om å etablere et utvidet tekstbegrep tidlig i læreverket, og på den måten knyttes muntlighet til en større andel av læreverkets fagtekster. Ut ifra disse undersøkelsene skal jeg i den påfølgende delen av analysen undersøke læreverkenes oppgaver, for å se hva elevene instrueres om å gjøre i faget, og hvordan disse eventuelt vil være med på å endre inntrykket jeg har fått av læreverkenes håndtering av den eksplisitte muntlighetsopplæringen.

## 5 Analyse av oppgavene

I del to av analysen skal jeg undersøke lærebøkene oppgaver. Først og fremst vil jeg gjøre rede for i hvilken grad bøkene har inkludert muntlighetsoppgaver, i form av grafer og prosenter. Her vil altså den kvantitative delen av min kvalitative metode komme til uttrykk, som nevnt i underkapittel 3.1. Videre vil jeg undersøke hvilke av de ulike ferdighetene som i størst grad vektlegges i lærebøkene oppgaver, og hvorvidt det er vektlagt å trene elevenes ferdigheter, eller å gi elevene metakunnskap om ferdigheten. I slutten av kapittelet undersøker jeg de litt større komplekse oppgavene i lærebøkene med et nærmere blikk.

### 5.1 Norsk 8–10 – Grunnbok

#### 5.1.1 Fordeling av oppgaver

Slik det framgår av undersøkelsene og kategoriseringen av muntlighetsoppgaver kan det se ut til at det er ulik vektlegging av muntlighetsspesifikke oppgaver i læreverken. Læreverket *Norsk 8–10 – Grunnbok* består av totalt 1005 arbeidsoppgaver, fordelt på de tre lærebøkene. I undersøkelsene av dette læreverket var det 45 av oppgavene, som ut ifra de bestemte kriteriene presentert i kapittel 3.4.2, ble kategorisert som eksplisitte muntlighetsoppgaver. *Figur 1* viser fordelingen mellom eksplisitte muntlighetsoppgaver og oppgaver som falt utenfor denne kategorien. I undersøkelsen av læreverkets oppbygning i del én av analysen kom det fram at alle *Norsk*-bøkene var bygd opp med en større muntlighetsoppgave i slutten av hvert kapittel. Det var derfor klart på forhånd, med lærebøkene seks kapitler, at det ville være minst 18 oppgaver knyttet til muntlig arbeid. Med utgangspunkt i denne informasjonen, kan det se ut til at det ellers var få oppgaver som var direkte knyttet til muntlig arbeid, og totalt utgjorde oppgaver eksplisitt knyttet til denne ferdigheten 4% av læreverkets totale antall oppgaver.



*Figur 1: Viser en oversikt over fordelingen mellom eksplisitte muntlighetsoppgaver og ikke-spesifiserte/andre oppgaver i Norsk 8–10*

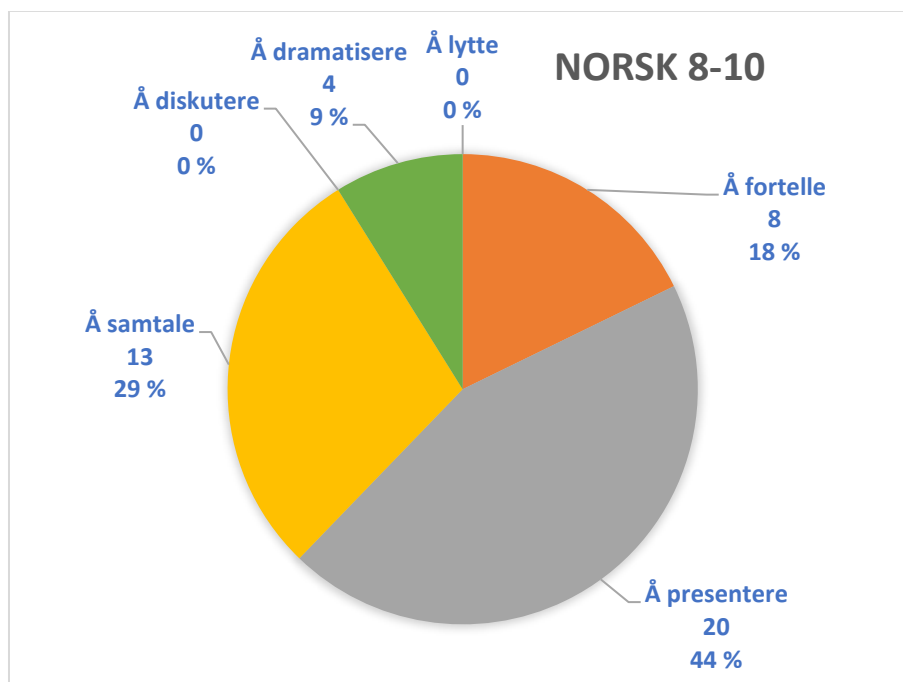
Det kan være flere årsaker til at muntlighetsoppgavene, som illustrert i *figur 1*, utgjør så liten del av læreverkets totale oppgaveantall. Én av årsakene kan være knyttet til kriteriene, som ble presentert i kapittel 3.3.2, hvor det ble presisert at oppgaver med ikke-spesifiserte arbeidsmetoder ikke ble regnet som muntlighetsoppgaver. Med

formuleringer som for eksempel «forklar», «beskriv» og «vurder» vil det i større grad være opp til læreren å bestemme om oppgaven skal løses på en skriftlig eller en muntlig måte. Det kan derfor være et mulig utløst potensial i slike oppgaver.

### 5.1.2 Vektleggingen av de ulike muntlige ferdighetene

I undersøkelsen av læreverkets oppgaver, kom det fram en ulik vektlegging av ferdighetene i de eksplisitte muntlighetsoppgavene. *Figur 2* viser fordelingen mellom de ulike ferdighetene, hvor både ferdighetsoppgavene og metaoppgaver knyttet til ferdigheten er inkludert. Videre vil jeg presentere og kommentere innholdet i hver av kategoriene.

Den første kategorien i kategoriseringen var ferdigheten «Å lytte». I denne kategorien var det, som beskrevet i metodekapittelet, oppgaver som eksplisitt er tiltenkt å trene lytteferdigheten som ble plassert i denne kategorien. Slik *Figur 2* viser var det ingen oppgaver i dette læreverket som ble kategorisert som eksplisitte lytteoppgaver. Det kan se ut til at ferdigheten lytting ikke har en sentral plass i læreverket, i likhet med det forskningen viser om lytting i skolens undervisning (Otnes, 2015, s. 71). På den andre siden kan det se ut til at forfatterne muligens har tiltenkt at den større muntlige oppgaven «Hørespill» (s. 108), skal knyttes til denne ferdigheten, men dessverre kobles oppgaven til utvikling av manus, utvikling av lydeffekter og framføring av replikker, og ikke til å høre på hørespill, og den faller derfor utenfor kategorien.



*Figur 2: Viser fordelingen av ferdighetene i lærebøkene Norsk 8, 9 og 10s oppgaver.*

Den andre kategorien som ble undersøkt var ferdigheten «å fortelle». Innenfor denne kategorien finnes det derfor blant annet både oppgaver knyttet til å fortelle historier, hvor stemmebruk og tempo gjør seg gjeldende, men også gjenfortelling av for eksempel fagstoff hvor et presist språk og tilpasset språk til mottaker er viktige aspekter. Slik *Figur 2* viser utgjør denne kategorien 18% av muntlighetsoppgavene i læreverket. Av de 45 muntlighetsoppgavene som ble regnet som eksplisitte muntlighetsoppgaver var det 8 av disse som ble regnet som oppgaver som trente spontan uforberedt enetale. Et eksempel på en slik oppgave i dette læreverket er: «Fortell kort hva du oppfatter som temaet i



diktet. Hva handler det egentlig om? Hva er det forfatteren ønsker å si noe om?», som er en av oppgavene i læreverkets første bok, *Norsk 8* (Blikstad-Balas, Beyer-Olsen & Haustreis, 2020a, s. 187). I denne oppgaven blir eleven bedt om å fortelle sin tolkning av diktets tematiske side, og for å få til dette kort, blir eleven avhengig av et presist språk. I fordelingen av ferdigheter utgjør «å fortelle» den tredje mest vektlagte ferdigheten i læreverket.

Den største kategorien er den tredje kategorien og ferdigheten, «å presentere». Denne ferdigheten er registrert i 20 av de 45 eksplisitte muntlighetsoppgavene. Dermed utgjør oppgaver knyttet til denne kategorien 44% av de eksplisitte muntlighetsoppgavene. Flere av de større muntlighetsoppgavene er knyttet til denne ferdigheten, totalt er det syv av disse som har muntlig presentasjon som avsluttende arbeid tilknyttet et kapittel. Et eksempel på en slik oppgave er oppgaven «Faktasjekk» i kapittel 3 i *Norsk 10*, som er knyttet til tema løgn og sannhet. I denne oppgaven er sluttproduktet en muntlig presentasjon hvor elevene skal presentere det de har funnet ut av i undersøkelsene av påstander (Blikstad-Balas, Beyer-Olsen & Haustreis, 2020c, s. 174-175). Med en slik overvekt av oppgaver knyttet eksplisitt til «å presentere» kan det, på den ene siden, muligens være med på å videreføre inntrykket om at muntlig ferdigheter i skolen i hovedsak består av elevframføringer, slik tidligere studier har kommet fram til (eks. Svenkerud, 2013).

Ferdigheten som ble registrert nest flest ganger i undersøkelsene var ferdigheten «å samtale». Slik *figur 1* viser utgjorde disse oppgavene 29% av det totale antallet av eksplisitte muntlighetsoppgaver. Av de 13 oppgavene i denne kategorien utgjorde 6 av disse de større muntlighetsoppgavene i slutten av et kapittel. Disse oppgavene var enten knyttet til gjennomføring av en faglig samtale, eller gjennomføring av en litterær samtale. Ved en slik vektlegging av samtalen knyttet til læring og kunnskapstilegnelse, kan samtalen i et slikt tilfelle nærmest få status som middel i tilegnelse av fagkunnskaper og i etablering av litterær kompetanse.

I likhet med lytteoppgaver ble det registrert null oppgaver som eksplisitt la opp til at elevene skulle diskutere muntlig. Dette betyr likevel ikke at det ikke fantes oppgaver i læreverket som la opp til en meningsutveksling imellom elevene, men flere av oppgavene er formulert på en slik måte at de ender opp med å regnes som potensielle oppgaver. Et eksempel er «Hvem av ungdommene beskriver en helt på en måte som passer best til «helten» i *Midt i svevet?* Og hvorfor synes du det?» (Blikstad-Balas, Beyer-Olsen & Haustreis, 2020a, s. 43). I en slik formulering legges det opp til at elevene skal begrunne sine synspunkter, men det sies ikke noe om hvilken eller hvilke arbeidsmetoder som skal eller kan brukes til å løse oppgaven

Den siste kategorien som ble undersøkt var knyttet til å dramatisere. Slik *figur 1* viser ble 4 av oppgavene plassert i denne kategorien. Disse oppgavene utgjør dermed 9% av det totale antallet oppgaver knyttet til muntlighet. I likhet med de andre kategoriene i denne undersøkelsen utgjør de større muntlighetsoppgavene, flertallet av oppgaver i kategorien. Ettersom undersøkelsene kan tyde på at det er få eksplisitte muntlighetsoppgaver i læreverket, melder det seg derfor et behov for å undersøke de større oppgavene som eksplisitt er merket som *muntlig norsk*-oppgaver, for å se hvordan disse er tiltenkt å trene flere muntlige ferdigheter.

### 5.1.3 Komplekse oppgaver

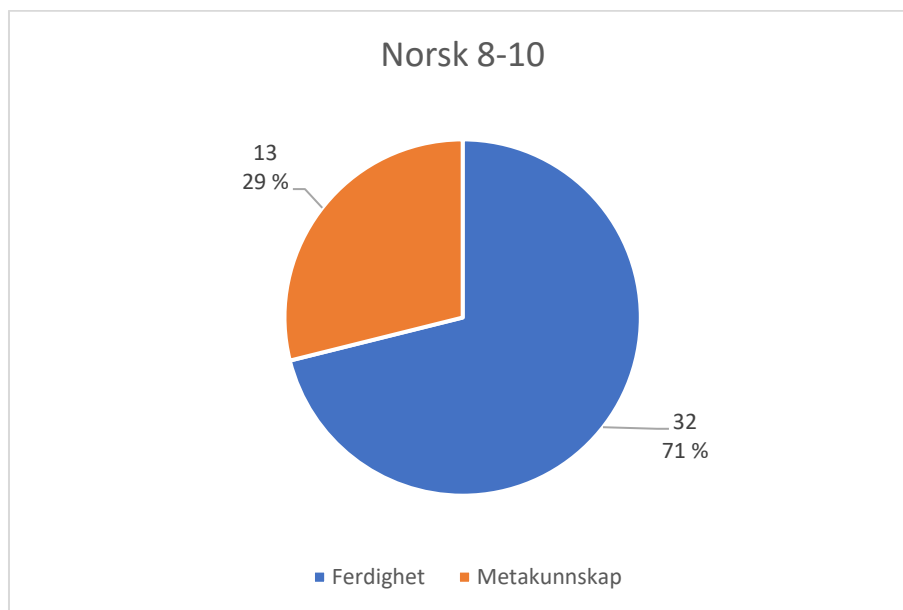
Som tidligere nevnt er det 18 av oppgavene i læreverket som er tiltenkt som større muntlighetsoppgaver. Ettersom disse oppgavene utgjør en stor del av det totale antallet eksplisitte muntlighetsoppgaver i dette læreverket, er det rimelig å anta at disse er tiltenkt å trene flere ferdigheter, enn det som i denne kategoriseringsprosessen har blitt regnet som oppgavens hovedferdighet. Det er derfor interessant å undersøke et utvalg av disse oppgavene for å se om det tilrettelegges for at flere ferdigheter skal trenes i arbeidet med å løse den gitte oppgaven. Ettersom dette er større oppgaver, og det er flere av sjangerne som går igjen, både i flere av bøkene og i samme bok, er det valgt ut én oppgave for å eksemplifisere. En undersøkelse av slike oppgaver kan være med på å gi et inntrykk av hvordan det er lagt til rette for utviklingen av elevenes muntlige kompetanse.

I *Norsk 8* er det to av oppgavene som er knyttet til gjennomføring av en fagsamtale. I lærebokens siste kapittel skal elevene gjennomføre en fagsamtale knyttet til tema «fantastiske fortellinger». Elevene blir i denne oppgaven bedt om å forberede seg før fagsamtalen, blant annet ved å velge ut en tekst de kjenner godt, men som ikke står skrevet i kapittelet fra før, og som oppfyller kravet om å være en fantastisk fortelling (Blikstad-Balas, Beyer-Olsen & Haustreis, 2020a, s. 324-325). I denne sammenhengen gis det eksempler på ulike former for tekster, slik som lydbok, film, novelle osv. De poengterer at «I norskfaget bruker vi nemlig det som kalles for det *utvidede* tekstbegrepet. Det betyr at alle uttrykk som formidler en mening eller et budskap som det er mulig å tolke, kan kalles en *tekst*» (Blikstad-Balas, Beyer-Olsen & Haustreis, 2020a, s. 324). Det er altså ikke før i oppgaven, og i slutten av læreverket at forfatterne etablerer et utvidet tekstbegrep. I tillegg til dette skal elevene forberede seg på å presentere teksten, og diskutere den med de andre. Det ser dermed ut til at elevene skal øves i både å presentere og diskutere, i tillegg til å samtale. Ved å knytte flere ferdigheter sammen i arbeidet kan dette være med å understreke at det er behov for en sammensatt muntlighetskompetanse i ulike muntlige sjangere.

Til selve gjennomføringen av samtalen har læreverket utformet en rekke spørsmål som samtalen skal ta utgangspunkt i. Ett av disse spørsmålene spør elevene om de kan fortelle om viktige elementer i teksten, og kommer med eksempler slik som tid, sted, miljø og lignende (Blikstad-Balas, Beyer-Olsen & Haustreis, 2020a, s. 324). Et slikt spørsmål fordrer at elevene kan gjenfortelle innhold i den fantastiske fortellingen de har valgt seg, og det kan derfor også tenkes at oppgaven har som mål å også trene elevenes fortelle- og tolkningskompetanse. I slutten av oppgaven er det laget en oversikt over kriteriene som læreren skal vurdere. Disse er kriteriene er knyttet til evnen til å formidle kunnskap og egne refleksjoner, og knyttes ikke til selv samhandlingen i samtalen, til tross for at dette er en samtale som skal gjennomføres. Det kan dermed se ut til at elevene i denne oppgaven får i oppgave å gjennomføre en samtale, med tips til samtalens innhold, men ingen veiledning i hvordan opptre i samtalen. Dette blir først presentert som tips i *Norsk 9*, hvor elevene skal gjennomføre en litterær samtale, og aktiv lytting blir for første gang presentert som begrep i *Norsk 10* i forbindelse med gjennomføring av litterær samtale (Blikstad-Balas, Beyer-Olsen & Haustreis, 2020b, s. 61; Blikstad-Balas, Beyer-Olsen & Haustreis, 2020c, s. 230). Samtalen kan dermed i dette tilfellet fremstå som et verktøy i tilegnelsen av fagkunnskap, på bakgrunn av fokuset på samtalens innhold.

### 5.1.4 Ferdighetstrening versus metakunnskap

Slik teori og forskning om muntlighet har vist, argumenteres det for å etablere et muntlig metaspråk i arbeidet med å utvikle den muntlige kompetansen (jf. kap. 2.3). *Figur 3* viser fordelingen mellom oppgaver som er kategorisert som metaoppgaver, altså oppgaver som er tiltenkt å bidra til at elevene utvikler metakunnskap om de muntlige ferdighetene, og oppgaver som i hovedsak trener elevenes ferdigheter. Oppgaver knyttet til trening av elevenes metakunnskap utgjorde med sine 13 oppgaver, 29% av det totale antallet muntlighetsoppgaver. Disse oppgavene har i kategoriseringsprosessen blitt plassert i kategoriene «å presentere» og «å samtale» (vedlegg 1). 12 av de totalt 13 metaoppgavene ble kategorisert i kategorien «å presentere». Det betyr at 71% av muntlighetsoppgavene ble regnet som oppgaver tiltenkt å i hovedsak trene ferdigheten. Med en slik fordeling kan det altså se ut til at det er trening av ferdighetene som er størst vektlagt i disse lærebøkene. Videre skal jeg undersøke hvordan oppgavefordelingen utspiller seg i *Kontekst 8-10*.

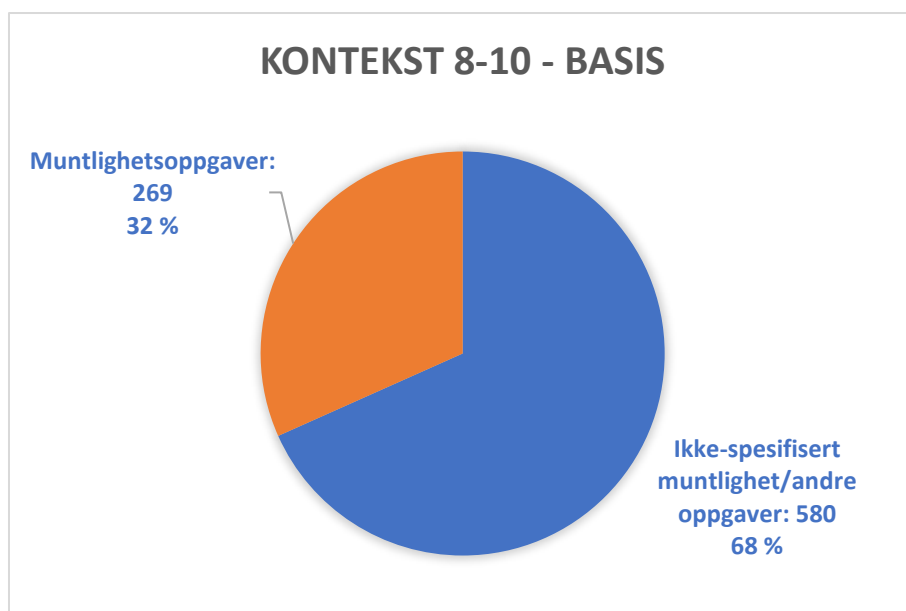


*Figur 3: Fordelingen mellom ferdighetsoppgaver og metaoppgaver i Norsk 8-10.*

## 5.2 Kontekst 8-10 – Basisbok

### 5.2.1 Fordeling av oppgaver

Læreverket *Kontekst 8-10 – Basisbok* ser ut til å ha, ut ifra de fastsatte kriteriene, en større andel muntlighetsoppgaver. I dette læreverket utgjorde, slik *figur 2* viser, 32% av det totale oppgaveantallet eksplisitte muntlighetsoppgaver. De resterende 68 prosentene var oppgaver som enten falt utenfor kategorien, fordi det ikke var spesifisert hvordan de skulle løses, eller de var knyttet til arbeid med andre grunnleggende ferdigheter. Flere av oppgavene i læreverket hadde inkludert muntlighet ved å legge opp til flere måter å løse oppgaven på, slik som i denne oppgaven: «Hvilke valg ser du for deg at du må ta de neste årene? Hvem eller hva påvirker eller styrer valgene? Lag en tekst om temaet, velg mellom: en samtale i en podkast, en reflekterende tekst, enten en vlogg eller skriftlig tekst, et innlegg til sosiale medier med råd eller spørsmål om framtiden.» (Blichfeldt et al., 2020, s. 15). På denne måten sikres det i større grad at en muntlig arbeidsmetode presenteres som et alternativ for å løse oppgaven.



Figur 3: Fordelingen mellom eksplisitte muntlighetsoppgaver og ikke-spesifiserte oppgaver/andre oppgaver i Kontekst 8 – 10.

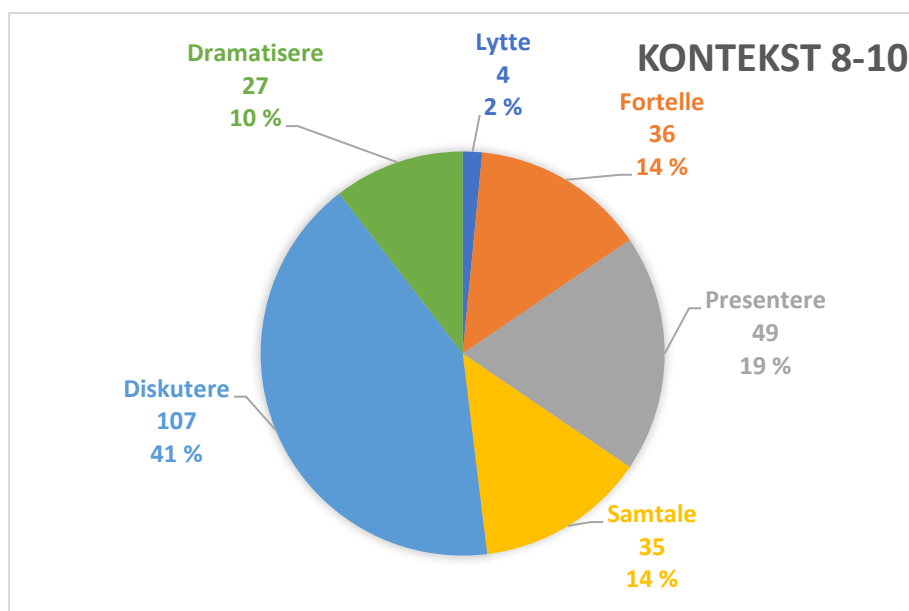
### 5.2.2 Vektleggingen av de ulike ferdighetene

I undersøkelsen av *Kontekst 8-10* sine oppgaver, kom det viser resultatene av kategoriseringene en ulik fordeling av ferdighetene i de eksplisitte muntlighetsoppgavene. *Figur 4* viser fordelingen mellom de ulike ferdighetene, hvor både ferdighetsoppgavene og metaoppgaver knyttet til ferdigheten er inkludert. Videre vil jeg presentere og kommentere innholdet i hver av kategoriene som er undersøkt.

Kategorien «å lytte» utgjorde kategorien med det minste antallet oppgaver i fordelingen av ferdigheter i *Kontekst 8-10*. I denne kategorien er oppgaver som eksplisitt legger opp til trening av, eller kunnskap om lytteferdigheten kategorisert. Et eksempel på en slik oppgave er:

Bli en god lytter. Arbeid i par og fortell i to minutter om noe dere liker å holde på med. Fortell to ganger. Første gang skal mottakeren være en dårlig lytter, neste gang en god lytter. Samtal etterpå om hvordan det oppleves når noen ikke lytter, og hva som kjennetegner en god lytter. Del lyttetipsene med hverandre i klassen. (Blichfeldt et. al., 2020, s. 84)

En slik oppgave vil kunne både trene ferdigheten, men også skape bevissthet om hvordan man kan opptre som en god lytter. Gjennom å sette ord på hva som kjennetegner en god lytter og dele lyttetips med de andre i klassen vil dette kunne være med å etablere et metaspråk om lytting, og dermed kunne gi elevene metakunnskap om ferdigheten. Slik *Figur 4* viser var det 4 av de 258 muntlighetsoppgavene i dette læreverket som ble kategorisert som eksplisitte lytteoppgaver. Eksplisitt arbeid med denne ferdigheten utgjorde dermed 2% av det totale antallet muntlighetsoppgaver. Den lave prosenten kan være med på å indikere en liten vektlegging av arbeid med eksplisitt trening av lytteferdigheten.



Figur 4: Viser fordelingen av ferdighetene i Kontekst 8 – 10 sine oppgaver.

Undersøkelsen av oppgavene kan tyde på at utviklingen av ferdigheten «å fortelle», er tredje mest vektlagt i arbeid med muntlighet. I læreboka var dette oppgaver knyttet til fortelling av ulike former for fortellinger, gjenfortelling, fortellergrep og mottakerbevissthet i tilknytning å fortelle – altså oppgaver knyttet til enetale. Et eksempel på en slik oppgave er: «Minifortellinger. Sett sammen ett substantiv og ett adjektiv fra ramma nedenfor, og fortell en historie på 30 sekunder til hverandre. La målgruppa først være barn, etterpå forteller du til en besteforelder» (Blichfeldt, et. al, 2020, s. 132). Ved bruk av en slik oppgave kan den være med på å utvikle elevenes mottakerbevissthet i arbeidet med å utvikle fortellerferdigheten. I en slik oppgave er elevene nødt til å ta noen valg i forbindelse med fortellergrep, og oppgaven kan dermed være med på å trene denne ferdigheten. Av de totalt 269 oppgavene som ble regnet som muntlighetsoppgaver, var det, slik figur 4 viser, 36 av disse som falt innenfor kategorien «å fortelle». Med dette antallet oppgaver utgjorde denne kategorien, i likhet med kategorien «å samtale», 14% av det totale antallet muntlighetsoppgaver.

Kategorien som inneholder det nest største antallet oppgaver, er kategorien knyttet til «å presentere». Oppgaver i denne kategorien var knyttet til en form for forberedt tale, slik som framføringer av taler, foredrag eller andre muntlige presentasjoner. Derimot ble ikke dramatisering, som nevnt, inkludert i denne kategorien, da dette er en form for presentasjon som i større grad skiller seg fra de andre formene (jf. kap. 2.3.4). Et eksempel på en slik oppgave i denne boka er: «Dypdykk i Henrik Ibsens liv. Bruk ulike kilder. Lag en kort presentasjon der du viser høydepunktene eller det du finner mest interessant.» (Blichfeldt, et. al., 2020, s. 46). Denne oppgaven legger opp til at elevene skal trekke ut den mest relevante informasjonen, og sammenfatte denne informasjonen, slik at kunnskapen kan videreformidles til sine medelever. I akkurat dette eksempelet kan det se ut til at presentasjonsformen blir brukt i arbeid med å oppsummere fagstoffet. Oppgaver knyttet til denne ferdigheten utgjorde i undersøkelsene, slik figur 4 viser, med sine 49 oppgaver, 19% av muntlighetsoppgavene, og dermed nesten 1/5 av alle muntlighetsoppgavene.

Oppgaver som legger opp til å samtale, utgjør prosentvis, i likhet med «å presentere», den tredje mest registrerte ferdigheten i muntlighetsoppgavene. Dette er oppgaver som

legger opp til felles meningsskaping mellom to eller flere deltakere, ved blant annet å bygge videre på andres innspill og reflektere i fellesskap. En oppgave i denne kategorien kan for eksempel se slik ut: «Snakk sammen. Hva kan være grunnen til at noen ord likner på hverandre?» (Blichfeldt, et. al., 2020, s. 239). I denne oppgaven skal elevene samtale, utforske og reflektere sammen, for å finne ut hvorfor ord likner på hverandre. Det kan slik sett virke som det er arbeidet med fagstoffet som står sentralt i denne oppgaven. Likevel kan det ved bruk av en slik oppgave blant annet trene elevenes evne til å bygge videre på andres innspill, og vente på sin tur (jf. kap. 2.3.3), til tross for at dette ikke er skrevet eksplisitt i oppgaveteksten. Av de 269 muntlighetsoppgavene ble, som vist i *figur 4*, 35 av oppgavene kategorisert under kategorien «å samtale», og utgjør dermed 19% av oppgavene.

Ferdigheten som ble registrert i det største antallet av oppgavene var «å diskutere». Oppgaver som utgjør denne kategorien, er oppgaver som legger opp til meningsutveksling mellom samtaledeltakerne, da med bruk av argumenter og begrunnelser. Et eksempel på en slik oppgave i datamaterialet er: «Diskuter hva dere tenker om reklamene. Ville de hatt noen effekt i dag? Hvorfor eller hvorfor ikke?» (Blichfeldt, et. al., 2020, s. 25). I en slik oppgave legges det opp til at elevene skal presentere sitt synspunkt på saken, og begrunne bakgrunnen for dette synspunktet ved hjelp av argumenter. Til tross for at elevene bes å diskutere, er det ikke nødvendigvis slik at det vil oppstå en diskusjon, da det også finnes en sannsynlighet for at elevene deler det samme synspunktet på saken. I undersøkelsen av oppgaven ble 107 av oppgavene plassert innenfor denne kategorien, og utgjør dermed 41% av alle muntlighetsoppgavene, slik *figur 4* viser. Ved en slik høy andel av oppgaver kategorisert innenfor denne kategorien, kan det være med på å indikere at dette er en vektlagt ferdighet.

Den siste, og kategorien med det nest minste antallet oppgaver, er kategorien «å dramatisere». I undersøkelsen av oppgavene ble, som nevnt tidligere, evnen til å dramatisere skilt ut som en egen ferdighet, til tross for at dette også er en form for forberedt tale. Oppgaver som ble kategorisert inn under kategorien «å dramatisere», var oppgaver som la opp til at elevene skulle innta en rolle, og utspille en fiktiv handling. Et eksempel på en slik oppgave i *Kontekst 8 – 10* er:

Lag en tekst der du enten dramatiserer eller skriver en dialog mellom en som har kommet med hatkommentarer på internett, og en som har blitt krenket. Start med kommentarene eller meldingene, slik at du får fram hva som har skjedd i forkant av samtalen. Målet er at den som har skrevet kommentarene, skal forstå hvordan de virker på mottakerne (Blichfeldt et. al, 2020, s. 49).

I denne oppgaven er dramatisering av scenen presentert som en mulig arbeidsmåte for å løse oppgaven. Situasjonen de har fått tildelt å utspille, er muligens en situasjon som flere unge kan kjenne seg igjen i, eller kan støte på. Gjennom en slik dramatiseringsoppgave kan det tenkes at elevene kan få erfaring med håndtering av en slik muntlig kommunikasjonssituasjon. I tillegg trenger ikke eleven å opptre som seg selv, og det kan derfor muligens være mindre skummelt å gjennomføre en slik oppgave, da det er rollens meninger, og ikke rolletakerens meninger som belyses. Slik *figur 4* viser, var det 27 oppgaver som ble plassert innenfor denne kategorien, og utgjorde dermed 10% av alle muntlighetsoppgavene.

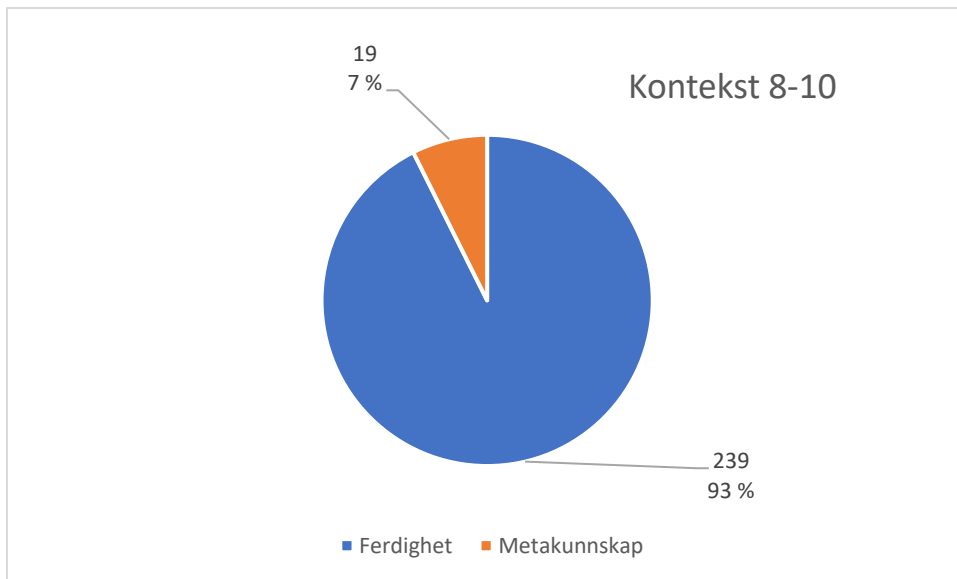
### 5.2.3 Komplekse oppgaver

*Kontekst 8–10* har, i likhet med *Norsk 8–10*, inkludert større arbeidsoppgaver i læreboka. Totalt er det 11 av oppgavene i *Kontekst 8 – 10* som er registrert som større arbeidsoppgaver som kan brukes i arbeid med trening av de muntlige ferdighetene. Disse er plassert bakerst i boka, og er til forskjell fra *Norsk 8 – 10* sine oppgaver, ikke kun tiltenkt arbeid med muntlighet. Likevel er det i undersøkelsen av oppgavene registrert at flere av disse oppgavene benytter seg av flere verb knyttet til muntlighet i oppgavetekstene, og det er derfor rimelig å anta at flere av oppgavene er tiltenkt å trene flere ferdigheter av gangen. Derfor skal jeg i likhet med presentering av komplekse oppgaver i *Norsk 8 – 10*, trekke fram ett eksempel på en slik oppgave. En undersøkelse av disse oppgavene kan også være med på å gi et inntrykk av hvordan det er lagt til rette for utviklingen av elevenes muntlige kompetanse.

Et eksempel på en slik kompleks oppgave i *Kontekst 8–10* er for eksempelet oppdraget som heter «Språktreet». I dette oppdraget skal elevene blant annet fortelle hva som er kjennetegner ens egen måte å snakke på, og hvordan man snakker i ulike situasjoner. Slik sett kan oppgaven bidra til å trene fortellerferdigheten. I tillegg ber denne oppgaven elevene om å være bevisst egne muntlig praksiser, og elevene blir derfor nødt til å sette ord på egne praksiser. Slik sett kan oppgaven dermed også bidra til i utviklingen av metakunnskap hos elevene. Videre i denne komplekse oppgaven får elevene i oppdrag om å intervju en av sine nærmeste. Ved bruk av en slik oppgave vil elevene måtte tenke igjennom hva slags spørsmål som bør stilles for å få svar på det de er ute etter å finne ut av. På den måten kan oppgaven bidra i treningen av samtaleferdigheten. Det nest siste trinnet i denne oppgaven er knyttet til utviklingen av et eget språktre. I forbindelse med dette arbeidet får elevene beskjed om å vise og forklare sine egne trær til hverandre, og vil igjen kunne trene evnen til å fortelle.

### 5.2.4 Ferdighetstrening versus metakunnskap

Undersøkelsene av *Kontekst 8–10* sin fordeling mellom oppgaver knyttet til ferdighetstrening, og oppgaver knyttet til utvikling av metakunnskap, viser en større andel av ferdighetsoppgaver. *Figur 5* viser en oversikt over fordelingen mellom oppgaver knyttet til trening av elevenes ferdigheter og oppgaver knyttet til trening av metakunnskap, hvor sistnevnte utgjorde 7% av muntlighetsoppgavene. Disse oppgavene har i kategoriseringsprosessen blitt knyttet til alle ferdighetene, bortsett fra «å samtale», men tallene viser likevel en større andel oppgaver knyttet til kategoriene «å presentere» og «å diskutere» (vedlegg 1). Av de 19 oppgavene som ble registrert som metaoppgaver ble 8 av disse knyttet til «å presentere» og 6 av dem ble knyttet til «å diskutere». Med denne fordelingen kan det virke som at dette er ferdigheter hvor det anses som mest relevant å etablere et metaspråk. Til tross for en vektlegging av disse ferdighetene i metaoppgavene, utgjør altså ikke disse oppgavene en større andel av muntlighetsoppgavene, da 93% av oppgavene ble kategorisert som ferdighetsoppgaver. Med en slik fordeling kan det altså se ut til at det er trening av ferdighetene som er størst vektlagt i denne læreboka.



Figur 5: Fordelingen mellom ferdighetsoppgaver og metaoppgaver i Kontekst 8 – 10.



## 6 Drøfting

I denne delen av oppgaven vil jeg forsøke å svare på oppgavens problemstilling, ved bruk av resultater fra lærebokanalysen, samt teori og forskning redegjort for i kapittel 2. Problemstillingen lyder som følgende:

*På hvilken måte legger ulike læreverker på ungdomstrinnet opp til arbeid med den eksplisitte muntlighetsopplæringen i norskfaget?*

For å svare på dette vil jeg ta utgangspunkt i lærebøkernes tematisering av muntlighet i brødteksten, og lærebøkernes vektlegging av muntlighet i oppgavene. Ved bruk av teori ønsker jeg å drøfte hvordan dette vil kunne påvirke lærerens undervisning om muntlighet, og elevenes kunnskap om og utvikling av muntlig kompetanse.

### 6.1 Tematiseringens implikasjoner for praksis

Undersøkelsene av lærebøkernes brødtekster kan tyde på en ulik operasjonalisering av muntlighet i de ulike læreverkene. *Norsk 8–10* sin grunnbok har, som vist i analysen, få egne tekster eller kapitler som er avgrenset og knyttet eksplisitt til muntlighet. Unntaket er teksten knyttet til de store muntlighetsoppgavene i slutten av hvert kapittel. Muntligheten som ble registrert i disse lærebøkene ble koblet til innledningsspørsmålene i kapitlet, og som verktøy i arbeid med skriftlig tekstarbeid, som nevnt i kapittel 4.3. Altså ligger muntlighet som små drypp i dette læreverkets lærebøker, og kunnskap knyttet direkte til de muntlige ferdighetene kan totalt sett se ut til å være tematisert i liten grad. Manglende tematisering av fagstoff knyttet til de muntlige ferdighetene i lærebøkernes brødtekster, kan være med på å påvirke elevenes evne til å skape tilslutning til lærestoffet knyttet til muntlighet, som intensjonelt er lærebokas formål (jf. kap. 2.4). Dette er i tillegg kunnskap som elevene kan ha behov for i møte med lærebokas oppgaver, og manglende kunnskap kan medføre en lavere forståelse for hvordan man for eksempel skal opptre for å etablere en god samtale.

Til forskjell har *Kontekst 8–10* i større grad sikret at muntlighet er representert i flere av lærebokas tekster. Som nevnt i kapittel 4.2.2, har forfatterne gjort det ved blant annet å knytte samtalen til tekstbegrepet, og etablerer med dette et utvidet tekstbegrep fra start. På den måten knyttes muntlighet til flere av brødtekstene, da en stor andel av brødtekstene benytter seg av tekst-begrepet for å inkludere både skriftlige og muntlige tekstsjangere. Dette gjøres for eksempel i redegjørelsen av retorikk og appellformene, mønstre for gode fortellinger og utarbeidelse av argumenter. I tillegg inneholder læreboka egne tekster knyttet eksplisitt til muntlige ferdigheter. Blant annet informasjon om verbal og ikke-verbal kommunikasjon, det Otnes omtaler som lyttehandlingen oppbakking (jf. kap. 2.3.1), og tips til en god samtale hvor aktiv lytting, turtaking og kroppsspråkets funksjon tilknyttes sjangeren. Ved informasjon knyttet til de ulike ferdighetene legges det i større grad til rette for at elevene kan skape tilslutning til fagstoffet, og etablere et fagspråk om ferdighetene, som det i flere tilfeller argumenteres for at er nødvendig for å utvikle elevenes kompetanse (se eks. kap. 2.3.4). I tillegg vil denne kunnskapen være nyttig inn i arbeidet med oppgaven, da elevene vil kunne ha en større forståelse for hvordan de skal løse oppgavene.

Lærebøkernes tematisering av muntlighet i brødteksten kan være med på å stille ulike krav til læreres kompetanse. I *Norsk 8–10* vil den manglende tematiseringen av de muntlige ferdighetenes form og innhold i brødteksten kunne sette høyere krav til lærerens kunnskap om muntlighet. Én av lærebokas fordeler er at den kan gi støtte i lærerens planlegging og gjennomføring av undervisning (jf. kap. 2.4), men ved lite

eksplisitt kunnskap knyttet til muntlighet vil brødteksten i disse lærebøkene kunne bidra i mindre grad med denne støtten tilknyttet dette tema. I et slikt tilfelle vil det være nødvendig at læreren har kunnskap om muntlighet, for å kunne bedrive et systematisk arbeid med utviklingen av elevenes muntlige ferdigheter. Tidligere forskning viser imidlertid, at flere lærere føler de mangler kompetanse, litteratur og teori knyttet til muntlighet, og at dette er en mulig årsak til at undervisningen har manglet systematisk arbeid med muntlighet (jf. kap. 2.1). En manglende tematisering av muntlighet i lærebøkene vil derfor kunne bidra i videreføringen av denne tendensen. Derimot kan det virke som at én av måtene dette læreverket ønsker å bidra til en systematisk muntlighetsopplæring er ved inkluderingen av den større muntlighetsoppgaven i slutten av hvert kapittel. Hvis læreren velger å ta i bruk disse oppgavene i slutten av hvert kapittel, vil det i større grad kunne sikres et eksplisitt arbeid med muntlighet.

En viktig presisering er likevel, som nevnt i kapittel 3.2, at jeg ikke har undersøkt andre deler av læreverket, slik som for eksempel lærerveiledningen, og jeg kan derfor ikke si med sikkerhet at dette læreverket i liten grad bidrar i muntlighetsopplæringen. I tillegg er det viktig å påpeke at *Norsk*-bøkene inneholder noe kunnskap som knyttes til arbeid med muntlige sjangere, som for eksempel informasjon om form og innhold i fortellinger, utforming av argumenter og retorikkens tre appellformer, men som tidligere nevnt i kapittel 4.1, knyttes denne informasjonen utelukkende til arbeid med og utforming av skriftlig tekst. Altså er den ikke regnet som tematisering av muntlighet. Likevel er det nødvendig å påpeke at denne kunnskapen kan tas i bruk i tilknytning til arbeid med muntlighetsopplæringen, men det vil være opp til læreren.

*Kontekst 8–10* sine brødtekster tematiserer i større grad kunnskap knyttet til muntlighet. Med innhold som er knyttet til ulike kompetanser, som for eksempel muntlig fortelling, hvordan å utforme et argument og lignende, vil denne læreboka kunne bidra i lærerens planlegging av undervisningen, slik Selander og Skjelbred argumenterer for at en lærebok kan (jf. kap. 2.4). Det betyr imidlertid ikke at det ikke er behov for kompetanse om muntlighet hos læreren som tar i bruk læreboka. Ettersom muntlige tekster er tematisert sammen med skriftlige tekster, vil det være lærerens jobb å eksemplifisere hvordan kunnskapen brukes i utarbeidelsen av muntlige tekster, og på den måten sørge for en eksplisitt muntlighetsopplæring. Hvis den muntlige kompetansen presenteres i sammenheng med skrivekompetansen vil dette på den ene siden kunne bidra til å plassere ferdigheten i en større faglig kontekst, og kunne ta nytte av dette i arbeid med både muntlige og skriftlige sjangre. På den andre siden kan dette føre til at ferdigheten ikke får sinne på egenhånd, og på den måten bli lite vektlagt, slik tidligere forskning har vist (jf. kap. 2.1). Det vil, som tidligere påpekt, være opp til læreren i hvilken grad den eksplisitte muntlighetsopplæringen blir vektlagt, men lærebokas tematisering av muntlighet kan være med på å legge til rette for arbeid med denne ferdigheten.

## 6.2 Arbeid med muntlighet i lærebøkene oppgaver

Kategoriseringen av oppgavene i lærebøkene viste en ulik fordeling mellom oppgaver som var knyttet til muntlig arbeid og andre oppgaver. I *Norsk 8*, *Norsk 9* og *Norsk 10* ble det, som poengtert i kapittel 5.1.1, registrert til sammen 45 eksplisitte muntlighetsoppgaver, hvor 18 av disse utgjorde det som i kapittel 5.1.3 ble omtalt som «komplekse oppgaver». Én av de mulige årsakene til det lave antallet muntlighetsoppgaver er, som nevnt tidligere, at de faller innenfor det som omtales som «potensielle oppgaver», altså oppgaver som ikke har spesifisert arbeidsmetode (jf. kap. 3.3.2). Disse kan altså brukes som oppgaver i arbeid med, og treningen av elevenes

muntlige ferdigheter, men er ikke eksplisitt knyttet til muntlig arbeid. De resterende 960 oppgavene ble altså kategorisert som «potensielle oppgaver» eller ble knyttet til andre ferdigheter. Et stort antall oppgaver uten spesifisert arbeidsmetode vil på den ene siden kunne gi læreren metodefrihet, og kan på den måten brukes til å trene ulike muntlige ferdigheter, som for eksempel å diskutere med vekt på å begrunne egne meninger.

På den andre siden kan en slik metodefrihet føre til lite veiledning i hvordan muntlige ferdigheter kan utvikles. På den måten kan slike oppgaver muligens stille høyere krav til kunnskap om muntlighet hos læreren. Ettersom tidligere forskning, som nevnt, har vist at flere lærere føler at de mangler kompetanse, litteratur og teori knyttet til muntlighet (jf. kap. 2.1), kan det dermed ligge en potensiell «fare» i slike oppgaver. Den potensielle «faren» ved slike oppgaver er at denne metodefriheten kan føre til at oppgavene ikke benyttes i et eksplisitt arbeid med muntlighet. For at disse oppgavene skal benyttes i arbeid med utviklingen av elevenes muntlige ferdigheter, vil det kunne være avgjørende at læreren innehar kunnskap og kompetanse knyttet til muntlighet.

Vektleggingen av muntlighetsarbeid kan være en annen mulig forklaring på at oppgaver knyttet til denne ferdigheten utgjør en mindre del av det totale oppgaveantallet. Som tidligere forskning har illustrert, (Hertzberg, 2003; Svenkerud, Klette & Hertzberg, 2012; Svenkerud, 2013; Blikstad-Balas & Roe, 2020) er det lite opplæring i muntlige ferdigheter i skolen. Med lite spesifisering om muntlig arbeid i oppgavene, vil dette muligens kunne være med på å forsterke bildet av en lite vektlagt muntlighetsopplæring i skolen. På den andre siden inkluderer lærebøkene i dette læreverket flere større muntlighetsoppgaver, som er utviklet for å eksplisitt trene elevenes muntlig ferdigheter. Som skrevet i kapittel 2.4.1, bidrar oppgavene i læreboka også med å formidle hva som er sentral kunnskap i fag, og kan på denne måten hjelpe elevene med å orientere seg i kunnskapsfeltet. Dermed kan etableringen av de større muntlighetsoppgavene være med på å orientere elevene om nødvendige kunnskaper og ferdigheter innenfor muntlighetsfeltet.

I motsetning til *Norsk 8–10*, ble det i *Kontekst 8–10* registrert et større antall oppgaver som inkluderer en muntlig arbeidsmetode. Som presentert i kapittel 5.2.1 var det 269, av de 849 oppgavene som ble registrert, som hadde tilknytning til muntlighet, altså utgjorde muntlighetsoppgavene 32% av det totale oppgaveantallet. De resterende 68 prosentene var oppgaver som enten falt utenfor kategorien, fordi de ble regnet som «potensielle oppgaver», eller var knyttet til arbeid med andre grunnleggende ferdigheter. Disse tallene kan tyde på en vektlegging av muntlig arbeid i læreboka. Det ble imidlertid også trukket fram at flere av oppgavene presenterte en rekke ulike arbeidsmetoder, hvor én eller flere av arbeidsmetodene var muntlige. Det kan dermed tyde på at forfatterne (Blichfeldt et. al) har «helgardert» seg ved å legge fram en muntlig arbeidsmetode fram som et alternativ, og sikrer på denne måten at en muntlig arbeidsmetode er representert. Ved en slik valgfrihet vil det ikke være noen garanti for at det er en muntlig arbeidsmetode som velges. Det blir igjen opp til læreren hvordan disse oppgavene brukes, med mindre elevene får velge selv.

### 6.2.1 Muntlige ferdigheter i oppgavene

Undersøkelsene av arbeid med ulike ferdigheter i lærebøkens oppgaver viser noen ulikheter og noen likheter i hvilke ferdigheter som er mest vektlagt og minst vektlagt. Til felles hadde begge læreverkene, som påpekt i kapittel 5, et lite antall oppgaver knyttet til eksplisitte lytteoppgaver. Forskjellen var derimot at det var ingen av oppgavene i *Norsk 8–10* som ble registrert som eksplisitte lytteoppgaver. En mulig årsak til dette kan

være forfatterens tolkning av kjerneelementene i læreplanen, hvor det blant annet er beskrevet sentrale metoder som vil være kjernen i arbeidet med muntlig kommunikasjon (jf. kap. 2.2). I denne beskrivelsen står det blant annet formulert at elevene skal lytte til og bygge på andres innspill i faglige samtaler, som kan tolkes til at faglige samtaler vil være en sentral metode i utviklingen av lytteevnen. Bakgrunnen for denne tolkningen er at 4 av de større muntlighetsoppgavene i *Norsk*-bøkene utgjør oppgaver knyttet til gjennomføring av fagsamtale, i tillegg til at 2 av disse er knyttet til gjennomføring av litterær samtale. Det kan derfor være slik forfatterne av disse lærebøkene har tiltenkt arbeid med og utvikling av lytteferdigheten.

Dermed kan det se ut til at lytting i liten grad får oppmerksomhet for seg selv i *Norsk 8–10*, da det ble registrert null egne oppgaver knyttet til denne ferdigheten. Dette kan være med på å indikere en liten vektlegging av eksplisitt trening av lytteferdigheten, og vil i så fall stemme overens med det forskningen viser om lytting i skolens undervisning (jf. kap. 2.3.1). De samme tendensene gjør seg synlig i *Kontekst 8–10*, til tross for at det til forskjell fra *Norsk 8–10* ble registrert noen oppgaver knyttet til eksplisitt lytting. Som skrevet i kapittel 5.2.2 ble det registrert 4 oppgaver innenfor denne kategorien, og eksplisitt trening av lytteferdigheten utgjorde dermed 2% av muntlighetsoppgavene. Sammenlignet med de andre ferdighetene i som ble registrert i undersøkelsen av lærebøkene var det en relativt stor forskjell i antall oppgaver knyttet til lytting, kontra de andre ferdighetene, med unntak av «å diskutere» i *Norsk 8–10*, som det også ble registrert null oppgaver.

En interessant forskjell mellom bøkene i de to læreverkene, er antall oppgaver knyttet til ferdigheten «å diskutere». Som nevnt, ble det i *Norsk*-bøkene registrert null oppgaver som ble falt innenfor kategorien knyttet til å diskutere muntlig, men som påpekt i kapittel 5.1.2 vil ikke dette nødvendigvis si at det ikke fantes oppgaver knyttet til bruk av argumenter og begrunnelser. Flere av oppgavene ble, som skrevet tidligere, formulert på en slik måte at de endte opp med å regnes som «potensielle oppgaver». Dermed vil det bli lærerens oppgave å knytte disse oppgavene til muntlig argumentasjon, om oppgavene tas i bruk, for å utvikle kunnskap om, og treningen av evnen til å kunne diskutere, og slik sett oppfylle læreplanens læreplanmål knyttet til å kunne argumentere saklig i diskusjoner (jf. kap. 2.2.1.1).

Denne ferdigheten utgjorde derimot den mest registrerte ferdigheten i muntlighetsoppgavene til *Kontekst 8–10*. Arbeid med denne ferdigheten utgjorde, som skrevet i kapittel 5.1.2, 41% av muntlighetsoppgavene registrert, som kan tyde på en vektlegging av denne ferdigheten. En årsak til en slik mulig vektlegging kan være at tilegnelsen av en slik kunnskap kan bidra i arbeidet med å utvikle kildekritiske elever (jf. kap. 2.3.5), i tillegg til at dette er en ferdighet som anses som nødvendig i dagligliv og samfunnsliv (jf. kap. 2.3.5). En slik vektlegging vil muligens også kunne fungere som en form for motvekt mot oppfattelsen av muntlige ferdigheter som evnen til å presentere en nøye forberedt presentasjon for et publikum, som så ut til å være en del elevers forståelse av muntlige ferdigheter i tidligere studier (jf. Svenkerud). Årsaken til at slike oppgaver kan være med på å fungere som en motvekt, er som påpekt av Matre et al., fordi oppgavene kan være med på å formidle hva som er sentral kunnskap i faget (jf. kap. 2.4.1). Likevel avhenger dette helt av hvordan de brukes av læreren. På en annen side kan en årsak til det høye antallet oppgaver være grunnet i forfatterens bruk av instruksjonen «diskuter». I flere sammenhenger kan det se ut til at elevene blir bedt om å diskutere, selv om oppgaven legger opp til søken etter felles mening, og i mindre grad ta i bruk argumenter og begrunnelser.

I *Norsk 8–10* var det imidlertid oppgaver knyttet til ulike former for muntlig presentasjon, og dermed ferdigheten «å presentere», som utgjorde det største antallet av oppgavene knyttet til muntlig arbeid, med sine 44%. Dette resultatet samsvarer imidlertid med det tidligere forskning sier om arbeid med muntlige ferdigheter, at den i hovedsak består av elevframføringer (jf. kap. 2.1). Bakgrunnen for det som kan tyde på en vektlegging av evnen til å presentere, kan muligens være flere av læreplanen i norsks formuleringer knyttet til denne ferdigheten. Eksempler på slike formuleringer er å bruke retoriske appellformer, bruke fagspråk i muntlige presentasjon og informere (jf. kap. 2.2.1.1). I tillegg er evnen til å presentere trukket fram som noe av det elevene må lære for å kunne mestre og anvende faget (jf. kap. 2.2). En annen årsak kan grunne i lærernes kompetanse og kunnskap om undervisning og utvikling av muntlige ferdigheter (jf. kap. 2.1) Gjennom arbeid med å trene evnen til å presentere vil elevene kunne trene på å tilpasse et muntlig innhold til mottakerne, og vurdere hvordan de aktivt kan ta i bruk stemme og kroppsspråk for å engasjere tilhørerne (jf. 2.3.4). Likevel kan en slik vektlegging bidra til å videreføre elevens forståelse av muntlig kompetanse som evnen til å presentere en nøye forberedt presentasjon, slik elever i Svenkeruds forskning ga uttrykk for (jf. kap. 2.1). Dette vil imidlertid avhengig av hvordan læreren tar i bruk disse oppgavene.

### 6.2.2 Ferdighetstrening og metakunnskap

I undersøkelsen av lærebøkens oppgaver ble det i kategoriseringsprosessen registrert hvorvidt oppgaven trente elevenes muntlige ferdigheter, eller utviklet elevenes kunnskap om ferdigheten – altså metakunnskap. Resultatene, som ble presentert i kapittel 5.1.4 og 5.2.4 viser imidlertid at oppgavene i hovedsak legger til rette for utviklingen av elevenes ferdigheter. I *Norsk 8–10* ble det registrert at 29% av muntlighetsoppgavene ga elevene kunnskap om muntlige ferdigheter, mens det i *Kontekst 8–10* bare ble registrert at 7% av oppgavene var tiltenkt å bidra i tilegnelsen av kunnskap om ferdigheten. Med disse tallene kan det utad se ut til at etableringen av metakunnskap hos elevene i større grad er vektlagt i lærebøkene til *Norsk 8–10*. Det som derimot er nødt til og påpekes, er imidlertid at det med et lavt antall muntlighetsoppgaver registrert i disse bøkene, i dette tilfellet 45, vil gjør at 13 oppgaver utgjør en stor andel av det totale antallet. I *Kontekst 8–10* ble det registrert totalt 19 oppgaver som ble regnet som oppgaver tiltenkt å utvikle metakunnskap, altså var det totalt sett flere slike oppgaver i *Kontekst 8–10*, enn det var i *Norsk 8–10*. Totalt sett kan det se ut til at etablering av metakunnskap om ferdighetene er lite vektlagt, til tross for at det i flere tilfeller argumenteres for å gi elevene kunnskaper om ferdighetene (jf. kap. 2.3).

I *Norsk 8–10* er det, som skrevet i kapittel 5.1.4, imidlertid kun to av ferdighetene som har oppgaver registrert som oppgaver knyttet til utvikling av metakunnskap. Disse ferdighetene er «å presentere» og «å samtale», hvor slike oppgaver i hovedsak er knyttet til «å presentere» (vedlegg 1). I flere av disse oppgavene tas blant annet retorikkens bevismidler, ethos, pathos og logos, i bruk. Dette kan tyde på at retorikkens begreper er tatt i bruk i arbeidet med muntlig presentasjon, og på den måten kan fungere som et hjelpemiddel i arbeidet, slik det argumenteres for at de kan (jf. kap. 2.3.4). Ved bruk av slike oppgaver vil de også kunne bidra i arbeidet med å oppnå kompetansemålet om å kunne gjenkjenne og bruke de retoriske appellformene (jf. kap. 2.2.1.1). Det kan derimot se ut til at det ellers er få oppgaver som er tiltenkt å bidra med elevenes utvikling av metakunnskap. Likevel kan det argumenteres for at det i en del av de større muntlighetsoppgavene (komplekse oppgaver) er lagt opp til at elevene skal inkluderes i vurderingsarbeidet, og slik sett blir elevene i større grad nødt til å sette ord

på egen kunnskap og kompetanse. Dette kan altså potensielt bidra til å øke elevenes metakompetanse, men dette vil muligens forutsette at elevene fra før innehar en metakunnskap.

I *Kontekst 8–10* er det, som skrevet i kapittel 5.2.4, registrert oppgaver knyttet til utvikling av metakunnskap innenfor alle de etablerte kategoriene, utenom «å samtale». I likhet med *Norsk 8–10* er det ferdigheten «å presentere» som er mest vektlagt, og det tas også i bruk appellformene i flere av disse oppgavene. Dermed kan altså flere av disse oppgavene muligens bidra i arbeidet med å oppnå kompetansemålet om å kunne gjenkjenne og bruke de retoriske appellformene (jf. kap. 2.2.1.1), i likhet med de nevnte oppgavene i *Norsk 8 – 10*. I tillegg til «å presentere» er det et flere av oppgavene som knyttes til ferdigheten «å diskutere». Dette kan muligens være tiltenk å bidra i arbeidet med å gi elevene kompetanse til å argumentere saklig i diskusjoner (jf. kap. 2.2.1.1). Ved å gjøre elevene bevisst på hvordan utforme og vurdere begrunnelser vil elevene kunne utvikle kunnskap om hva som skiller gode og dårlige begrunnelser fra hverandre, og slik sett også lære om hva de selv er villige til å godta (jf. kap. 2.3.5). Det er derfor relevant å utarbeide kunnskap knyttet til å diskutere, da dette vil kunne bidra i utviklingen av kritiske samfunnsborgere. Utenom disse oppgavene er det ellers få oppgaver knyttet til utviklingen av elevenes metakunnskap, og det kan derfor stilles spørsmål om elevene tilbys nok støtte gjennom lærebokas oppgaver til å utvikle metakunnskap om et større antall muntlige ferdigheter.

## 7 Oppsummering og avsluttende refleksjoner

Bakgrunnen for denne studien var forankret i et ønske om å undersøke hvordan ulike læreverker i norsk kan bidra i muntlighetsopplæringen, ettersom tidligere studier tyder på at det foregår svært lite opplæring i muntlighet i klasserommet. Med utgangspunkt i dette ble oppgavens problemstilling formulert slik:

*På hvilken måte legger ulike lærebøker på ungdomstrinnet opp til arbeid med den eksplisitte muntlighetsopplæringen i norskfaget?*

På bakgrunn av at læreverker består av flere ulike deler var jeg nødt til å gjøre en avgrensning. I undersøkelsen av problemstillingen tok jeg utgangspunkt i to læreverks basisbøker, *Norsk 8, 9 og 10* utviklet av Cappelen Damm, og *Kontekst 8-10* utviklet av Gyldendal. Bakgrunnen for valget av disse bøkene er at de er oppdaterte etter innføringen av den nye læreplanen, i tillegg til at forlagene bak bøkene er kjente forlag, og det derfor er rimelig å anta at bøkene er i bruk. For å få innsikt i hvordan bøkene legger opp til arbeid med muntlighet, valgte jeg å undersøke både lærebøkernes brødtekst og oppgaver, ved å gjennomføre en kvalitativ innholdsanalyse, og for og slik sett å få et mer helhetlig bilde av bøkene.

Analysen av lærebøkene ble strukturert etter mine to forskningsspørsmål, og derfor todelt. Den første delen av analysen tok for seg lærebøkernes oppbygning og tematisering av muntlighet i lærebøkernes brødtekster. Funnene fra analysen viser en ulik grad av tematisering av muntlighet i bøkernes brødtekst, hvor undersøkelsene av *Norsk 8-10* viser at kunnskap om muntlig kommunikasjon ligger som små drypp igjennom læreverket, og blir i flere sammenhenger presentert som et verktøy i arbeid med skriftlig tekstarbeid. I tillegg til dette blir det i flere tilfeller opp til læreren hvorvidt det legges opp til diskusjon rundt fagstoffet (jf. innledningsspørsmålene) og på den måten få integrert muntlighet. *Kontekst 8-10* har på sin side gjort et bevisst valg om å etablere et utvidet tekstbegrep tidlig i læreverket, og på den måten knyttes muntlighet til en større andel av læreverkets brødtekster. Graden av tematiseringen muntlighet vil slik sett kunne ha påvirkning på hva slags kompetansekrav som stilles til læreren, og vil kunne være varierende hvor mye støtte boka kan bidra med i undervisningsplanleggingen.

I analysens andre del undersøkte jeg lærebøkernes oppgaver. Disse ble kategorisert ut ifra seks forhåndsetablerte kategorier, knyttet til ulike muntlige ferdigheter. I tillegg ble det registrert om oppgaven var tiltenkt å trene den aktuelle ferdigheten, eller gi kunnskap om den – altså metakunnskap. Oppgaver som ikke hadde spesifisert arbeidsmetode falt utenfor kategoriene, og ble registrert som «potensielle oppgaver». Funnene viser imidlertid en forskjell i antall muntlighetsoppgaver registrert, hvor det i *Norsk*-bøkene var få oppgaver som ble registrert som muntlighetsoppgaver, som følge av et høyt antall «potensielle oppgaver», mens det i *Kontekst 8-10* ble registrert et høyere antall oppgaver. Likevel viste undersøkelsen at *Norsk 8-10* hadde en rekke større muntlighetsoppgaver, som la opp til eksplisitt arbeid med muntlighet, som i større grad vil kunne bidra med et systematisk arbeid med muntlighet, så lenge de blir brukt.

Oppsummert viser funnene en ulik operasjonalisering av arbeid med muntlighet i de to læreverkene. *Norsk 8-10* ser ut til å i hovedsak legge opp til arbeid med den eksplisitte muntlighetsopplæringen gjennom de større muntlighetsoppgavene som er plassert etter hvert kapittel i *Norsk*-bøkene. Utenom disse vil det i stor grad være opp til læreren hvorvidt muntlighet tematiseres i undervisningen, da bøkernes brødtekster i liten grad tematiserer muntlighet eksplisitt. *Kontekst 8-10* på sin side ser ut til å legge opp til

arbeid med muntlighetsopplæringen både gjennom tematiseringen av muntlighet i lærebokas brødtekst, i tillegg til trening av ulike ferdigheter gjennom lærebokas oppgaver. Denne tematiseringen kan imidlertid fremstå som litt skjult, ettersom muntlighet i denne boka i stor grad omtales som går under samlebetegnelsen «tekst». Undersøkelsene viser også ulikheter i hvilke ferdigheter som vektlegges i arbeidet med muntlighet.

Til tross for at lærebøkene har ulike måter å legge opp til arbeid med muntlighetsopplæring, vil det til syvende og sist være opp til læreren hvordan læreboka og innholdet i den tas i bruk. Det ville derfor vært interessant å se hvordan lærere tar i bruk lærebøkene i undervisning, og jeg sender det derfor som et tips til fremtidige masterstudenter. Et annet prosjekt kunne vært å undersøke andre deler av læreverket, slik som lærerveiledningen til bøkene, for å se om disse i større grad tilbyr støtte og kompetanse på de områdene jeg i drøftingen påpekte at bøkene i liten grad kan fungerer som støtte.



## Litteraturliste

- Aksnes. (2007). *Tid for tale : munnleg norsk i skolen* [Rev.utg.]. Cappelen akademisk forlag.
- Andersson-Bakken, E. & Bakken, J. (2021). Innholdsanalyse. I Andersson, E. & Dalland, C.P (Red.). *Metoder i klasseromsforskning: Forskningsdesign, datainnsamling og analyse*. (s. 305-324). Universitetsforlaget.
- Aashamar, Bakken, J., & Brevik, L. M. (2021). Fri fra lærebokas tøyler. Om bruk av læreboka og andre tekster i norsk, engelsk og samfunnsfag på 9. og 10. trinn. *Norsk pedagogisk tidskrift*, 105(3), 296–311. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2021-03-04>
- Aspeli, W. (1996). *Fortell! Fortell! : fortelling som drivkraft i lek og samspill* (1.utg.). Pedagogisk forum.
- Bakken. (2014). *Retorikk i skolen* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Berge, K. L (2022). Grunnleggende muntlige ferdigheter i norsk skole: Kritiske perspektiv på den utdanningspolitiske og faglige forankringen. I Solheim, R., Otnes, H. & Riis-Johansen, M. O. (Red.). *Samtale, samskrive, samhandle: nye perspektiv på muntlighet og skriftlighet i samspill*. (s. 211-228). Universitetsforlaget.
- Berge, K. L. (2005). Skrivning som grunnleggende ferdighet og som nasjonal prøve – ideologi og strategier. I A. J. Aasen & S. Nome (Red.) *Det nye norskfaget*. (s. 161– 188). Fagbokforlaget.
- Blichfeldt, K., Heggem T.G. & Huseby, Å. (2020). *Kontekst 8–10*. (3. utg.). Gyldendal.
- Blikstad-Balas, M. (2016). *Literacy i skolen*. (1. utg.). Universitetsforlaget
- Blikstad-Balas, M., Haustreis, M. & Beyer-Olsen, C. (2020a). *Norsk 8*. (1.utg.). Cappelen Damm.
- Blikstad-Balas, M., Haustreis, M. & Beyer-Olsen, C. (2020b). *Norsk 9*. (1.utg.). Cappelen Damm.
- Blikstad-Balas, M., Haustreis, M. & Beyer-Olsen, C. (2021). *Norsk 10*. (1.utg.). Cappelen Damm.
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Blikstad-Balas, M. & Roe, A. (2020). *Hva foregår i norsktimene?: Utdfordringer og muligheter i norskfaget på ungdomstrinnet*. (1. utg.). Universitetsforlaget.
- Børresen, B., Grimnes, L., & Svenkerud, S. (2012). *Muntlig kompetanse*. (1. utg.) Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Enaasen, B. (2020, 4. november). Lærebøkene som forsvant. *Utdanningsnytt*. <https://www.utdanningsnytt.no/fagfornyelsen-laereboker-laeremidler/laerebokene-som-forsvant/265019>
- Ertsvåg, E. (2021, 12. november). Slår alarm om lærebok-krise. VG. <https://www.vg.no/nyheter/innenriks/i/34VB40/slaar-alarm-om-laerebok-krise?fbclid=IwAR39TcoK0CtdZo8Gh4VUPqYjp276nZcsX4JhztB0g9sUAp1Y29h8egp95Ts>
- Gilje, Ø., Ingulfsen, L., Dolonen, J. A., Furberg, A., Rasmussen, I., Kluge, A., Knain, E., Mørch, A., Naalsund, M. & Skapaas, K. S. (2016). *Med ARK&APP. Bruk av læremidler og ressurser for læring på tvers av arbeidsformer*. Universitetet i Oslo
- Harboe, T. (2006). *I Indføring I samfunnsvidenskabelig metode*. (4. utg.). Samfundslitteratur.
- Haugsted, M. (2004). *Taletid: muntlighet, kommunikation og undervisning*. (1. utg.). Alinea.
- Hertzberg, F. (2003). Arbeid med muntlige ferdigheter. I K. Klette (Red.). *Klasserommets praksisreformer etter reform 97*. Pedagogisk forskningsinstitutt. [https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/32308/Reform97\\_Rapp\\_1\\_03\\_w eb.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/32308/Reform97_Rapp_1_03_w eb.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Hsieh, H-F. & Shannon, S.E (2005). Three Approaches to Qualitative Content Analysis. *Qualitative Health Research*. 15(9), 1277-1288. <https://doi.org/10.1177/1049732305276687>

- Kaldahl, A.-G. (2022). Teachers' voices on the unspoken oracy construct: "Oracy – the taken-for-granted competence". *Acta Didactica Norden*, 16(1), 28 sider.  
<https://doi.org/10.5617/adno.8143>
- Kaldahl, A. G. (2020). *The educational challenge of oracy – a rethorical approach: Exploring and articulating the oracy construct in Norwegian schools*. [Doktorgradsavhandling, Oslo Metropolitan University]. Oslo Metropolitan University  
<https://skriftserien.oslomet.no/index.php/skriftserien/article/view/707/223>
- Karseth, B., Kvamme, O. A. & Ottesen, E. (2020). *Fagfornyelsens læreplanverk: Politiske intensjoner, arbeidsprosesser og innhold* (EVA2020 Rapport 1). Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.  
 Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsett som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06?lang=nob>
- Maagerø, E. & Tønnessen, E. S. (2014). *Multimodal tekstkompetanse* (1. utg.). Portal akademisk.
- Mausethagen, S. (2015). *Læreren i endring?: Om nye forventninger til lærereprofesjonen og lærerarbeidet*. (1. utg.). Universitetsforlaget.
- Michaels, S. & O'Connor. (2015). Conceptualizing Talk Moves as Tools: Professional Development Approaches for Academically Productive Discussions. I Asterhan, C., Resnick, L. & Clarke, S. (Red.). *Socializing Intelligence: Through Academic Talk and Dialogue* (s. 347-261). American Educational Reserach Association.
- NOU 2015:8 (2015). *Fremtidens skole: Fornyelse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet.  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/da148fec8c4a4ab88daa8b677a700292/no/pdfs/nou201520150008000dddpdfs.pdf>
- Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Penne, S., Hertzberg, F. & Solem, R. (2020). *Muntlige tekster i klasserommet*. (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Posthold, M., B (2005). Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier. Universitetsforlaget.
- Rødnes, K. A & Gilje, Ø. (2018). Ti år med grunnleggende ferdigheter – hva vet vi, og hvor går vi? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 102(1), 201-212.  
<https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2018-03-02>
- Selander, S. & Skjelbred, D. (2004). *Pedagogiske tekster for kommunikasjon og læring* (1. utg.). Universitetsforlaget.
- Skjelbred. (2019). *Skolens tekster: et utgangspunkt for læring* (1. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Skrivesenteret. (2022, 11.april). Skrivetrekanten. *Skrivesenteret*.  
<https://skrivesenteret.no/ressurs/skrivetrekanten/>
- St. meld. nr. 030 (2003-2004).. <https://doi.org/10.18261/ISSN1891-5949-2012-01-03>  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/?ch=1>
- Svenkerud, S., Klette, K. & Hertzberg, F. (2012). Opplæring i muntlige ferdigheter. *Nordic studies in education*. 32(1), 35-49.
- Svenkerud, S. (2013). «Ikke stå som en slapp potet» - elevsynspunkter på opplæring i muntlig ferdigheter. *Acta Didactica Norge*. 7(1), (Art. 2, 1-16).  
<https://doi.org/10.5617/adno.1109>
- Svennevig, J. (2020). *Språklig samhandling: innføring i kommunikasjonsteori og diskursanalyse* (3. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Sæbø (2016). *Drama som læringsform* (1. utg.). Universitetsforlaget.
- Säljö, R. (2013). Motivasjon for skularbeid. I Krumsvik, & Säljö, R. (Red.). *Praktisk-pedagogisk utdanning: en antologi* (s. 145-166). Fagbokforlaget.

Utdanningsdirektoratet. (2019, 18. november). *Hva er kjerneelementer?*.  
Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hva-er-kjerneelementer/>

## Vedlegg

### Vedlegg 1: Oppgaver registrert

Kontekst 8-10	Ferdighet	Metakunnskap	% Ferdighet	% Metakunnskap	Sammenlagt Ferdighet	Sammenlagt Metakunnskap
Lytte	3	1	75 %	25 %	3 (75%)	1 (25%)
Fortelle	33	3	92 %	8 %	33 (92%)	3 (8%)
Presentere	41	8	84 %	16 %	41 (84%)	8 (16%)
Samtale	35	0	100 %	0 %	35 (100%)	(%)
Diskutere	101	6	94 %	6 %	101 (94%)	6 (6%)
Dramatisere	26	1	96 %	4 %	26 (96%)	1 (4%)

Norsk 8-10	Ferdighet	Metakunnskap	% Ferdighet	% Metakunnskap	Sammenlagt Ferdighet	Sammenlagt Metakunnskap
Lytte	0	0	0 %	0 %	(%)	(%)
Fortelle	8	0	100 %	0 %	8 (100%)	(%)
Presentere	8	12	40 %	60 %	8 (40%)	12 (60%)
Samtale	12	1	92 %	8 %	12 (92%)	1 (8%)
Diskutere	0	0	0 %	0 %	(%)	(%)
Dramatisere	4	0	100 %	0 %	4 (100%)	(%)

