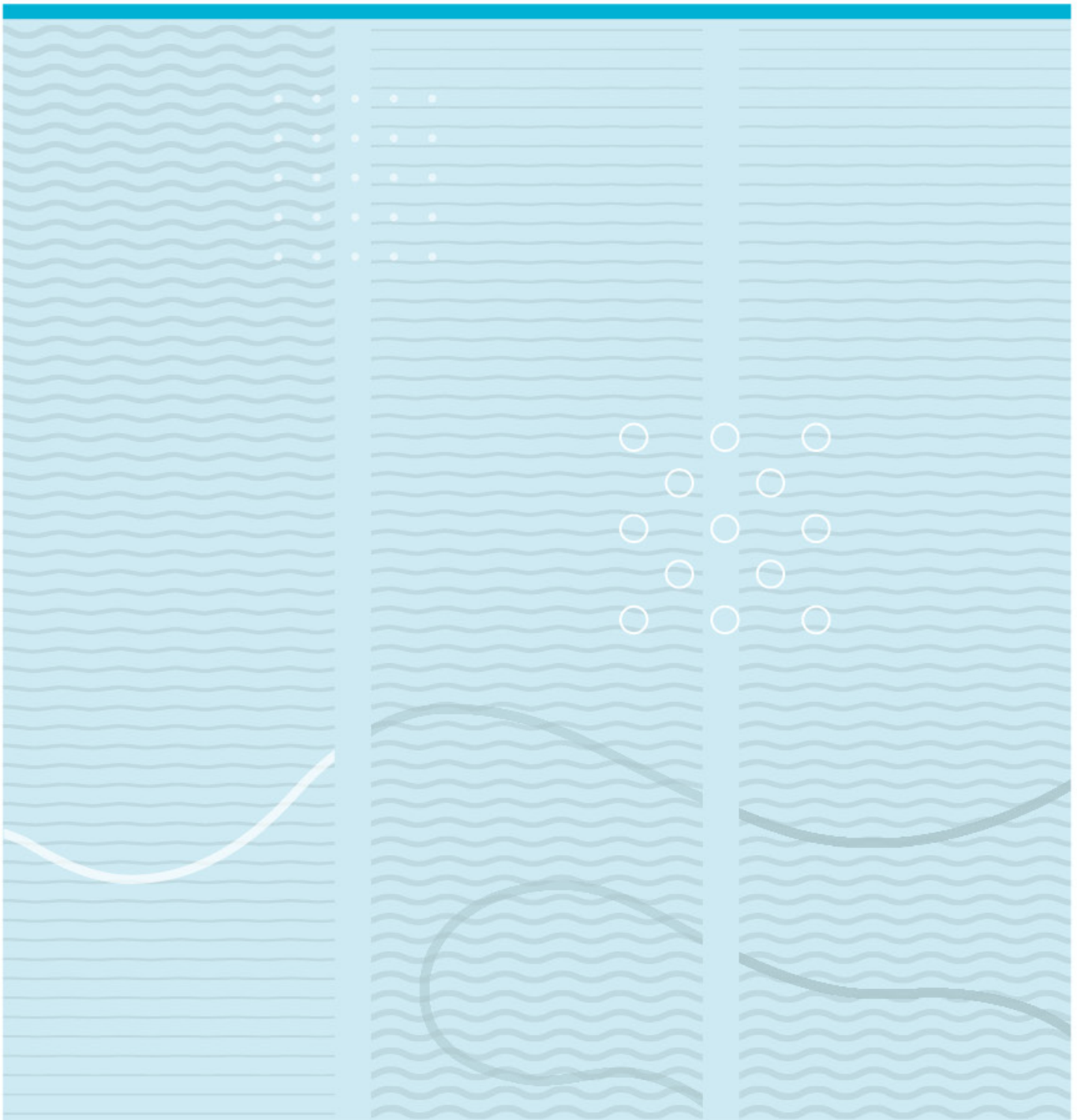


Tonje Simensen og Marthe Voldsrud

## Muntlighet på femte trinn

Hvordan legger et utvalg lærebøker i norsk til rette for muntlig undervisning i klasserommet, og hvordan underviser et utvalg norsklærere på femte trinn i muntlighet?





Universitetet i Sørøst-Norge  
Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap  
Institutt for pedagogikk  
Postboks 235  
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2022 Tonje Simensen og Marthe Voldsrud

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

## Sammendrag

Formålet med denne masteroppgaven har vært å undersøke hvordan et utvalg norsklærere og to læreverker legger til rette for undervisning i muntlighet. Til tross for at muntlig kompetanse er en av de grunnleggende ferdighetene som ble innført med Kunnskapsløftet i 2006, er det ikke en kompetanse det har blitt forsket mye på i barneskolen. Vi valgte derfor å skrive vår masteroppgave om undervisning i muntlighet på barneskolen. Dette fordi muntlighet er en ferdighet vi mener er svært viktig i dagens samfunn hvor ytringer og det å formidle meningene sine blir mer og mer viktig. På bakgrunn av dette formulerte vi følgende problemstillingen:

Hvordan legger et utvalg lærebøker i norsk til rette for muntlig undervisning i klasserommet, og hvordan underviser et utvalg norsklærere på femte trinn i muntlighet?

For å få svar på denne problemstillingen valgte vi å ta i bruk to metoder, innholdsanalyse av to læreverker og intervju av fem norsklærere. De to læreverkene er *Salto*- og *Fabel*-læreverkene som tilhører 5. trinn. Vi valgte å ikke inkludere lærerveiledningen i analysen, fordi vi ønsket å kun analysere bøkene elevene hadde tilgang på. De fem norsklærerne er lærere fra fem ulike skoler. Vi fikk kontakt med lærerne ved å sende ut en e-post til alle rektorer i Drammen, Lier og Øvre Eiker.

Resultatene våre viser fire sentrale funn: 1) Det er lite eksplisitt undervisning i muntlighet, 2) Framføringer er den mest brukte undervisningsmetoden innenfor muntlighet, 3) Hvilken lærer du får har mye å si for hvilken undervisning du får i muntlighet, og 4) Lærerne bruker i liten grad fysiske læremidler av ulike årsaker. Det er viktig for oss å presisere at vår masteroppgave ikke kan generaliseres, kun peke i en retning av hva svaret på større undersøkelser kan bli.

# Innholdsfortegnelse

<b>Sammendrag</b> .....	<b>2</b>
<b>Innholdsfortegnelse</b> .....	<b>3</b>
<b>Forord</b> .....	<b>6</b>
<b>1 Innledning</b> .....	<b>7</b>
1.1 Bakgrunn for prosjektet .....	7
1.1.1 Hvorfor muntlighet?.....	7
1.1.2 Formål                 8	
1.1.3 Tema og problemstilling .....	9
1.2 Teoretisk rammeverk .....	9
1.3 Oppgavens oppbygging.....	10
<b>2 Teori</b> .....	<b>11</b>
2.1 Pedagogisk tekst.....	11
2.1.1 Økonomiske perspektiver .....	13
2.2 Muntlig kommunikasjon .....	14
2.2.1 Muntlighet i undervisning og undervisning i muntlighet .....	14
2.2.2 Forskjell muntlig versus skriftlig kommunikasjon .....	15
2.2.3 Retorikk                 17	
2.2.4 Sjangeropplæring i skolen.....	19
2.3 Oppsummering .....	21
<b>3 Tidligere forskning</b> .....	<b>23</b>
3.1 Kartlegging av læremidler og læremiddelpraksis .....	23
3.1.1 Digitale læremidler.....	24
3.2 Grunnleggende ferdigheter .....	25
3.3 Muntlig kompetanse.....	28
3.3.1 Tale, lytte og samtale .....	28
3.3.2 Muntlig formidling.....	29
3.3.3 Talevegring             30	
3.3.4 Klasseromssamtaler.....	30
3.4 Oppsummering .....	31
<b>4 Metode</b> .....	<b>32</b>
4.1 Innholdsanalyse.....	33

4.1.1	Valg av materiale .....	33
4.1.2	Konvensjonell innholdsanalyse .....	34
4.1.3	Analyse                    36	
4.2	Intervju.....	37
4.2.1	Kvalitativt intervju .....	37
4.2.2	Utvalg                    38	
4.2.3	Lydopptak og digitalt intervju .....	38
4.2.4	Analysen                38	
4.2.5	Fra samtale til skriftlig tekst .....	40
4.2.6	Intervjuguide        41	
4.3	Forskningsetiske utfordringer .....	42
4.4	Validitet og reliabilitet .....	44
4.4.1	Studiens begrensninger .....	47
<b>5</b>	<b>Analyse .....</b>	<b>48</b>
5.1	Innholdsanalyse.....	48
5.1.1	<i>Salto</i> 49	
5.1.2	<i>Fabel</i> 58	
5.2	Intervju.....	65
5.2.1	Muntlighet i undervisning.....	66
5.2.2	Undervisning i muntlighet .....	67
5.2.3	Forskjellen på muntlig og skriftlig kommunikasjon .....	68
5.2.4	Retorikk som hjelpemiddel .....	69
5.2.5	Muntlige sjangre 70	
5.2.6	Lærebøker            71	
5.2.7	Digitale læremidler.....	72
5.2.8	Muntlighet som grunnleggende ferdighet .....	72
5.3	Oppsummering .....	73
<b>6</b>	<b>Drøfting .....</b>	<b>74</b>
6.1	Lite undervisning i muntlighet.....	74
6.2	Framføringer.....	76
6.3	Lærerens makt .....	78
6.4	Bruken av læreverk .....	79

6.5	Oppsummering .....	82
<b>7</b>	<b>Konklusjon .....</b>	<b>84</b>
	<b>Litteraturliste .....</b>	<b>86</b>
	<b>Primærverk .....</b>	<b>91</b>
	<b>Vedlegg 1: Informert samtykke .....</b>	<b>92</b>
	<b>Vedlegg 2: Godkjenning fra NSD .....</b>	<b>96</b>
	<b>Vedlegg 3: Intervjuguide .....</b>	<b>97</b>
	<b>Vedlegg 4: Informasjonsskriv.....</b>	<b>98</b>

# Forord

Arbeidet med denne masteroppgaven har vært givende og tøft på samme tid. Det har vært en berg- og dalbane fra start til slutt, og vi er veldig stolte over å ha kommet oss i mål. Vi har funnet stor støtte i hverandre, og er veldig takknemlige for at vi alltid har hatt hverandre å sparre med når det har vært behov for det.

Vi vil først og fremst takke alle informantene som stilte til intervju, tusen takk for at dere gjorde denne oppgaven mulig. Vi hadde ikke kommet oss i land hvis det ikke hadde vært for dere. Takk for at dere tok dere tid til å bli intervjuet av oss midt oppi korona og undervisning.

Vi vil også rette en spesiell takk til veilederen vår, Eva Maagerø. Tusen takk for at du alltid har hatt troen på oss, gitt oss oppmuntrende ord, og saklige og konstruktive tilbakemeldinger som har ført til at vi ønsket å gjøre oppgaven så god som overhodet mulig. Vi setter stor pris på at du har prioritert arbeidet med denne masteroppgaven, både gjennom å lese gjennom oppgaven utallige ganger, svare på e-poster og veiledninger. Tusen takk for alt av tips og råd, vi er evig takknemlige!

Vi ønsker også å rette en spesiell takk til familie og venner som har heiet oss fram, støttet oss og trøstet oss når det har sett mørkt ut. Tusen takk for at dere alltid har vært der for oss, nå har vi endelig litt tid til å være med dere igjen.

Drammen, 1. juni 2022

Tonje Simensen og Marthe Voldsrud



# 1 Innledning

## 1.1 Bakgrunn for prosjektet

### 1.1.1 Hvorfor muntlighet?

Temaet for denne masteroppgaven er muntlighet, og vi skal se på hvordan to læreverk og et utvalg lærere legger til rette for undervisning i muntlighet. Det er flere grunner til at vi valgte å skrive om muntlighet. En av hovedgrunnene er at samfunnet vi lever i, baserer seg på god kompetanse både når det gjelder muntlig og skriftlig kommunikasjon. Det skriftlige testes med jevne mellomrom i dagens skole. Muntlighet derimot er ikke målbart i samme grad, og vi mistenker at det ikke har like stor plass i klasserommet. Likevel er det viktig at man kan uttrykke seg muntlig. Mange kvier seg for å ta ordet i ulike forsamlinger, og i verste fall kan de lide av det man kaller for talevegring, som ifølge Børresen, Grimnes og Svenkerud er en form for sosial angst som har flere framtredelesformer, for eksempel presentasjonsangst, angst for oppmerksomhet og sosial tilbakeholdenhet (Børresen et al., 2012, s. 48). Vi tror at en bevisstgjøring på hvordan man kan undervise i muntlighet, vil føre til at flere forstår viktigheten av muntlig kompetanse.

Skjelbred (2019, s. 12) hevder at læremiddelfeltet for tiden er i stor endring, noe som kan skyldes den økende digitaliseringen av skolen. Dette er ikke et tyngdepunkt i forskningen vår, men et felt som vi synes det er interessant å følge med på, spesielt med tanke på hvordan digitale læremidler kan fremme muntlighet som tema. Det er også interessant å følge med på hvordan digitaliseringen påvirker bruken av fysiske lærebøker. Læremiddelfeltet handler om innhold og pedagogisk tilrettelegging, men også om økonomi. Tall fra Utdanningsdirektoratet viser at det i 2017 ble brukt 1486 kroner per elev i grunnskolen på det som kalles undervisningsmaterieell, og 1134 kroner per elev på inventar og utstyr. Her kan det være verdt å nevne "Den teknologiske skolesekken", et fireårig prosjekt fra 2018-2022, som skal bidra til at elevene får god tilgang til digitale hjelpemidler (Skjelbred, 2019, s. 59).

Ifølge Skjelbred tematiseres ikke læremidlene i særlig grad i den offentlige debatten om skole og utdanning, med visse unntak, som for eksempel når det oppstår feil (Skjelbred, 2019, s. 11-12). Dette er særlig interessant med tanke på at Selander & Kress (2012) skriver at hindringer i teknologisk kompetanse kan forsinke læringsarbeidet, og for mye informasjon kan være distraherende for elevene. I tillegg til dette kan de ofte fristes til å klippe og lime i stedet for å

bearbeide informasjonen (Selander & Kress, 2012, s. 53). Digitaliseringen av skolen vies for tiden riktignok mye interesse, men innholdet og den pedagogiske og faglige tilretteleggingen i de digitale ressursene debatteres i liten grad (Skjelbred, 2019, s. 11-12). Dette er spesielt interessant med tanke på muntlighet, fordi det som nevnt ikke er en målbar ferdighet på lik linje som skrivning og lesing. Det er også en pågående debatt om lærebøker versus nettbaserte læremidler. Ulike aktører knyttet til skolen har uttalt seg i media om at de savner lærebøker i klasserommet, og ytrer at lærebøkene de får inn er utdaterte og ikke inneholder relevante og dagsaktuelle temaer (Ditlefsen & Hamre, 2022).

Muntlighet er en av de fem grunnleggende ferdighetene, som ble innført med læreplanen LK06 og videreføres i LK20 (Utdanningsdirektoratet, 2013 og 2020). At muntlighet er en av de grunnleggende ferdighetene, betyr at alle fag har et ansvar for å arbeide med denne ferdigheten, men i læreplanen til norsk står det at: *Norsk har et særlig ansvar for utviklingen av muntlige ferdigheter* (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 4). Innenfor muntlige ferdigheter går ferdighetsområdene ut på at elevene skal kunne forstå og vurdere, utforme, kommunisere og reflektere og vurdere (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 7). Arbeidet med disse ferdighetsområdene er noe forskjellig i skolefagene, det vil for eksempel være ulike måter å kommunisere på i norsk og kroppsøving.

Våren 2022 blir vi ferdig utdannede lektorer. På bakgrunn av dette er det spesielt aktuelt med inngående kunnskap om de nye lærebøkene og muntlighet. Vi husker godt tilbake fra egen skolegang, at arbeidet med muntlighet var mangelfullt, og vi ønsker å få mer kunnskap om hvordan vi kan legge til rette for god undervisning i muntlighet. Minnet om klamme hender og svette panner før framføringene er sterkt. Vi håper derfor at forskningen vår kan være med på å gi et innblikk i hvordan vi kan være med på å legge til rette for at framføringer og annen muntlig aktivitet blir en mer lærerik opplevelse.

### 1.1.2 Formål

Som kommende lektorer i barneskolen er det naturlig å konsentrere arbeidet til klassene 1.-7. Det er mindre forskning på muntlighet på barnetrinnet. Mye av forskningen som er gjort på muntlighet, er fra ungdomsskolen og videregående (Lyng, 2004; Palmér, 2008), men noen av forekomstene som er gjort mener vi er overførbare til barneskolen. Ifølge Svenkerud, Klette & Hertzberg (2012) er også mye av forskningen som er gjort på muntlighet, fokusert på klasseromssamtaler hvor tyngdepunktet ligger på interaksjonsmønstre, og dels på samtalens potensial som læringsverktøy (Svenkerud et al., 2012, s. 36). Selv om flere av forekomstene fra denne forskningen er relevante for grunnskolen,

mener vi at det er viktig at det blir satt søkelys på muntlighet i barneskolen. Grunnlaget for god muntlig kompetanse blir lagt her. Vi ønsker derfor å være med på å fylle et tomrom i forskningen når det kommer til muntlighet i barneskolen. Derfor skal vi studere to læreverk knyttet til LK20, samt intervju fem norsklærere. Forskningen som er gjort på læremidler i Norge, går på bøkens innhold, språk og utforming (Selander & Skjelbred, 2004, s. 92). Vi ønsker å bidra til forskningsfeltet pedagogiske tekster, ved å være med på å forske på muntlighet i norsklærebøker.

### 1.1.3 Tema og problemstilling

Som nevnt tidligere er temaet for denne masteroppgaven muntlighet. Vi har studert muntlighet i lærebøker og hvordan et utvalg lærere underviser i muntlighet. Vi har samlet datamateriale ved å bruke metodene innholdsanalyse og semistrukturert intervju. Vi analyserte de to læreverkene *Fabel* og *Salto* for 5. klasse, og intervjuet fem norsklærere tilhørende 5. trinn. Funnene vi har kommet fram til, drøftes opp mot teorien i kapittel 6. Problemstillingen for denne masteroppgaven er som følger:

Hvordan legger et utvalg lærebøker i norsk til rette for muntlig undervisning i klasserommet, og hvordan underviser et utvalg norsklærere på femte trinn i muntlighet?

## 1.2 Teoretisk rammeverk

Problemstillingen til denne masteroppgaven dreier seg om muntlighet i lærebøker og i klasserommet. Vi har delt opp teorien vår i to bolker, en bolk med teori knyttet til pedagogiske tekster, og en bolk med teori knyttet til muntlig kommunikasjon. I bolken knyttet til pedagogiske tekster legger vi vekt på Skjelbred (2019) og Selander & Kress (2012) sin forskning om pedagogiske tekster. Den neste bolken om muntlig kommunikasjon starter med å forklare forskjellen på undervisning i muntlighet og muntlighet i undervisning. Her baserer vi oss på Haugsted (1999) sin kategorisering, og bruker Børresen et al. (2012) og Svenkerud et al. (2012) til å utdype. Videre presenterer vi forskjellen på muntlig og skriftlig kommunikasjon, hvor vi baserer oss på Halliday (1998) og Svennevig (1999). Etter det skriver vi om retorikk, hvor vi er inspirert av arbeidet til blant annet Bakken (2020), Penne (1999) og Kjeldsen (2017). Senere presenterer vi forskning knyttet til sjangeropplæring i skolen, hvor vi baserer oss på arbeidene til Maagerø (2012) og Mulvad (2013) om sjangeropplæring.

## 1.3 Oppgavens oppbygging

Denne masteroppgaven er delt inn i 7 kapitler. Vi har valgt å dele opp teori og tidligere forskning i to forskjellige kapitler, da vi synes det er den mest ryddige måten å presentere stoffet på. Kapittel 1 er innledningen hvor bakgrunn for temaet, problemstilling, det teoretiske rammeverket og oppgavens oppbygging presenteres. I kapittel 2 legges det fram teori om lærebøker og muntlighet. Her skriver vi blant annet om pedagogiske tekster og muntlig kompetanse. Tidligere forskning på læremidler og muntlighet presenteres i kapittel 3. I kapittel 4 gjør vi rede for metodene vi har benyttet i arbeidet vårt, innholdsanalyse og intervju, og presenterer valgene og hensynene vi har tatt i løpet av datainnsamlingen. Analysene av lærebøkene og intervjuene legges fram i kapittel 5. Her presenterer vi resultatene av analysearbeidet vårt. I kapittel 6 drøfter vi datamaterialet opp mot det teoretiske rammeverket. Kapittel 7 er avslutningen på masteroppgaven. Her oppsummerer vi arbeidet, de viktigste funnene våre og hva vi kan jobbe med videre. Etter avslutningen, kapittel 7, kommer litteraturlisten og vedleggene.

## 2 Teori

I dette kapitlet skal vi gjøre rede for teori på feltene lærebøker og muntlighet. Først skal vi ta for oss teori knyttet til lærebøker, herunder begrepet pedagogisk tekst og læremidlenes plass i skolen. Deretter tar vi opp teori knyttet til muntlighet, hvor muntlighet i undervisning og undervisning i muntlighet er særlig relevant. I tillegg til dette skal vi gjøre rede for teori om retorikk, muntlig og skriftlig sjanger, og sjangeropplæring i skolen. Teorien som presenteres i dette kapitlet, vil bli brukt til å drøfte resultatene av analysene av datamaterialet som presenteres i kapittel 5, samt i diskusjonskapitlet, kapittel 6.

### 2.1 Pedagogisk tekst

Selander var antakelig den første i Norden til å ta i bruk begrepet pedagogisk tekst (Selander, 1988). Selander skriver at pedagogiske tekster har en tydelig struktur, og er sterkt koblet til undervisningen i klasserommet (Selander, 1988, s. 39). Ifølge Selander og Skjelbred er pedagogiske tekster definert som tekster som anvendes i skole, kirke og academia (Selander & Skjelbred, 2004, s. 32). Felles for disse institusjonene er at alle har læring som formål. Innenfor begrepet pedagogisk tekst opererer Grepstad med tre hovedgrupper: 1) læreboka, 2) populærvitenskapelige framstillinger, og 3) religiøse forkynnings- og oppbyggingsbøker (Grepstad, 1997, s. 323-370). Pedagogisk tekst er altså tekster ment for læring, og det er derfor klart at lærebøker er pedagogiske tekster. Pedagogisk tekst er dog ikke et begrep som er ferdig definert, men i stadig endring etter hvert som ny teknologi kommer til (Haugen & Spilling, 2020, s. 3). Skjelbred trekker fram primære og sekundære pedagogiske tekster. Primære pedagogiske tekster er altså tekster som er laget for skolen med tanke på læring. Sekundære pedagogiske tekster er tekster som trekkes inn i læringskontekster for å brukes i læringsarbeidet, men som ikke er utarbeidet for arbeid i skolen (Skjelbred, 2019, s. 22). Aviser og tekstutdrag fra romaner er eksempler på denne typen tekster. Ifølge Skjelbred kan tekst realiseres både muntlig og skriftlig, og de kan realiseres i ulike medier, for eksempel på nettsider (Skjelbred, 2019, s. 13). Digitale læremidler som er tenkt å fremme læring er på bakgrunn av dette også en del av begrepet pedagogisk tekst og av kategorien læremidler.

Design for læring handler om ulike måter man kan legge til rette for læring på, og hvordan læreren kan legge til rette for læring. Alt fra utstyr som kan lette læringen, og også hvordan læreboka designes og utformes (Selander & Kress, 2012, s. 22). I vår oppgave vektlegger vi at design for læring går ut på hvordan selve læreboka er designet med tanke på å best mulig gjøre læring for

elevene, herunder hva av muntlighet som er valgt ut og ikke valgt ut. Det være seg skriftlig tekst, informasjonsbokser, oppgaver og illustrasjoner. Det viktigste her er likevel hvordan læreren blir sett på som en slags designer av undervisningen. Det er lærerens valg gjennom planlegging av undervisning og bruk av klasserommet som hen evaluerer og utfører arbeidet sitt gjennom (Selander & Kress, 2012, s. 22).

Ifølge Stortingsmelding 28 har læremidlene stor betydning for undervisningen og elevenes læringsutbytte (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 76). Det vil si at hvilke læremidler lærerne velger å ta i bruk, har stor påvirkning på læringsutbyttet til elevene. Ifølge Skjelbred er det lang tradisjon i Norge for at lærebøker og andre læremidler produseres av etablerte forlag, og læremidler er en vesentlig del av mange forlags portefølje. Det ser dog ut til at forlagene får sterkere konkurranse fra blant annet Educational Technology-bransjen (EdTech-bransjen) (Skjelbred, 2019, s. 62). Det betyr at skolen i større grad får tilbud fra selskaper som tilbyr digitale læremidler. Til tross for dette viser undersøkelsen «Med ARK&APP» at lærerne i grunnskolen velger primært papirbaserte læremidler, og ser digitale læremidler som et supplement (Gilje et al., 2016, s. 24). Skolens pedagogiske tekster har ifølge Skjelbred et innhold som ikke er tilfeldig valgt. Skolens tekster viderefremmer de kunnskaper, holdninger og verdier vi som samfunn synes er så viktige at vi ønsker å overføre dem til neste generasjon (Skjelbred, 2019, s. 334). Innholdet i lærebøker ble kontrollert av staten gjennom godkjenningsordningen for lærebøker fram til 2000. Da ble godkjenningsordningen avviklet (Gilje, 2016, s. 77). På bakgrunn av at godkjenningsordningen ikke lenger gjelder, ligger det nå et større ansvar på lærere og læremiddelutviklere når det kommer til å velge ut innholdet, men alle læremidler må ha som mål å følge den læreplanen som til enhver tid gjelder.

Til tross for at lærerne ikke står fritt til å velge innholdet i skolen, fordi de må forholde seg til læreplanene på samme måte som læremidlene må, er det interessant å reflektere over hva som er forskjellen på pedagogiske tekster og andre tekster til bruk i skolen. Som nevnt tidligere er ikke innholdet i pedagogiske tekster tilfeldig valgt (Skjelbred, 2019, s. 334). Det er heller ikke tilfeldig hvilke skjønnlitterære tekster lærerne velger å arbeide med i klasserommet. En av forskjellene på pedagogiske tekster og andre tekster som blir brukt i skolen, er blant annet at pedagogiske tekster er laget med formålet læring. Skjønnlitteratur, selv om den brukes i skolen, blir ikke utformet med formålet læring, men det faller under kategorien sekundære skoletekster. Blant annet Skjelbred bruker dette som et begrep om tekster som benyttes i skolen som ikke er laget med læring som formål, men som likevel brukes for læring i skolen (Skjelbred, 2019, s. 22). Et annet eksempel på forskjellen på pedagogiske tekster og sekundære pedagogiske tekster som brukes i skolen, er

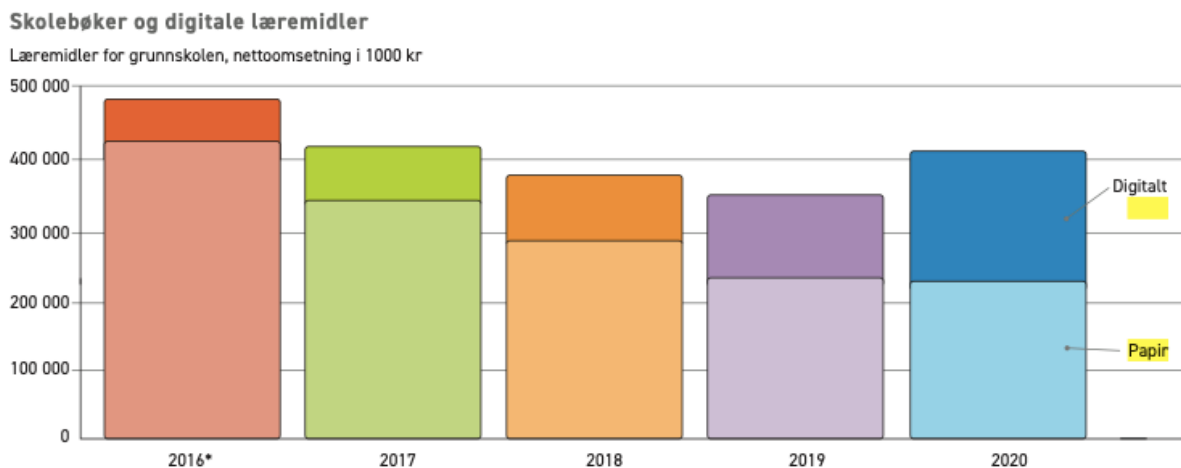
hvordan de legges fram, både med tanke på valg av illustrasjoner og oppgaver. I ordinære bøker som ikke er ment å brukes som læremidler, er det sjeldent inkludert oppgaver ment for elevene, og illustrasjoner som primært fremmer forståelse. Dette finner vi derimot mye av i pedagogiske tekster.

Utviklingen av læremidlene har gjort at de i dagens skole er mer multimodale enn de var tidligere. Multimodalitet tar utgangspunkt i forskjellige ressurser som er tilgjengelige til å tolke verden samt å skape mening (Selander & Kress, 2012, s. 23). De får mening gjennom hvordan man tillegger dem mening. Gjenstander, ord og symbol betyr ingenting i seg selv, men får mening gjennom sammenhengen de brukes i (Selander & Kress, 2012, s. 23). De ulike meningskapende ressursene som tekster kan bestå av, er for eksempel skrift, bilder, farger, og i digitale tekster også lyd og bevegelse (Selander & Kress, 2012, s. 24). Det er ikke like selvfølgelig at “tekst” representerer “det skrevne”, på samme måte som for tretti år siden. Det innebærer i dag at man skal beherske et komplekst system av hvordan man kan kombinere skriftorienterte og andre representasjoner for å skape mening og kommunikasjon (Selander & Kress, 2012, s. 27). Til tross for at læreverkene som vi har valgt ut for dette prosjektet, er rike multimodale tekster, har vi valgt å kun legge vekt på den skriftlige teksten i vårt prosjekt. Vi valgte allikevel å ta med to ikoner i analysen vår, fordi vi mente at de var særlig relevante for vår oppgave med tanke på at de la til rette for muntlighet.

### 2.1.1 Økonomiske perspektiver

Læremiddelfeltet handler om flere ting, blant annet økonomi. Hvilke læremidler de ulike skolene velger å kjøpe inn, er skoleeiers ansvar innenfor de økonomiske rammene de har. Dette fører til at det er ulike læremiddelkulturer og ulik tilgang på IKT-ressurser og nettverk fra skole til skole (Gilje et al., 2016, s. 29). Per i dag betaler ikke elever i grunnopplæringen for skolemateriell, noe som betyr at kommunene og fylkeskommunene betaler for den enkelte elevs læremidler (Skjelbred, 2019, s. 60-61). At elevene har tilgang på gratis skolemateriale i dag, skyldes skoleloven av 1958 som førte til at det ble gratis skolemateriell i folkeskolen i alle kommuner (Skjelbred, Askeland, Maagerø & Aamotsbakken, 2017, s. 20). Statistikk for salg av læremidler i grunnskolen fra Forleggerforeningen (2020) viser at salget av papirbaserte læremidler har hatt en betraktelig nedgang fra 2016, mens salget av digitale læremidler har steget fra 2016, som vist i figur 1 (Forleggerforeningen, 2020, s. 38). Det betyr at salget av papirbaserte læremidler blir mindre, mens salget av digitale læremidler stadig øker. Dette kan ha en sammenheng med «Den teknologiske skolesekken», men dette er likevel ikke et tema vi vil utdype i oppgaven. «Den teknologiske skolesekken» er en 4-årig satsning som har som formål å gi elevene god digital kompetanse (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 1). Tallene fra Forleggerforeningen omfatter kun medlemmer i

Den norske Forleggerforeningen, og ikke alle som utgir læremidler er med der (Skjelbred, 2019, s. 61). Det betyr at tallene ikke er helt nøyaktige, men de gir oss en pekepinn på hvordan salget ser ut. Dette er interessant for vårt prosjekt, fordi vi blant annet undersøker hvordan papirbaserte læreverker legger til rette for undervisning i muntlighet. Herunder er det interessant å se om det legges til rette for innkjøp av papirbaserte læreverker eller ikke.



**Figur 1:** Statistikk for fysiske og digitale læremidler fra Den Norske Forleggerforeningen (Forleggerforeningen, 2020, s. 38).

## 2.2 Muntlig kommunikasjon

### 2.2.1 Muntlighet i undervisning og undervisning i muntlighet

Børresen et al. skriver at muntlig kompetanse handler om å kunne bruke og forstå ulike muntlige sjangre (Børresen et al., 2012, s. 14). Videre skriver de at lytteevne og kommunikasjonsevne er avgjørende i alle sammenhenger der mennesker møtes, og den muntlige kompetansen består både i vår evne til sosial samhandling i det daglige, og vår evne til å legge fram tanker og synspunkter i formelle sammenhenger (Børresen et al., 2012, s. 14). For å kunne delta i denne type kommunikasjon, er det essensielt at elevene får utviklet sine muntlige ferdigheter. Ifølge Utdanningsdirektoratet innebærer muntlige ferdigheter å skape mening gjennom å tale, lytte og samtale (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 6). Dette er ferdigheter norskfaget, som nevnt tidligere, har et særlig ansvar for å utvikle.

Ifølge Børresen et al. (2012, s. 37) er det den danske forskeren Mads Haugsted som innfører et skille mellom *muntlighet i undervisningen* og *undervisning i muntlighet*. Dette skillet handler i stor



grad om hvordan lærere bruker og underviser om muntlighet i klasserommet. Haugsted (1999) og Svenkerud et al. (2012) forklarer forskjellen mellom de ulike typene muntlighet i klasserommet på følgende måte: muntlighet i undervisning går ut på å bruke muntlighet som redskap for læring av fagstoff, mens undervisning i muntlighet går ut på at læreren underviser i muntlighet (Haugsted, 1999, s. 33; Svenkerud et al., 2012, s. 36-37). En annen forklaring er at undervisning i muntlighet går ut på å trene systematisk på muntlige ferdigheter samt å skape metaspråklig bevissthet om språkets ulike roller og funksjoner (Aksnes, 2016, s. 21-22). Børresen et al. skriver at muntlighet i klasserommet blant annet inneholder den typiske klasseromssamtalen og lytting, mens framføringer, fortellinger og diskusjoner og bruk av vurderingskriterier tilhører undervisning i muntlighet (Børresen et al., 2012, s. 37). Det er dog viktig å merke seg det Børresen et al. skriver om at de to perspektivene ikke kan ses uavhengige av hverandre, og begge er viktige for å fremme elevenes muntlige kompetanse (Børresen et al., 2012, s. 37). Tyngdepunktet i denne masteroppgaven er undervisning i muntlighet, som med andre ord kan forklares som eksplisitt undervisning i muntlighet hvor formålet er å videreutvikle og forbedre elevenes muntlige kompetanse og ferdighet.

Når det kommer til undervisning i muntlighet, viser forskning at elevframføringer er den mest utbredte undervisningsmetoden (Svenkerud, 2013). En utfordring knyttet til dette er at forskning på feltet viser at elevene får lite veiledning i forkant av framføringene og ingen tydelig vurdering i etterkant. I tillegg til dette er det lite oppmerksomhet når det kommer til hvordan man er et godt publikum (Børresen et al., 2012, s. 44; Penne et al., 2020, s. 18). Dette samsvarer med hva Svenkerud, Klette og Hertzberg skrev om at det er lite systematisk arbeid med muntlige ferdigheter i skolen (Svenkerud et al., 2012). Videre i vår undersøkelse skal vi se nærmere på hvordan to læreverk og et utvalg lærere legger til rette for systematisk arbeid med muntlige ferdigheter. Dermed er denne forskningen spesielt interessant for vår oppgave.

### 2.2.2 Forskjell muntlig versus skriftlig kommunikasjon

Ifølge Hagemann er kommunikasjon det å formidle og dele ideer og informasjon, for eksempel ved hjelp av språk (Hagemann, 2019). Det er ulike typer kommunikasjon. Her skal vi fokusere på forskjellen mellom muntlig og skriftlig kommunikasjon. Skrift og tale brukes ofte til å oppnå ulike mål, noe Svennevig (1999, s. 19) begrunner med at de ulike uttrykksformene har ulik funksjon. Ifølge Halliday (1998, s. 267) ble det gjort lite systematisk forskning på muntlig kommunikasjon før 1950-tallet, da båndopptakerne dukket opp. Dette kan ha hatt betydning på forskningsfeltet til muntlighet, fordi det ikke har en lang historie innenfor forskning, slik lesing og skriving har.

En av de tydeligste forskjellene på muntlig og skriftlig kommunikasjon er hvordan de ulike uttrykksformene blir produsert. Muntlig kommunikasjon blir produsert ved hjelp av artikulering, mens skriftlig kommunikasjon produseres ved manipulering av et skriveredskap med hendende (Svennevig, 1999, s. 21). Det betyr at muntlig kommunikasjon kommer til ved at vi prater, mens skriftlig kommunikasjon framtrer når vi skriver. I det følgende skal vi sette søkelys på to sentrale forskjeller mellom muntlig og skriftlig kommunikasjon som går på det leksikalske og grammatiske aspektet til kommunikasjon: leksikalsk tetthet og grammatisk innvikling.

Leksikalsk tetthet handler, ifølge Halliday, om mengden innholdsord, altså meningsbærende ord, i hele tekstmengden (Halliday, 1998, s. 271). Videre skriver han at dette kan måles på ulike måter: Forholdstallet mellom leksikalske enheter og enten hele mengden av løpeord eller en eller annen høyere grammatisk enhet, framfor alt setningen, med eller uten å vekte for den relative frekvensen for den leksikalske enheten i seg selv. Det skriftlige språket har en mye høyere leksikalsk tetthet enn det muntlige språket, men har samtidig en mye enklere setningsstruktur (Halliday, 1998, s. 271). Deretter skriver han at variasjonen i leksikalsk tetthet blant annet er en konsekvens av at det fullstendige antallet ord øker i en setning eller ytring, noe som tilsier at antallet grammatiske ord øker (Halliday, 1998, s. 273).

Den leksikalske tettheten tilsier at det skriftlige språket er mer komplekst enn det muntlige språket, men når det kommer til grammatisk innvikling har den muntlige teksten en høyere grad av grammatisk kompleksitet, enn den skriftlige teksten (Halliday, 1998, s. 274). Han skriver dermed at muntlig og skriftlig språk er komplekst på hver sin måte. Det skriftlige språket er gjerne leksikalsk tett, men grammatisk enkelt, mens muntlig språk oftest er grammatisk innviklet, men leksikalsk spredt. Det er dog viktig å nevne at dette ikke er absolutte regler, og at det skriftlige kan være grammatisk innviklet, og det muntlige kan være leksikalsk tett (Halliday, 1998, s. 277). Med grammatisk innvikling mener Halliday språkets mønstre for organiseringen av setningskompleksitet (Halliday, 1998, s. 276), altså hvor kompleks grammatikken i språket er.

Nå skal vi se på hvordan muntlig og skriftlig kommunikasjon krever ulik form for planlegging. Dersom man ikke planlegger kommunikasjonen, kan det skje at man fyller tiden i den muntlige kommunikasjonen med ulike fyllord, som for eksempel «hm» eller «ehh» (Svennevig, 1999, s. 23). Dette skjer ikke i skriftlig kommunikasjon, fordi det ikke er forventet å gi et umiddelbart svar på samme måte som i muntlig kommunikasjon. På bakgrunn av det får man bedre tid til å formulere et

svar, noe som resulterer i at man i stedet for å bruke fyllord i skriftlig kommunikasjon tar tenkepauser for å finne ut hvilke ord eller formuleringer som passer best. En annen forskjell knyttet til planleggingen er bruken av selvkorrigerende og avbrudd. I spontan muntlig kommunikasjon vil vi ofte finne avbrutte setninger og selvkorrigerende. Dette er ikke kun et problem for det muntlige, men også for det skriftlige. Dersom man skriver for fort, vil det kunne oppstå feilstavelser eller usammenhengende setninger som man må korrigere. Forskjellen ligger i at den muntlige kommunikasjonen leverer fra seg kladden med alle korrigerende her og nå, mens den skriftlige kommunikasjonen kun leverer et ferdig produkt (Svennevig, 1999, s. 23-24). I vår oppgave skal vi undersøke om læremidlene vi analyserer og lærerne vi intervjuer, sier noe om forskjellen på skriftlig og muntlig kommunikasjon. I den anledning vil det bli interessant å trekke inn Halliday (1998) og Svennevig (1999) sin forskning for å drøfte forekomstene.

### 2.2.3 Retorikk

Retorikken oppstod som vitenskap i det gamle Hellas cirka 500 år f.Kr. (Kjeldsen, 2017, s. 28). Kjeldsen mener retorikk som vitenskapelig disiplin er studiet av retorisk kommunikasjon. Retorisk kommunikasjon skiller han videre inn i tre deler. 1) Kommunikasjon fra en aktør, for eksempel et menneske som henvender seg til bestemte mottagere for å oppnå en bestemt form for reaksjon eller respons hos de som tildales, 2) Kommunikasjon hvor avsender ønsker å påvirke ved hjelp av egen troverdighet, sakens innhold og gode argumenter og 3) Kommunikasjon som gjennom påvirkning forsøker å ta hensyn til mottagerens emosjoner, karaktertrekk og posisjoner (Kjeldsen, 2017, s. 24-25). En gjennomgående tanke innenfor retorisk teori er at man må være klar over at språket er et verktøy som man kan lære seg å bruke bevisst. Ifølge Penne (1999, s. 92) kan man blant annet bruke retorikken for å lære seg å mestre krevende språksituasjoner. Penne skriver videre at klassisk retorikk i utgangspunktet er en språketeori som har dyp respekt for ytringsfrihet, og for sosialt samspill der det er plass til andre.

Andersen (1995, s. 28) argumenterer med at det finnes ulike tilhørere og derfor også forskjellige taler eller talesjangre. Tilhøreren må altså enten være dommer eller det han kaller *krites*, eller tilskuer, det han kaller *theros*. Som tilhører skal man enten bedømme eller iaktta. I en skolesituasjon er det læreren og elevene som ikke framfører som får rollen som publikum, hvor de skal bedømme eller iaktta. Innenfor retorikk er det flere sentrale begreper som kan være nyttige i skolen, deriblant *ethos*, *pathos*, *logos*, *kairos* og *aptum*. Ethos-orientert kommunikasjon handler om personens kompetanse, karakter og velvilje. Videre er ethos dynamisk, det vil si at hver gang du henvender deg til noen, setter du din troverdighet på spill (Kjeldsen, 2017, s. 124-125). I en

klasseromssituasjon er ethos relevant med tanke på at eleven skal kunne uttrykke kompetanse og troverdighet når de framfører og argumenterer. Pathos går på tilhørerens følelser. Her skal taleren skape følelser hos tilhørerne som et ledd i overtalelsen (Andersen, 1995, s. 37). Dette er det viktig å lære elevene, fordi de skal evne å engasjere tilhørerne. Logos er fornuft og argumentasjon. Taleren må beskrive personer, gjenstander og verden generelt på en måte som aksepteres av mottakerne. Det som sies, må stemme overens med mottakerens doxa, det vil si deres oppfatning av og kunnskap om tilværelsen. Påstandene som fremmes, og argumentene må framstå som sanne eller sannsynlige om de skal ha noen overbevisende kraft (Bakken, 2020, s. 70). Med aptum menes passende eller sømmelig (Bakken, 2020, s. 95), altså det som hører til hverandre, for eksempel blyant og viskelær. Aptum handler altså om rett ord til rett tid og på rett sted. Det vil si at man må tilpasse språket til situasjonen. Sett i en framføringssituasjon i klasserommet, handler aptum om at du må variere kropps- og verbalspråket for å tilpasse deg lytterne.

Ifølge Penne er det pedagogisk helt nødvendig å forklare at all kommunikasjon må ta utgangspunkt i den retoriske situasjonen om den skal lykkes (Penne, 1999, s. 92). Begrepet kairos aktualiserer ifølge Penne problemet med skolesituasjonens inautentiske språksituasjoner (Penne, 1999, s. 92). Med dette menes at måten man prater i en klasseromssituasjon, ikke er lik språksituasjonene man møter utenfor skolen. Kairos handler om å si det riktige til rett tid. Det er situasjonsbestemt og blir borte når man er ute av situasjonen (Kjeldsen, 2017, s. 69). Man må lære å tilpasse språkbruken sin til situasjonen. Diskursen man har i vennegjengen er ikke den samme som skal brukes i for eksempel et jobbintervju.

Fasene i arbeidet med talen deles inn i fem, her under sine latinske navn: *Inventio* som tar for seg innholdet i talen, *dispositio*, hvor man skal ordne innholdsmomentene inn i en bestemt rekkefølge, *elucutio*, hvor taleren skal finne ord å beskrive innholdsmomentene med, det vil si at taleren velger seg en stil. *Memoria*, viser til at taleren bør lære seg talen utenat, for å kunne overbevise tilhørerne på en troverdig måte. Den siste delen er *actio*, framføringen av talen (Bakken, 2020, s. 27-29). Dette er særlig interessant for vår oppgave, fordi retorikk kan være et hjelpemiddel i arbeidet med, for eksempel framføringer, noe vi skal se på hvordan gjøres i klasserommet. Vi ønsker derfor å se om lærebøkene og lærerne benytter seg av retorikk i sin framstilling og/eller undervisning. Retoriske begreper som verktøy for undervisning er spesielt interessant å se på, siden læreplanen i stor grad nevner retorikk som hjelpemiddel. Dette ser vi blant annet på kompetansemål etter 7. trinn, som går på at elevene skal kunne «beskrive, fortelle, argumentere og reflektere i ulike muntlige og skriftlige sjangre og for ulike formål» og «leke med språket og prøve ut ulike

virkemidler og framstillingsmåter i muntlige og skriftlige tekster» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 8).

#### 2.2.4 Sjangeropplæring i skolen

Sjanger kan defineres på flere ulike måter. Martin og Rose omtaler sjanger på denne måten:

In functional linguistics terms what this means is that genres are defined as a recurrent configuration of meanings and that these recurrent configurations of meaning enact the social practices for a given culture. This means we have to think about more than individual genres; we need to consider how they relate to one another (Martin & Rose, 2008, s. 6).

Med dette tolker vi at Martin og Rose omtaler sjanger som gjentatte sosiale prosesser som må sees i sammenheng med en gitt kultur, og at man må se sjangre i forhold til hverandre. Dette er definisjonen av sjanger vi tar utgangspunkt i for videre arbeid. En kjent forsker innenfor sjangeropplæringen, Ruth Mulvad, skriver at sjanger kom på dagsorden i den pedagogiske verden, blant annet på grunn av interessen for den australske sjangerpedagogikken (Mulvad, 2013, s. 20). Den australske sjangerpedagogikken er ikke en modell for skriveopplæring, men et sett med synspunkt på skriveundervisning som er utviklet av et miljø med skriveforskere i Australia. De som følger den australske sjangeropplæringen, mener at elevene trenger mer eksplisitt opplæring i kravene til ulike tekster (Torvatn, 2014, s. 167). Til tross for at den australske sjangerpedagogikken særlig er konsentrert om skriveundervisning, mener vi at den er relevant å diskutere innenfor opplæring i muntlighet også med tanke på eksplisitt sjangeropplæring innenfor muntlige sjangre. Eksplisitt sjangeropplæring skal vi gjøre rede for senere i dette delkapitlet.

Ifølge Maagerø er sjanger et viktig begrep i tekstforskningen og i skolens arbeid (Maagerø, 2012, s. 35). Å lære elevene om ulike sjangre er ikke bare viktig, det er en nødvendighet og pålagt lærere via læreplanen. To av kjerneelementene i norsk, skriftlig tekstsaking og språket som system og mulighet, inneholder begge begrepet sjanger. Innenfor skriftlig tekstsaking står det at «(...) De skal kunne skrive på hovedmål og sidemål i ulike *sjangre* og for ulike formål (...)» (egen kursivering, Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 3). Når det kommer til språket som system og mulighet står det at «(...) De skal beherske etablerte språk- og *sjangernormer* (...)» (egen kursivering, Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 3). Dette betyr at man som lærer må ta stilling til sjanger og undervise i det.

Det er ifølge Maagerø (2012) og Torvatn (2013) to retninger innenfor arbeid med sjanger i skolen: eksplisitt (tydelig) og implisitt (underforstått) sjangeropplæring. Disse skal vi gå videre inn på nå. Eksplisitt sjangeropplæring går i stor grad ut på at elevene får presentert en sjanger, med tydelige kjennetegn og markører som er distinkte for denne sjangeren (Maagerø, 2012, s. 40). Det vil si at eksplisitt sjangeropplæring handler om tydelig sjangeropplæring. Dette samsvarer med det Torvatn skriver om at eksplisitt sjangeropplæring blant annet går ut på at elevene i samspill med læreren finner ulike kjennetegn for sjangre, og på denne måten skaper en felles forståelse for hva en sjanger er (Torvatn, 2013, s. 320). Når man arbeider eksplisitt med sjanger, er det behov for ulike begreper for tekst og språk, altså et metaspråk. På bakgrunn av at barn har et stort potensial til å lære om språk, bør vi også utnytte dette, skriver Maagerø. Videre skriver Maagerø at her vil barns proksimale utviklingszone (Vygotsky, 1962) være sentral og øke barnets læringspotensial (se figur 2). Det betyr at barn alene har et stort potensial til å lære mye om språk, men ved hjelp av en lærer eller annen hjelp kan barna utvide sitt potensiale og lære enda mer enn hva de hadde gjort alene (Maagerø, 2012, s. 39- 40).



**Figur 2.** Den proksimale utviklingszone (fra Imsen, 2014, s. 192).

Maagerø skriver at retningen som fremmer eksplisitt sjangerundervisning, mener at eksplisitt sjangerundervisning er nødvendig for å kunne veilede elever slik at de blir dyktigere til å lese og skrive de sjangrene som er viktige i skolen. Videre skriver Maagerø at denne retningen også hevder at dersom man ikke har et felles begrepsapparat, er det vanskelig å vite hvilke trekk i teksten det er snakk om (Maagerø, 2012, s. 40). Et annet argument for eksplisitt sjangeropplæring er at det er vanskelig å gi konkret veiledning dersom man ikke har innsikt i teksten og kan bruke konkrete betegnelser på det som kan forbedres (Maagerø, 2012, s. 41). Det er flere som ikke mener at eksplisitt sjangeropplæring er veien å gå, men at elevene er best tjent med implisitt sjangeropplæring.

Ett av hovedargumentene for å gjennomføre implisitt sjangeropplæring er at sjanger anvendes i sosiale sammenhenger, en kontekst, og at eksplisitt sjangeropplæring alltid vil løsrive sjangeren fra konteksten (Torvatn, 2013, s. 318). Maagerø skriver at tilhengerne av implisitt sjangeropplæring mener at dersom man forenkler sjangerundervisningen og presenterer et mønster man kan snakke om, slik man gjør i eksplisitt sjangeropplæring, vil gi elevene inntrykk av at hvis de bare kan disse enkle mønstrene, har de innsikt i tekstene og kan forstå disse bedre samt lese dem mer effektivt (Maagerø, 2012, s. 45). Dette samsvarer med det Torvatn skriver om at eksplisitt sjangeropplæring vil redusere sjangerens kompleksitet overfor elevene (Torvatn, 2013, s. 318). Det betyr at den implisitte sjangeropplæringen handler om at man sosialiseres inn i en sjangerkultur gjennom blant annet lesing, for å oppnå god sjangerkompetanse. Elevene skal altså ikke få presentert de ulike kjennetegnene og markørene, men lese mange tekster fra samme sjanger og på den måten få en implisitt forståelse for hva sjangeren innebærer. Maagerø skriver at det later til at de aller fleste representantene for den implisitte sjangerundervisningen synes å ha stor tro på mye lesing for å oppnå god sjangerkompetanse. Det er dog viktig å nevne at det ikke er alle innenfor de ulike retningene som har avvist hverandre. Noen ser det som hensiktsmessig å gjennomføre både eksplisitt og implisitt sjangeropplæring (Maagerø, 2012, s. 48-49).

Når lærere underviser i muntlighet, holder de på med eksplisitt sjangerundervisning for at elevene skal få god kompetanse i muntlige sjangre. Dersom de ikke gjør det, blir utviklingen av muntlige sjangre hos elevene implisitt. Da lærer de kun om sjangre på en underforstått måte, og får ikke tydelig forklart med et metaspråk om sjangre. I vår undersøkelse skal vi blant annet se på hvordan et utvalg norsklærere legger til rette for undervisning i muntlighet. Herunder vil det være interessant å se nærmere på hvorvidt de bruker eksplisitt eller implisitt sjangeropplæring.

## 2.3 Oppsummering

I dette kapittelet har vi lagt fram teori knyttet til pedagogiske tekster og muntlig kommunikasjon. Begrepet pedagogiske tekster er et stort begrep som er i stadig utvikling. Pedagogiske tekster er tekster som er utviklet med formålet læring, og de kan forekomme både fysisk og digitalt. Innenfor muntlig kommunikasjon har teorien omhandlet muntlighet i undervisning og undervisning i muntlighet, forskjellen på muntlig og skriftlig kommunikasjon, retorikk og sjangeropplæring i skolen. Muntlighet i undervisning og undervisning i muntlighet er et skille som sier noe om hvordan man bruker muntlighet i undervisningen. Når det kommer til forskjellen på muntlig og

skriftlig kommunikasjon, presenterte vi grunnleggende forskjeller, blant annet hvordan de ulike formene for kommunikasjon produseres, leksikalsk tetthet og grammatisk innvikling. Teorien om retorikk handler om hvordan man kan bruke språket som et bevisst verktøy. Sjangeropplæringen i skolen kan deles opp i to hovedkategorier: eksplisitt og implisitt sjangeropplæring. Dette skillet har vært tyngdepunktet vårt innenfor teorien om sjangeropplæring i skolen.



### 3 Tidligere forskning

I dette kapittelet skal vi gjøre rede for tidligere forskning på feltene vi skal undersøke. Vi skal starte med å legge fram forskning på tema lærebøker, herunder kartlegging av læremidler og læremiddelpraksis. Deretter skal vi presentere tidligere forskning på grunnleggende ferdigheter og muntlig kompetanse. Avslutningsvis skal vi gjøre rede for begrepet muntlig kompetanse.

#### 3.1 Kartlegging av læremidler og læremiddelpraksis

I forskrift til opplæringslova §17-1 står læremidler definert som «alle trykte, ikkje-trykte og digitale element som er utvikla til bruk i opplæringa. Dei kan vere enkeltstående eller gå inn i ein heilskap, og dekkjer aleine eller til saman kompetansemål i Læreplanverket for Kunnskapsløftet» (Forskrift til opplæringslova, 2006, §17-1). Det vil si at både lærebøker og digitale applikasjoner utviklet til bruk i opplæringen tilhører kategorien læremidler. I undersøkelsen *Kartlegging av læremidler og læremiddelpraksis* (Skjelbred et al., 2005, s. 10) står det at er det gjort omfattende forskning på læremidler, både nasjonalt og internasjonalt. Dette er motstridende til det Rasmussen og Lund, som tar opp bruken av læremidler, skriver om at det i Norge er svært begrenset med forskning på bruk av lærebøker, det vanlige er begrenset til innholdsanalyser av enkeltverk (Rasmussen & Lund, 2015, s. 2). Det bør likevel nevnes at Skjelbred et al. (2005) og Rasmussen og Lund (2015) bruker to ulike begreper: læremidler og lærebøker, noe som kan påvirke funnene deres.

I sluttrapporten *Med ARK&APP – Bruk av læremidler og ressurser for læring på tvers av arbeidsformer* står det at valg av læremidler er skoleeiers ansvar innenfor de økonomiske rammene de har. Dette fører med seg ulike læremiddelkulturer fra skole til skole, og i ulike distrikt med ulike skoleeiere (Gilje, et al., 2016, s. 29). En annen grunn til at læremiddelkulturen er forskjellig fra skole til skole, er tett forbundet med hvilke IKT-ressurser og -nettverk som er tilgjengelig på den enkelte skole (Gilje et al., 2016, s. 29). I rapporten *Kartlegging av læremidler og læremiddelpraksis* (2005) skrives det at læreren Lena i 6. klasse oppfatter norskbøkene som «rotete, litt her og der». Det skrives videre at Lena oppfatter at norsklærebøkene bærer preg av at det er mye elevene skal gjennom og bøkene er tettpakket, og Lena mener at ikke alle oppgavene er gode. Hun mener at hun ikke kan følge boka, men må plukke litt herfra og derfra (Skjelbred et al., 2005, s. 42). Dette er motstridende i forhold til det analysene av intervjuene gjort i forbindelse med prosjektet *Med ARK&APP* (2016) viser. Analysene viser at lærerne oppfatter at den papirbaserte læreboka har en struktur som sikrer progresjon i arbeidet med faget (Gilje et al., 2016, s. 30). Flere forskere skriver

at læreboka har status blant lærerne som et utgangspunkt for videre utvikling av oppgaver og aktiviteter (Gilje et al., 2016, s. 72; Rasmussen & Lund, 2015, s. 17). Læreboka ser, ifølge Rasmussen & Lund, ut til å inngå i et mer helhetlig undervisningsdesign som læreren utformer hvor kopier, andre bøker og ressurser fra internett anvendes i tillegg til læreboka (Rasmussen & Lund, 2015, s. 17).

Læremidler omfatter, som nevnt tidligere, blant annet lærebøker og digitale applikasjoner. I sluttrapporten Gilje et al. skrev, står det at lærere særlig i grunnskolen velger i hovedsak papirbaserte læremidler, og supplerer med digitale læremidler og ressurser for læring (Gilje et al., 2016, s. 29). Suppleringen foregår i de tilfellene der lærerne opplever at den papirbaserte læreboka ikke dekker kompetansemålene (Gilje et al., 2016, s. 30). Det er flere som rapporterer at læreboka er det sentrale og dominerende læremiddelet i undervisningen i grunnskolen (Gilje et al., 2016, s. 29; Skjelbred et al., 2005, s. 19). Majoriteten av lærere er helt eller stort sett enige i at det de oppfatter som det sentrale læremiddelet i sin undervisning, dekker kompetansemålene i læreplanen (Gilje et al., 2016, s. 30). Til tross for dette supplerer flere lærere med digitale læremidler (Gilje et al., 2016, s. 71). Å finne ressurser utover læreboka framstår som tidkrevende i planleggingen av undervisningsforløpet, og det er lærerens faglige vurdering av læreboka som er utgangspunkt for om de føler behov for å finne andre ressurser (Gilje et al., 2016, s. 30). I vårt prosjekt er læremidler og læremiddelpraksis særlig relevant, blant annet fordi vi ser nærmere på hvordan et utvalg lærere bruker læremidlene for å undervise i muntlighet.

### 3.1.1 Digitale læremidler

*Kartlegging av læremidler og læremiddelpraksis* viste at i 2005 var informasjons- og kommunikasjonsteknologi (IKT) i liten grad dominerende i det som skjer i klasserommet (Skjelbred et al., 2005, s. 28). I den nyere rapporten *Gode eksempler på praksis* fra 2020 viser kartlegging at innen skoleåret 2020/2021, vil omtrent 2/3 av landets elever i grunnskolen ha hver sin digitale enhet (Gilje et al., 2020, s. 11). Dette viser at IKT sin plass i skolen har utviklet seg med stormskritt de siste 15 årene. Ifølge Gilje er det stor grunn til å tro at digitaliseringen av skolen skaper en endret bruk av læremidler (Gilje, 2021, s. 1). Dette er også et sentralt funn i forskningen til Säljö. Han skriver at læring og undervisning slik den tradisjonelt har vært i skolen, er i endring, noe som i stor grad kommer av den økende bruken av nettbaserte og digitale hjelpemidler, kommunikasjonsformer og nye kompetansekrav (Säljö, 2010). Digitale læremidler og ressurser for læring, som spill og simuleringer, skaper engasjement blant elevene, men engasjementet til elevene blir bare omgjort til

læringsutbytte dersom spillene gir elevene anledning til å arbeide med begreper i fagene (Gilje et al., 2016, s. 73).

Rapporten *Gode eksempler på praksis* viser til at læreboka fremdeles er til stede i enkelte undervisningsøkter, men den brukes i samspill med både digitale verktøy og læringsressurser, i form av kilder som enten elevene har funnet selv eller som er oppgitt av læreren (Gilje et al., 2020). Dette samsvarer med funnene som ble gjort i artikkelen «Læringsressurser og lærerrollen – et partnerskap i endring?», hvor forfatterne skriver at materialet deres viser en bevegelse mot hybride praksiser i grenseflaten mellom de ulike læringsressursene (Rasmussen & Lund, 2015, s. 8). Hybride praksiser karakteriseres, ifølge Rasmussen og Lund, først og fremst ved en sammenkobling av flere ulike ressurser og uttrykksmåter (Rasmussen & Lund, 2015, s. 16). Rasmussen og Lund skriver videre at det ser ut til at alderen og kvaliteten på læreboka kan være en av forklaringene på framveksten av hybride praksiser (Rasmussen & Lund, 2015, s. 11). Skjelbred, Solstad og Aamotsbakken skriver at de aller fleste praksisstudentene som gjennomførte en del av observasjonene i deres prosjekt, rapporterte at læreboka benyttes i de fleste klasserom (Skjelbred et al., 2005, s. 19). Dette samsvarer med funnene som ble gjort i sluttrapporten *Med ARK&APP. Bruk av læremidler og ressurser for læring på tvers av arbeidsformer*, hvor det ble hevdet at grunnskolelæreren i hovedsak velger papirbaserte læremidler, og supplerer med digitale læremidler og ressurser for læring (Gilje et al., 2016). Samspillet mellom tradisjonelle lærebøker og digitale læringsressurser fører til at det stilles høyere krav til lærere i forhold til bevissthet omkring hvordan vi anvender og forstår informasjon vi møter og hvordan vi kommuniserer og anvender digitale verktøy (Rasmussen & Lund, 2015, s. 3). Dette er noe som er særlig relevant for vårt prosjekt, fordi vi skal se nærmere på hvordan et utvalg lærere bruker læremidlene for å undervise i muntlighet.

## 3.2 Grunnleggende ferdigheter

Grunnleggende ferdigheter ble innført med Kunnskapsløftet i 2006. Kunnskapsløftet kom blant annet som en reaksjon på det såkalte «PISA-sjokket» som rammet Norge i 2001, i tillegg til innføringen av nasjonale prøver. «PISA-sjokket» er navnet på saken som oppsto, fordi Norge presterte dårligere enn forventet på undersøkelsen (Sjøberg, 2021). PISA (Programme for International Student Assessment) er en internasjonal undersøkelse som måler 15-åringers kompetanse i feltene lesing, matematikk og naturfag. Undersøkelsen gjennomføres hvert tredje år, og resultatene sammenliknes på tvers av land og over tid (Universitetet i Oslo, 2021a). PISA har høstet kritikk blant annet når det kommer til hvordan oppgavene blir oversatt fra den originale

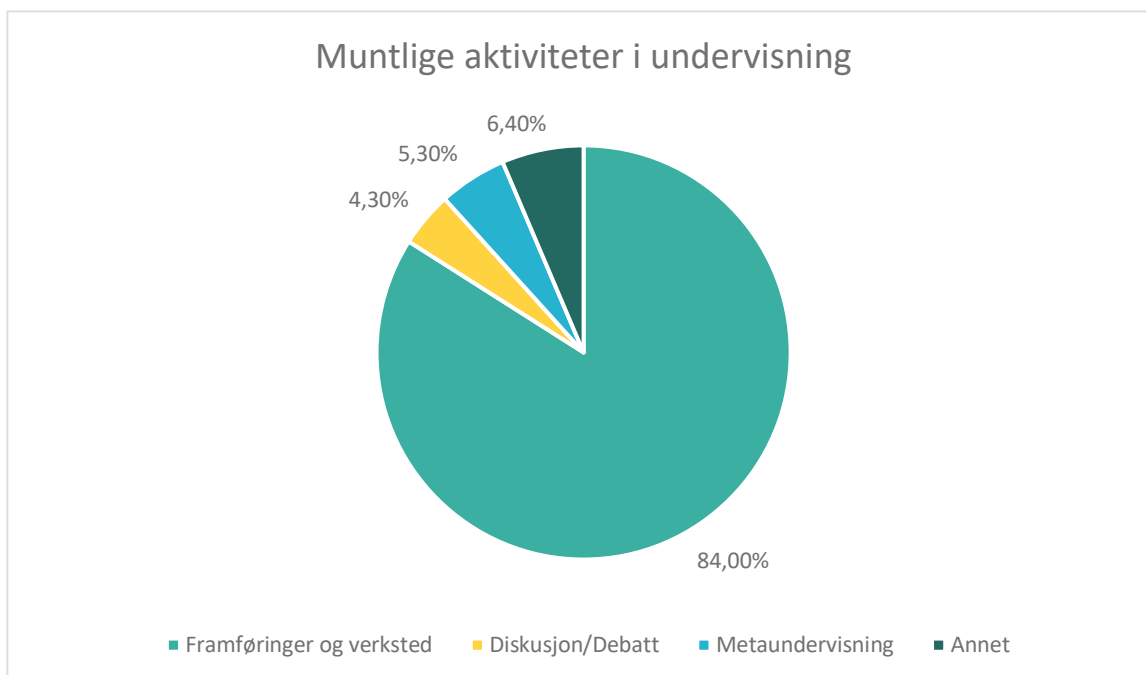
engelske versjonen til språkene i landene der testen gjennomføres (Sjøberg, 2021). Undersøkelsen har allikevel fått stor oppmerksomhet i de fleste land som har vært med på undersøkelsen, og den har fått store følger i Norge, blant annet innføringen av de grunnleggende ferdighetene i LK06.

Læreplanverket definerer fem grunnleggende ferdigheter: lesing, skriving, regning, muntlige ferdigheter og digitale ferdigheter. Disse ferdighetene er sentrale i alle fag, og enkelte fag har fått et større ansvar når det gjelder de enkelte ferdighetene (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 2).

Norskfaget har et særlig ansvar for utviklingen av muntlige ferdigheter. Muntlige ferdigheter som grunnleggende ferdighet handler om å kunne samhandle med andre gjennom å lytte, fortelle og samtale (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 4).

Ifølge Svenkerud et al. får ikke muntlighet samme oppmerksomhet fra forskerhold som det skriftlige (Svenkerud et al., 2012, s. 36). Svenkerud et al. (2012) sin artikkel «Opplæring i muntlige ferdigheter» presenterer blant annet datamateriale fra forskningsprosjektet PISA+, som hadde til hensikt å forfølge problematiske norske funn i den internasjonale PISA-undersøkelsen. Pluss-symbolet står for «Prosjekt om Lærings- og Undervisnings-Strategier i Skolen» (Svenkerud et al., 2012, s. 38). PISA+-materialet viser ifølge Svenkerud et al., at arbeidet med muntlige ferdigheter tar omtrent 20% av tiden i norsktimene. Av denne tiden er det 80% som blir brukt på framføringer og verksted (se figur 3) (Svenkerud et al., 2012, s. 40). Materialet til Svenkerud et al. viser til få eller ingen eksempler på undervisning i muntlighet (Svenkerud et al., 2012, s. 46).

I figur 3 er metaundervisning eksplisitt undervisning i muntlighet. I Jers (2010) sin undersøkelse sier elevene at de opplever en ubalanse når det kommer til arbeidet med muntlig og skriftlig kommunikasjon. Et eksempel elevene trekker frem er at i arbeidet med prosessorientert skriving får de hyppige, konstruktive tilbakemeldinger de kan bruke for å revidere teksten de jobber med. Dette står i stor kontrast til arbeidet med framføringer, hvor tilbakemeldingene gjerne er positive, og man får ikke utført det læringsfremmende arbeidet som man får gjort når man holder på med prosessorientert skriving (Jers, 2010, s. 257). Det er dog viktig å merke seg at undersøkelsen til Jers er gjennomført på videregående skole, men vi mener at flere av funnene har overføringsverdi til barneskolen og er dermed relevante for vår masteroppgave.



**Figur 3:** Muntlige aktiviteter i undervisningen – Hvordan de ulike muntlige aktivitetene i undervisningen fordeler seg i prosent (fra Svenkerud et al., 2012, s. 40).

I forbindelse med innføringen av LK06 ble det satt i gang tre prosjekter som belyser arbeidet med grunnleggende ferdigheter: Analyse av reformens forutsetninger (ARK), Forvaltningsnivåenes og institusjonenes rolle i implementeringen (FIRE) og Sammenheng mellom undervisning og læring (SMUL). Ifølge Rødnes & Gilje (2018) er et gjennomgående funn at arbeidet med grunnleggende ferdigheter i liten grad var synlig i plandokumenter, som for eksempel periodeplaner og kommunale planer. Rødnes & Gilje viser også til en usikkerhet når det kommer til hvordan arbeidet med grunnleggende ferdigheter skal organiseres. Når det kommer til forskningen på de grunnleggende ferdighetene, skriver Rødnes & Gilje at muntlige ferdigheter ser ut til å være mindre vektlagt i forskningen enn skriving og digitale ferdigheter, og til forskjell fra lesing, skriving, IKT og regning, som er de fire andre grunnleggende ferdighetene, har ikke muntlighet en forankring i et eget nasjonalt senter (Rødnes & Gilje, 2018, s. 202-204). Den mindre vektleggingen av muntlighet er en av grunnene til at vi ønsker å arbeide med muntlighet i masteroppgaven.

## 3.3 Muntlig kompetanse

### 3.3.1 Tale, lytte og samtale

Som nevnt tidligere mener Utdanningsdirektoratet at muntlige ferdigheter innebærer å skape mening gjennom å tale, lytte og samtale (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 6). Aksnes skriver at å delta i samtale er å konsentrere seg, lytte intenst og reflektere over det en hører, for å kunne ta stilling og gi respons (Aksnes, 2016, s. 24). Det betyr at for å kunne delta i en samtale må man ha ferdigheter i å lytte og å tale, for å kunne gi god respons på det som blir sagt.

Otnes (1999, s. 160) referer til lyttedisiplinen som stebarnet blant de fire språkdisiplinene lese, skrive, tale og lytte. Otnes skriver videre at forskningen på lytting er mangelfull, og at dette kan skyldes at man ser på lytting som en medfødt egenskap, fordi det er noe man gjør allerede fra fødselen. Som et svar på dette påpeker Otnes viktigheten av å lære elevene aktiv, bevisst lytting. Lytteevnen er avgjørende i alle sammenhenger hvor mennesker møtes (Børresen et al., 2012, s. 14), og det er derfor viktig at elevene får inngående kunnskap i lytting. Det er en stor forskjell på begrepene å høre og å lytte. Ifølge Penne, Hertzberg og Solem er lytting en bevisst handling hvor man forsøker å forstå det som blir sagt, mens å høre er en fysiologisk ubevisst handling (Penne, Hertzberg & Solem, 2020, s. 78). Otnes skriver at lytting er en del av muntlig kommunikasjon, slik lesing er en del av skriftlig, og det er nødvendig med lytting eller lesing for at kommunikasjon skal finne sted (Otnes, 1999, s. 161).

Aksnes skriver at en god tale er dialogisk i sin grunnholdning, og at all tale er i sitt vesen en samtale (Aksnes, 2016, s. 24). Ifølge Jan Svennevig er den uformelle ansikt-til-ansikt-samtalen den mest grunnleggende formen for kommunikasjon mellom mennesker. Svennevig skriver at samtalen er den kommunikative praksisen som krever minst spesialiserte ferdigheter og teknologiske hjelpemidler, og kan dermed ses på som en forutsetning for de fleste andre praksiser som finnes i dag. Dette betyr at hvis man er interessert i å forstå kommunikasjon, er samtalen et godt sted å begynne utforskningen. Videre skriver han at samtalen bør få større plass i norskfaget, både som språklig arena og som læringsredskap. Siden Svennevigs tekst ble publisert i 1999 har grunnleggende ferdigheter blitt introdusert som en del av Kunnskapsløftet i 2006. Svennevig (1999) skriver at en samtale er en felles aktivitet, der deltakerne i stor grad er avhengige av hverandre for å få gjennomført det de ønsker. Han påpeker at ikke bare er de avhengige av den andres samarbeid for å komme til orde og få sagt det de vil, men de må også samarbeide om en felles forståelse av hva som blir sagt (Svennevig, 1999, s. 129).

### 3.3.2 Muntlig formidling

Som nevnt tidligere er framføringer den vanligste formen for muntlighet i klasserommet (Svenkerud et al., 2012). I dette delkapitlet presenterer vi to aspekter ved muntlig formidling som er svært sentrale: framføring og publikumsrollen.

#### *Framføring*

Ifølge Børresen et al. er en framføring å legge fram et forberedt emne i form av tale, fortelling, foredrag eller rollespill (Børresen et al., 2012, s. 231). Det er flere undersøkelser som viser at framføringer er den mest utbredte formen for muntlig praksis i klasserommet (Klette, 2003; Svenkerud et al., 2012). Penne, Hertzberg og Solem (2020) skriver at i det øyeblikket stoff skal formidles muntlig, er det to mål som krysses, både det faglige innholdet og den muntlige framføringsformen. De skriver videre at dersom framføringskonteksten blir selve målet, skilles «form» fra «innhold» (Penne et al., 2020, s. 24). Det er derfor viktig at elevene vet hva de skal sette søkelys på i forkant av en framføring. Er det faglig innhold som skal vektlegges, formidlingsevne eller begge deler? Penne, Hertzberg og Solem skriver at norske lærere er gode på å få elevene til å snakke foran klassen, og å støtte dem mentalt under og etter selve framføringen, men de er antakelig ikke fullt så gode når det gjelder støtte i forberedelsesfasen (Penne et al., 2020, s. 21). Jers (2010) har forsket på elevperspektivet innenfor muntlighet, og kom blant annet frem til at elevene får mye tid til å forberede muntlige framføringer, men de fremførte kun en gang. Dette er kontraproduktivt da framføringen skal være tyngdepunktet. Elevene i undersøkelsen uttalte at de ønsker seg mer kunnskap om hvordan man blir en god taler (Jers, 2010, s. 257).

#### *Publikumsrollen*

En viktig del av muntlig formidling er publikummet. Penne, Hertzberg og Solem (2020) presenterer en undersøkelse som viser at publikumsrollen varierte. På småskolen var elevene helt annerledes respektfulle og oppmerksomme enn det for eksempel niendeklassingene var (Penne et al., 2020, s. 19). Penne, Hertzberg og Solem skriver videre at det skorter på den svært viktige delen av muntlighetsarbeidet som dreier seg om publikumsrollen, og hevder at et særlig viktig utviklingsområde ligger i hvordan man på en fruktbar måte kan gi respons på muntlige framføringer (Penne et al., 2020, s. 21). I undersøkelsen sin fant Jers at elevene i hovedsak får utelukkende positiv tilbakemelding, i form av utsagn som «Bra!» (Jers, 2010, s. 259). For å kunne gi god respons på muntlige framføringer er elevene avhengige av god kompetanse innenfor lytting. Det er derfor viktig at man som lærer underviser i det Otnes kaller for bevisst lytting (Otnes, 1999, s. 160).

### 3.3.3 Talevegring

Ifølge Børresen et al. er talevegring en form for sosial angst som har flere framtredelesformer, for eksempel presentasjonsangst, angst for oppmerksomhet og sosial tilbakeholdenhet (Børresen et al., 2012, s. 48). Danielsen (1999, s. 54) har en litt ulik definisjon: Talevegring er her definert som at elevene kjenner så stort ubehag ved å ytre seg i klassen at de lar være, selv om de både har kunnskaper og uttrykksevne til å uttale seg. Felles for disse definisjonene er at de går ut på et ubehag knyttet til å uttrykke seg.

Børresen et al. skriver at undersøkelser har vist at det er mye muntlig aktivitet i norske klasserom, men selv i klasser der det er mye samtale, er det elever som ikke sier noen ting (Børresen et al., 2012, s. 48). Børresen et al. viser til to undersøkelser om de tause elevene (Danielsen, 1998; Dæhlen et al., 2011) som begge fant at mange elever gruer seg til å holde framføringer, fordi de må eksponere seg selv og sine kunnskaper overfor både læreren og medelevene (Børresen et al., 2012, s. 48). Disse undersøkelsene ble gjort på henholdsvis videregående- og ungdomsskoler. Det er allikevel nærliggende å trekke funnene gjort i disse undersøkelsene til barneskolen. I vår undersøkelse er talevegring et interessant perspektiv å ta med seg, fordi muntlighet blant annet handler om å tørre å formidle og å bruke stemmen sin.

### 3.3.4 Klasseromssamtaler

Å samtale er en sentral del av læreplanen LK20, med flere kompetansemål som går på at elevene skal kunne samtale (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 5-8). I dette delkapitlet skal vi fokusere på klasseromssamtaler. Undervisning med vekt på samtale og samarbeid, også kalt dialogisk undervisning, blir framstilt av mange som den mest effektive måten å lære på, samtidig som det er den mest krevende for læreren (Dysthe 2001, 2013). Den tradisjonelle samtalestrukturen i klasserommet går ut på at læreren stiller spørsmål, elevene svarer, læreren vurderer svaret og stiller nye spørsmål (Hoel, 1999, s. 47). Dette fører til at læreren hadde en dominerende rolle i klasserommet, men dette har endret seg. I det moderne klasserommet er det i større grad individualisert undervisning i form av at elevene løser oppgavene hver for seg eller har gruppe- eller prosjektarbeid. Det vil si at selv om læreren ikke lenger dominerer i klasserommet, er det ikke mindre samtale av den grunn (Børresen et al., 2012, s. 155). Til tross for at det har blitt mer individualisert undervisning i moderne tid, er det ikke et fravær av helklasseromssamtaler i klasserommet. Det skal vi gå nærmere inn på i det følgende.



Klasseromssamtalen har en viktig plass i norsktimene som et forum der elever og lærere sammen utvikler ideer og prøver ut tanker mot hverandre (Hoel, 1999, s. 47). For å kunne gjennomføre en god klasseromssamtale er det viktig med en god klasseromskultur. Hoel (1999) bruker klasseromskultur som et overordnet begrep for verdier, normer og holdninger i et bestemt fag og hos en bestemt lærer. Videre skriver han at kultur er en dynamisk prosess, som blir bygget av de som deltar og med det former den også deltagerne av den. Med dette mener han at når man bygger opp en klasseromskultur, vil det si at man legger til grunn normer og verdier for atferd og interaksjon i klassen. Normene bidrar til elevenes holdning til det faglige arbeidet (Hoel, 1999, s. 37). Klasseromskulturen er viktig når det kommer til klasseromssamtalen, fordi uten felles normer og verdier vil ikke samtalen flyte like bra når det er så mange som skal samtale.

Klasseromssamtalen er en metode å undervise på som har et stort læringspotensial. For å reflektere må man formulere det man vet, tror, forstår og ikke forstår. Det gjør man best gjennom å snakke – til andre og med andre. Det er ikke det ferdig tenkte, men tanken som utvikles gjennom å møte andres respons (Børresen, 2017, s. 89). Dette kan man lære gjennom klasseromssamtalen.

Klasseromssamtalen er et møte mellom ulike perspektiv, der partene representerer synspunkt, meninger og tolkninger. Læring kan sees på som endring i og utviding av egne perspektiv, og den gode klasseromssamtalen er kanskje det beste forumet skolen har for perspektivutvikling- og endring (Hoel, 1999, s. 47).

### **3.4 Oppsummering**

I dette kapitlet har vi presentert tidligere forskning innenfor feltet læremidler og muntlig kompetanse. Den tidligere forskningen knyttet til læremidler gikk ut på kartleggingen og bruken av læremidler, samt digitale læremidler. Forskningen knyttet til muntlig kompetanse handlet om muntlige ferdigheter som grunnleggende ferdighet, og i den sammenheng ble PISA-undersøkelsen kort presentert. Forskningen viser at muntlige ferdigheter ser ut til å få mindre oppmerksomhet i skolen enn lesing og skriving som grunnleggende ferdigheter. Muntlig kompetanse som forskningsfelt ble også presentert, hvor vi blant annet tok opp forskning knyttet til muntlige framføringer, siden forskningen viser at dette er en svært vanlig form for muntlighet i klasserommet. Talevegring og klasseromssamtaler ble også tatt opp.

## 4 Metode

Ifølge Everett og Furseth er metode en strategi eller en teknikk man benytter for å løse problemer og komme fram til ny kunnskap (Everett & Furseth, 2019, s. 128). Vår problemstilling er som følger: «Hvordan legger et utvalg lærebøker i norsk til rette for muntlig undervisning i klasserommet, og hvordan underviser et utvalg norsklærere på femte trinn i muntlighet?». Vi bruker metodene innholdsanalyse og semistrukturert intervju, fordi vi mener disse metodene er best egnet for å gi oss svar på problemstillingen. I dette kapitlet gjør vi rede for de metodiske valgene som er gjort før, under og etter undersøkelsene. Kapitlet er delt opp i tre deler, innholdsanalyse, intervju og validitet og reliabilitet.

I underkapitlet om innholdsanalyse gjør vi rede for valg av materiale. Etter det presenterer vi konvensjonell innholdsanalyse. Deretter presenterer vi måten vi analyserte dataene på. I underkapitlet om intervju starter vi med å redegjøre for valg av metode, semistrukturert intervju. Deretter presenterer vi utvalget og rekrutteringsprosessen. Videre gjør vi rede for lydopptak og digitale intervjuer, samt hvordan vi analyserer datamaterialet, transkriberingsprosessen og intervjuguiden. Etter det presenterer vi de forskningsetiske utfordringene relatert til begge metodene. Avslutningsvis presenterer vi de to metodenes validitet og reliabilitet og studiens begrensninger.

Vår studie baserer seg på tolkning, både av læreboktekster og av intervjuer. Ut fra dette er det nødvendig å si noe om hermeneutikk. Forskere presenterer hermeneutikk som metode på noe ulike måter, men felles for dem er at hermeneutikk handler om tolkning (Befring, 2020, s. 20; Postholm & Jacobsen, 2018, s. 163; Repstad, 2018, s. 121; Thagaard, 2018, s. 37). Ifølge Befring er for forståelse, i form av relevant innsikt og fordommer, et viktig begrep innenfor hermeneutikken, fordi den danner grunnlag for tolkningene som blir gjort i den hermeneutiske prosessen (Befring, 2020, s. 20). Enhver som tolker en tekst eller et datamateriale, har med seg sin bakgrunn, sine kunnskaper og holdninger inn i tolkningsprosessen. En tolkning av en tekst eller et datamateriale er derfor aldri objektiv. Målet med hermeneutisk metode er likevel ifølge Thagaard å oppnå en gyldig forståelse av meningen i teksten (Thagaard, 2018, s. 37). Vi ønsker å oppnå dette, og på bakgrunn av det ønsker vi å være så åpne som mulig om tolkningene våre.

Repstad skriver at fortolkningsarbeidet i en kvalitativ verdianalyse i verste fall kan fortelle mer om verdiene til analytikeren enn om de verdiene teksten uttrykker. En måte å sikre seg mot dette på er å

ha flere til å analysere datamaterialet, men det bør være personer med noe ulikt verdisyn (Repstad, 2018, s. 122). Vi er to stykker som analyserer datamaterialet, noe som er gunstig med tanke på fortolkning. Det er dog viktig at vi er oppmerksomme på at våre holdninger og synspunkt kan prege tolkningen for sterkt. Vi må jobbe aktivt for å motarbeide det.

## 4.1 Innholdsanalyse

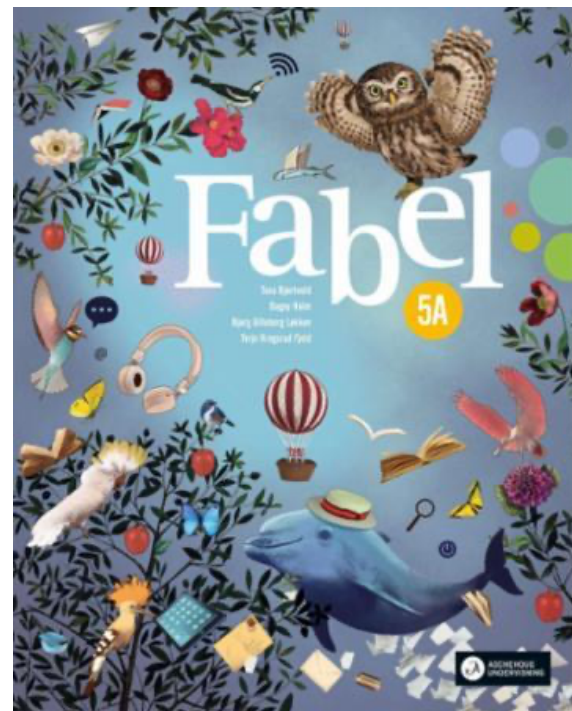
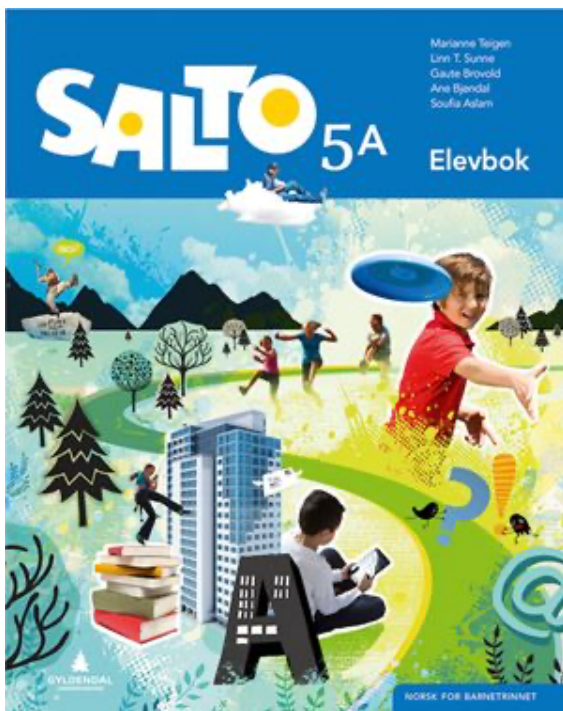
### 4.1.1 Valg av materiale

På bakgrunn av at masteroppgaven har en begrensning på 30 studiepoeng, var det viktig da vi valgte materiale at det var overkommelig og gjennomførbart. I tillegg til innholdsanalysen har vi også gjennomført fem intervjuer, noe som bidro til å øke vårt datamateriale. Valget falt derfor på å analysere to læreverker, *Salto 5* og *Fabel 5*, totalt 8 bøker. Vi valgte å se på bøkene til 5. trinn, blant annet fordi vi ønsket å forske på muntlighet på mellomtrinnet. En annen grunn er at vi ville sette søkelys på muntlighet på starten av mellomtrinnet, for å se om elevene fikk god opplæring i dette.

Vi har gjennomført en analyse av følgende *Salto*-bøker: *Salto 5A elevbok*, *Salto 5A arbeidsbok*, *Salto 5B elevbok* og *Salto 5B arbeidsbok* (se tabell 1). I læreverket *Fabel* har vi gjennomført en analyse av disse bøkene: *Fabel 5A*, *Fabel 5A arbeidsbok*, *Fabel 5B* og *Fabel 5B arbeidsbok* (se tabell 1). Det er viktig å merke seg at læreverket *Fabel* har to bøker som kun heter *Fabel 5A* og *Fabel 5B*. Disse bøkene tilsvarer elevbøkene til *Salto*. Valget av disse læreverkene ble tatt på grunnlag av at vi har møtt dem i skoler vi har vært på, og fordi det er de nyeste læreverkene knyttet til LK20. Det var viktig for oss å se på hva helt nye læreverker tilpasset den nye læreplanen sa om muntlighet. Tilhørende både *Salto* og *Fabel* er det nettressurser og lærerveiledninger, men vi har kun sett på de fysiske lærebøkene som elevene har tilgang på. Når det gjelder selve analysen av læreverkene, har vi valgt å se på alt av verbaltekst i bøkene. Læremidlene er multimodale med sterk bruk av bilder og illustrasjoner, men dette har ikke vært et tyngdepunkt for analysen vår. Vi valgte dog å inkludere fire små ikoner i analysen, to fra *Salto* og to fra *Fabel*, som alle la opp til muntlighet i en eller annen form.

**Tabell 1:** Oversikt over læreverker vi har analysert

<i>Salto</i>	<i>Fabel</i>
<i>Salto 5A elevbok</i>	<i>Fabel 5A</i>
<i>Salto 5A arbeidsbok</i>	<i>Fabel 5A arbeidsbok</i>
<i>Salto 5B elevbok</i>	<i>Fabel 5B</i>
<i>Salto 5B arbeidsbok</i>	<i>Fabel 5B arbeidsbok</i>



Forsiden på *Salto 5A Elevbok* (Forfattere: Aslam, Bjøndal, Brovold, Sunne & Teigen, 2020a; Omslagsillustrasjon: Irene Marienborg).

Forsiden på *Fabel 5A* (Forfattere: Bjørkvold, Fjeld, Holm & Løkken, 2020a; Omslagsillustrasjon: Tora Marie Norberg).

#### 4.1.2 Konvensjonell innholdsanalyse

Tekster kan analyseres med kvalitative og kvantitative metoder (Lindgren, 2011, s. 268). Lindgren skriver at det er fordelaktig å gjennomføre en tekstanalyse som både er kvalitativ og kvantitativ, på bakgrunn av at man ikke kan arbeide strengt kvalitativt uten at et mønster i materialet er dominerende, og på samme måte kan man ikke jobbe strengt kvantitativt uten å studere språk og meningskaping. Lindgren skriver dog at tekststudier ofte har en overvekt av enten kvalitativ eller kvantitativ tilnærming (Lindgren, 2011, s. 268-269). Vi har hatt en kvalitativ tilnærming til

datamaterialet, men presenterer likevel noen forekomster i form av tall og mengder. Ifølge Grønmo blir datamaterialet til kvalitativ metode oftest presenteres i form av tekst, i motsetning til kvantitative data, som presenteres i form av tall eller andre mengdetermer (Grønmo, 2020).

Vi har gjennomført en innholdsanalyse av åtte bøker (se tabell 1). Fauskanger og Mosvold referer til innholdsanalyse som et paraplybegrep (Fauskanger & Mosvold, 2014, s. 128). Ifølge Hsieh og Shannon er innholdsanalyse en av flere måter å analysere tekst på. Vi valgte å bruke innholdsanalyse fordi det ga oss muligheten til å gjennomføre en systematisk tilnærming til datamaterialet, og å identifisere temaer i tekstene. Dette samsvarer med definisjonen Hsieh og Shannon presenterer i sin tekst om innholdsanalyse (Hsieh & Shannon, 2005, s. 1277). Kategoriene vi valgte å bruke for å få oversikt over og analysere datamaterialet med, vil bli presentert og gjort rede for i kapittel 4.1.3.

Vi er inspirert av den type innholdsanalyse som Hsieh & Shannon beskriver som *conventional content analysis* (Hsieh & Shannon, 2005, s. 1279), som er oversatt av Fauskanger og Mosvold til konvensjonell innholdsanalyse (Fauskanger & Mosvold, 2014, s. 133). Konvensjonell innholdsanalyse handler ifølge Hsieh & Shannon om at man ønsker å finne ut mer om et fenomen, i vårt tilfelle: muntlighet i lærebøker. Videre handler konvensjonell innholdsanalyse om at kategoriene man skal plassere datamaterialet i, ikke er forhåndsbestemt, men oppstår heller i det man gjennomfører innholdsanalysen (Hsieh & Shannon, 2005, s. 1279). Vi hadde imidlertid tentative kategorier på forhånd, men vi analyserte med et åpent blikk for også å inkludere andre kategorier. På grunn av at det var relativt lite som eksplisitt dreide seg om muntlighet i de fire bøkene, ble det ikke behov for nye kategorier. Hsieh & Shannon skriver at en av fordelene med å gjennomføre en konvensjonell innholdsanalyse er at man får informasjon direkte fra materialet, uten å ha laget stramme kategorier på forhånd, og uten for absolutte teoretiske perspektiv (Hsieh & Shannon, 2005, s. 1279-1280). Dette var en fordel for oss, da vi var åpne for flere inntrykk læreverkene ga oss. Dette åpnet blikkene våre for sider ved materiale vi eventuelt ikke hadde fått med oss dersom vi hadde vært låst på de tentative kategoriene.

En ulempe ved å gjennomføre en konvensjonell innholdsanalyse er, ifølge Hsieh & Shannon, at den type analyse kan føre til at man ikke forstår konteksten, og derfor ikke klarer å identifisere viktige kategorier, noe som kan resultere i at funnene ikke representerer dataene tilstrekkelig (Hsieh & Shannon, 2005, s. 1280). Det betyr at konteksten som er vesentlig for analysen, ikke nødvendigvis blir synlig for leseren gjennom teksten. Dette er noe vi var bevisste på, fordi vi ønsket å få en så

fullverdig forståelse som mulig av datamaterialet vårt. En fordel vi hadde er at vi var to som analyserte læreverkene, noe som førte til at vi kunne drøfte forekomstene med hverandre og bidra til hverandres forståelse.

### 4.1.3 Analyse

Som nevnt tidligere var vi inspirert av konvensjonell innholdsanalyse. Vi startet derfor analyseprosessen med tentative kategorier, med et åpent blikk for nye kategorier. I løpet av analyseprosessen ble det som sagt ikke behov for nye kategorier. Deretter satte vi forekomstene i datamaterialet inn i en tabell for å beholde oversikten over dem. Da vi så på framstillingen av muntlighet i lærebøker, var vi nødt til å strukturere innholdet i kategorier som gjorde det mulig å få en god oversikt over materialet (Larsen, 2017, s. 115). I tabell 2 presenteres hvordan vi har valgt å kategorisere forekomstene, samt en forklaring på hva de ulike kategoriene innebærer.

**Tabell 2:** Kategorier til innholdsanalyse

Kategori:	Spesifisering:	Eksempel:
Muntlighet i undervisning	All aktivitet som inneholder muntlighet.	Helklassesamtaler.
Undervisning i muntlighet	Aktivitet som eksplisitt underviser elevene i muntlighet.	Gjennomgang av kriterier til framføringer.
Forskjellen på muntlig og skriftlig kommunikasjon	Hvordan muntlig og skriftlig kommunikasjon ses i forhold til hverandre.	Gjøre om skriftlig tekst til framføringer.
Retorikk som hjelpemiddel	Bruk av retoriske begreper.	Debatt og diskusjon.
Muntlige sjangrer	Sjangre som normalt realiseres muntlig, og som man kan forvente at er relevante i skolen.	Gjenfortelling og bokprat.

Vi startet, som nevnt tidligere, analysen uten å ha laget absolutte kategorier på forhånd. Det er likevel viktig å nevne at noen av registreringene som er gjort i analysen, kan også passe inn i flere kategorier. Det gjør vi rede for underveis i analysen. Et annet viktig aspekt er at dette er vår analyse, og fordi den baserer seg på vår tolkning, kan andre forskere komme fram til andre slutninger eller tolkninger enn hva vi gjorde.

## 4.2 Intervju

### 4.2.1 Kvalitativt intervju

I dette delkapitlet presenterer og begrunner vi de metodiske valgene vi har tatt når det gjelder intervjuene med lærerne. For å besvare den andre delen av problemstillingen vår (se ovenfor), intervjuet vi fem norsklærere i grunnskolen. Vi valgte å gjennomføre semistrukturerte intervjuer. Vi landet til slutt på fem informanter, med bakgrunn i oppgavens begrensning knyttet til tidsbruk og tilgjengelige ressurser på dette masterstudiet. Vi ønsket å snakke med lærerne for å få deres forståelse, erfaringer fra klasserommet og deres planlegging og undervisning knyttet til muntlighet etter LK20. Gjennom bruk av en semistrukturert intervjuguide hadde vi også muligheten til å stille oppfølgingsspørsmål underveis, samt utelukke eventuelle misforståelser.

Formålet med intervjuet som metode er å få fram fyldig og beskrivende informasjon om hvordan andre mennesker opplever ulike sider ved sin livssituasjon. Det kvalitative intervjuet egner seg også meget godt til å få fram informantenes egne erfaringer, tanker og følelser (Dalen, 2011, s. 13). Vi har benyttet oss av semistrukturert intervju, for da er samtalene fokusert mot bestemte temaer som forskeren har bestemt på forhånd (Dalen, 2011, s. 26). Spørsmålene kan treffe forskjellig. Derfor er det viktig med gode oppfølgingsspørsmål underveis slik at man sitter igjen med nok relevant data, samt at man har satt seg inn i informantens situasjon. Det er nødvendig for å stille spørsmål som informanten opplever som relevante (Thagaard, 2018, s. 95).

En utfordring kan være at det er vanskelig å finne rett balanse mellom nærhet og distanse til informanten, noe som kan føre til stigmatisering (Dalen, 2011, s. 19). Med dette mener man at forutinntatte holdninger kan påvirke intervjuprosessen, fordi man tillegger informantene egenskaper eller holdninger de egentlig ikke har. Det kan også gjøre det utfordrende å stille relevante oppfølgingsspørsmål underveis (Thagaard, 2018, s. 95). Dette er noe vi har vært bevisste på underveis i prosessen. Videre kan informantene svare det de tror forskeren vil høre, og beskrivelsene de gir kan bære preg av hvordan informantene har lyst til å framheve seg selv (Thagaard, 2018, s. 108). Dette var ikke nødvendigvis noe vi som forskere kunne unngå, men ved å være bevisste på at dette var en mulighet kunne vi stille oppfølgingsspørsmål for å få en bedre forklaring, og ha et kritisk blikk på det informantene sa.

## 4.2.2 Utvalg

Hovedkriteriet for å komme med i utvalget er alltid om forskeren regner med at de aktuelle personene har relevant informasjon for prosjektets problemstilling. Det kan være meninger, kunnskap eller holdninger. Videre bør de som intervjues, være mest mulig ulike, dette for å få et bredt inntrykk (Repstad, 2018, s. 81). Måten vi valgte ut våre informanter på, var ved å henvende oss til rektorer ved alle barneskolene i Drammen, Lier og Øvre Eiker. Kriteriene vi stilte, var at vi ønsket norsklærere på 5. trinn som hadde jobbet med norsk etter at Fagfornyelsen kom i 2020. Ut fra dette fikk vi fem informanter, to menn og tre kvinner i ulike aldre fra fem forskjellige skoler. Sammensetningen av utvalg må selvsagt sees i forhold til muligheter for generalisering av resultater (Dalen, 2011, s. 46). Likevel vil denne undersøkelsen være så liten at den uansett ikke vil kunne generalisere. Til tross for dette gir intervjuene et inntrykk av hvordan muntlighet blir arbeidet med i klasserommet.

## 4.2.3 Lydopptak og digitalt intervju

I utgangspunktet ønsket vi å intervjuere lærerne i deres vante miljø, ved å reise ut til deres arbeidsplass og intervjuere dem der. Dette med bakgrunn i at når undersøkelsen foregår i innenfor et miljø som forskeren i utgangspunktet kjenner godt, vil den sosiale avstanden mellom forskere og informant reduseres (Thagaard, 2018, s. 105). Koronapandemien satte en stopper for dette, og vi så oss nødt til å gjennomføre intervjuene over Zoom. Vi brukte «Nettskjema diktafon» som opptaker, og i alle de fem intervjuene brukte vi videokamera, så vi ikke gikk glipp av så mye av ansikt-til-ansikt kommunikasjonen (Repstad, 2018, s. 98). Noe av informantens sosiale kontekst kunne bli borte, men med tanke på at vi alltid var to, hvor én intervjuet og den andre noterte og fulgte med kamera, anser vi mangelen på informantens sosiale kontekst som noe som i liten grad påvirker undersøkelsen. De siste to årene har også lærerne i norsk skole brukt mye fjernundervisning, så det er noe de sannsynligvis er vant til. Likevel er det noen som er mer komfortable med dette formatet enn andre.

## 4.2.4 Analysen

Postholm og Jacobsen skriver at datamaterialet i kvalitative studier ofte er omfattende, og i analyseprosessen gjelder det å få en oversikt over dette materialet på en slik måte at det kan presenteres for andre i en skriftlig tekst (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 139). Ifølge flere forskere begynner analyseprosessen allerede idet intervjuet finner sted (Thagaard, 2018, s. 151; Postholm & Jacobsen, 2018, s. 139). Kvale og Brinkmann viser til at det finnes ulike måter å analysere intervjudata på (Kvale & Brinkmann, 2015). Thagaard skriver at temaanalytisk tilnærming brukes



når man ønsker å utforske temaer ved å sammenligne data om det samme temaet for alle informantene i prosjektet. Denne framgangsmåten baserer seg på at man kategoriserer dataene på en enhetlig måte og foretar sammenligninger «på tvers» av dataene (Thagaard, 2018, s. 152). Dette er noe vi har gjort ved å plassere forekomstene i kategorier, for å få en analyse hvor vi kan sammenligne datamaterialet vårt.

Kategorisering av intervjumaterialet bidrar til å systematisere innholdet. Ifølge Thagaard er systematisering av teksten en nødvendig forutsetning for å benytte databehandling i kvalitative analyser, og en systematisk organisering av dataene er særlig viktig når man har en omfattende mengde av data (Thagaard, 2018, s. 151-152). Dette er noe vi har gjort for å få en fullstendig oversikt over forekomstene våre. Etter intervjuene fant sted, ble de transkribert. Deretter besto resten av analyseprosessen av at vi gjennomgikk transkripsjonene og kategoriserte dem.

Kategorisering av datamaterialet innebærer en mer systematisk konseptualisering av intervjuene, som igjen gir mulighet for kvantifisering (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 208). Kvantifisering handler om å uttrykke datamaterialet i målbare størrelser samt å bestemme dets betydning (Nilstun, 2018). Vi valgte å kategorisere forekomstene fra intervjuene i åtte kategorier, hvorav fem av disse var de samme som i innholdsanalysen. Vi valgte å ha fem felles kategorier, slik at forekomstene kunne sammenlignes og drøftes opp mot hverandre. De tre ekstra kategoriene knyttet til intervjuene ble lagt til underveis i analysen, fordi det var interessante forekomster knyttet til disse kategoriene. I tabell 3 presenterer vi kategoriene, hvor den kursiverte teksten er de kategoriene som brukes i begge analysene, samt spesifisering og eksempler.

**Tabell 3:** Kategorier til intervju

<b>Kategori:</b>	<b>Spesifisering:</b>	<b>Eksempel:</b>
<i>Muntlighet i undervisning</i>	<i>All aktivitet som inneholder muntlighet.</i>	<i>Helklassesamtaler.</i>
<i>Undervisning i muntlighet</i>	<i>Aktivitet som eksplisitt underviser elevene i muntlighet.</i>	<i>Gjennomgang av kriterier til framføringer.</i>
<i>Forskjellen på muntlig og skriftlig kommunikasjon</i>	<i>Hvordan muntlig og skriftlig kommunikasjon ses i forhold til hverandre.</i>	<i>Gjøre om skriftlig tekst til framføringer.</i>
<i>Retorikk som hjelpemiddel</i>	<i>Bruk av retoriske begreper.</i>	<i>Debatt og diskusjon.</i>
<i>Muntlige sjangre</i>	<i>Sjangre som normalt realiseres muntlig, og som man kan forvente er relevante i skolen.</i>	<i>Gjenfortelling og bokprat.</i>
Lærebøker	Hvordan lærerne bruker lærebøkene i undervisning i muntlighet.	Vi har ikke bøker.
Digitale læremidler	Hvilke digitale læremidler som benyttes, og i hvilken grad.	iPad og Skolen min.
Muntlighet som grunnleggende ferdighet	Hvordan norskfagets særlige ansvar for muntlighet påvirker undervisningen.	Lærernes ansvar i forhold til læreplanen.

#### 4.2.5 Fra samtale til skriftlig tekst

Under intervjuet gjennomførte vi lydopptak, fordi det ifølge Thagaard (2018) gir den mest fylldige informasjonen om dialogen mellom forsker og intervjuperson. Thagaard anbefaler at man baserer seg på lydopptak av intervjuet, for å kunne vie sin fulle oppmerksomhet til intervjusituasjonen og alt den medfører av oppfølgingsspørsmål, tolkninger og flyt i intervjuet. Ved å ta lydopptak skriver Thagaard at man får opptak av hvordan informantene svarte, og kan lytte til engasjementet, om informanten nølte og om informanten tok pauser i løpet av intervjuet (Thagaard, 2018, s. 111-113). Vi hadde, som nevnt i kapittel 4.2.5, søkt og fått godkjenning fra NSD for å ta lydopptak og gjennomføre intervjuene digitalt. Det er viktig for oss at informantene ga tillatelse til lydopptak. Derfor skrev de under på et informert samtykke hvor det blant annet sto at de ga samtykke til

lydopptak. Vi valgte derfor å kun ta lydopptak av intervjuet og ikke video. Da kunne vi være totalt tilstedeværende i intervjusituasjonen. Vi hadde med hver vår notatbok hvor vi skrev ned fraser eller tanker vi mente var spesielt viktige eller interessante.

Etter at intervjuene fant sted, ble de transkribert. Kvale & Brinkmann skriver at transkribering handler om å klargjøre intervjumaterialet for analyse, noe som i dette tilfellet handler om transkribering fra samtale til skriftlig tekst (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 206). Ifølge Thagaard er transkribering forenklet når vi benytter en digital opptaker, fordi vi kan overføre lydfilen direkte til datamaskinen, noe som medfører at vi blant annet kan sette opptaket på pause eller spole tilbake ved behov (Thagaard, 2018, s. 112). Vi valgte, som nevnt tidligere, å bruke applikasjonen «Nettskjema diktafon», fordi opptakene blir umiddelbart kryptert på telefonen, og man må logge seg inn i Nettskjema for å lytte til intervjuet (Universitetet i Oslo, 2021b). Det betyr at informantene er sikret anonymitet. Når vi transkriberte, lå fokuset på hva informantene sa, ikke på hvordan de pratet. Derfor valgte vi å skrive om intervjuene fra dialekt til standard bokmål, med normalsyntaks.

#### 4.2.6 Intervjuguide

Ifølge Repstad er intervjuguiden ikke noe man skal bruke slavisk, men den skal fungere som en huskeliste for å sørge for at alle temaene man ønsker å gjennomgå blir dekket (Repstad, 2018, s. 78). Intervjuguiden er utformet med utgangspunkt i Rubin & Rubin sin modell «Tre-med-grener». Denne modellen har en struktur hvor stammen representerer hovedtemaet i prosjektet, *muntlighet*, og grenene representerer mer spesifikke temaer, for eksempel *muntlighet i læreplanen* og *muntlighet i lærebøker*. Tre-med-grener-modellen passer for vår intervjuguide, fordi vi på forhånd har bestemt hvilke temaer intervjuet skal handle om, og vi skal basere analysen av dataen på en sammenligning av hva informantene har sagt om de ulike temaene (Rubin & Rubin, 2012, s. 123-125).

På bakgrunn av problemstillingen vår «Hvordan legger et utvalg lærebøker i norsk til rette for muntlig undervisning i klasserommet, og hvordan underviser et utvalg norsklærere på femte trinn i muntlighet?» utarbeidet vi en intervjuguide (se vedlegg 3) med fire kategorier: *Generelt om muntlighet*, *Muntlighet i læreplanen*, *Muntlighet i lærebøker* og *De stille elevene*. Spørsmålene i intervjuguiden var åpne, noe Thagaard skriver kan føre til at informantene forteller om sine synspunkter og erfaringer (Thagaard, 2018, s. 97). Intervjuguiden hadde spørsmål som var nøytralt formulert, som ifølge Krumsvik må til for at svaralternativene skal være åpne for informantene (Krumsvik, 2014, s. 126). Det var 1-3 hovedspørsmål som hørte til hver kategori, som ga oss

mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål. Ifølge Thagaard kan oppfølgingsspørsmål stilles dersom man ønsker at informanten skal uttrykke seg mer konkret om spesifikke erfaringer (Thagaard, 2018, s. 95), og som Repstad skriver kan oppfølgingsspørsmål brukes for å oppmuntre informanten til å utdype og begrunne svarene sine (Repstad, 2018, s. 78). Dette var noe vi benyttet oss av i flere av intervjuene, dersom informantene for eksempel svarte noe interessant eller vi ønsket en forklaring.

Som nevnt tidligere intervjuet vi fem informanter fra fem forskjellige skoler. Ifølge Thagaard er det viktig å stille spørsmål som fører til at informantene gir konkrete og utfyllende svar om de temaene intervjuet handler om, fordi det sikrer at intervjuet får en god kvalitet (Thagaard, 2018, s. 95). For å kunne sammenligne innholdet, og på best mulig vis ha grunnlag for å analysere data, stilte vi informantene de samme hovedspørsmålene fra intervjuguiden og noen ulike oppfølgingsspørsmål basert på hvor mye og hva de svarte.

### 4.3 Forskningsetiske utfordringer

Etikk kommer av det greske ordet *ethos*, som betyr karakter, og det ble oversatt til det latinske *mores*, som også betyr karakter, skikk eller vane (Annas, 2001). Når vi i dette kapittelet skal redegjøre for forskningsetiske problemer, skiller vi ikke mellom etikk og moral, men arbeider ut fra en bred definisjon på samme måte som Kvale og Brinkmann gjør. Når det kommer til etiske problemstillinger i intervjuprosessen, skriver Kvale og Brinkmann at etiske problemstillinger preger hele forløpet i en intervjuundersøkelse, og man bør ta hensyn til mulige etiske problemer helt fra begynnelsen av undersøkelsen til den endelige rapporten foreligger (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 95). I en innholdsanalyse er det også viktig å ta hensyn til mulige etiske problemer fra start til slutt.

Det første forskningsetiske problemet vi skal belyse, er forskerens rolle. Kvale og Brinkmann (2015) skriver at forskerens rolle som person, forskerens integritet, er avgjørende for kvaliteten på den vitenskapelige kunnskap og de etiske beslutninger som treffes i kvalitativ forskning. De skriver også at gjennomsiktighet bør tilstrebes, med hensyn til prosedyrene som danner grunnlag for konklusjonene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 108). Vi har sørget for å forklare alle forskningsetiske hensyn, så godt det har latt seg gjøre, med overveielser og eventuelle dilemmaer vi har behandlet i løpet av prosjektet. Dette har vi gjort for at prosjektet skulle bli så gjennomsiktig som mulig. For oss var det viktig at vi for eksempel fikk tak i informanter vi ikke hadde noen tidligere relasjon til, i form av kolleger, venner, bekjente etc. Derfor sendte vi, som nevnt tidligere, e-post til alle rektorene i Øvre Eiker, Drammen og Lier, og det var rektorene som satte oss i kontakt med lærerne.

Når det kommer til konfidensialitet i forskningen, skriver Kvale og Brinkmann at det innebærer at private data som identifiserer deltakerne, ikke avsløres (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 106). Befring skriver at informantene har krav på at absolutt alle opplysninger om personlige forhold blir behandlet konfidensielt, i tillegg til at innsamlede forskningsdata skal være anonymisert (Befring, 2020, s. 33). Dette er i samsvar med de forskningsetiske retningslinjene for samfunnsvitenskap og humaniora, som er gitt av Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH). Under kapittel 21 om konfidensialitet og taushetsplikt står det at forskere skal behandle innsamlet informasjon konfidensielt hvis det er avtalt (NESH, 2021).

Konfidensialitet er noe vi streber etter å ha i dette prosjektet. Det var derfor viktig for oss da vi fant ut at vi skulle ta lydopptak av intervjuene, at vi fant en løsning på lagring som sørget for å opprettholde konfidensialiteten informantene har krav på. Valget falt på å bruke applikasjonen «Nettskjema diktafon» som er utviklet av Universitetet i Oslo. Applikasjonen brukes til lydopptak, og opptaket blir umiddelbart kryptert på telefonen, og man kan aldri lytte til opptak i mobilappen (Universitetet i Oslo, 2021b). For å lytte til lydopptaket må man logge seg inn i Nettskjema, noe som sikret informantene den konfidensialiteten de hadde krav på. Thagaard skriver at hensynet til konfidensialitet også omfatter spørsmålet om gjenbruk og lagring av informasjon (Thagaard, 2018, s. 25). NESH skriver i kapittel 24 at datamaterialet skal lagres og deles forsvarlig (NESH, 2021). For å opprettholde god forskningsetisk praksis vil lydopptakene bli slettet ved prosjektslutt, juni 2022, som er avklart med informantene i det informerte samtykket. For at informantene ikke skulle bli gjenkjent i prosjektet har vi henvist til dem som lærer A, lærer B, lærer C, lærer D og lærer E – og ikke gjengitt sensitiv informasjon som kan avsløre informantenes identitet.

NESH skriver at et informert samtykke til å delta i forskning er et forskningsetisk hovedprinsipp (NESH, 2021). Derfor måtte våre informanter skrive under på et informert samtykke (se vedlegg 1) i forkant av intervjuene, for å kunne delta i prosjektet. Informantene skulle være klar over at det var frivillig å stille til intervju, og vi ønsket å sørge for at de var klar over hvilke rettigheter de som informanter har i forhold til personvernet sitt. Kvale og Brinkmann skriver at et informert samtykke betyr at forskningsdeltakerne informeres om undersøkelsens overordnede formål og hovedtrekkene i designen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 104). Dette samsvarer med det NESH skriver i kapittel 15 om samtykke til å delta i forskning. Der skriver NESH at samtykket skal være frivillig, informert og utvetydig, og det bør være dokumenterbart (NESH, 2021).

I det informerte samtykket vi ga informantene, står formålet med intervjuet, hvem som er ansvarlige for prosjektet, hvorfor nettopp de fikk spørsmål om å delta, hva det innebar for dem å delta; herunder at det ville bli tatt taleopptak, at det var frivillig å delta, hvordan vi tok hensyn til personvernet, hva som skjedde med taleopptakene, hva som ga oss rett til å behandle personopplysningene og hvilke rettigheter de som informanter hadde. Befring skriver dog at det ikke er nok å informere. Informasjonen skal være forståelig og forstått, og det må prosjektansvarlige forsikre seg om (Befring, 2020, s. 32). Vi valgte derfor å ordlegge oss på en måte som gjorde at vi var mest mulig sikre på at informantene forsto hva de ble med på, i tillegg til at vi var åpne i kommunikasjonen på at dersom det var noe de lurte på, skulle de ikke nøle med å ta kontakt på e-post eller telefon. På bakgrunn av at vi skulle håndtere personopplysninger og ta lydopptak av intervjuene søkte vi godkjenning til prosjektet hos NSD høsten 2021 og fikk godkjenning derfra (se vedlegg 2).

Et annet etisk dilemma vi som forskere måtte ta hensyn til, var endringene av data fra datainnsamlingen til dataanalysen (Thagaard, 2018, s. 196). Kvale og Brinkmann skriver at etisk ansvarlighet innebærer at vi markerer et tydelig skille mellom forskerens eget perspektiv og presentasjonen av den forståelsen deltakerne har av sin situasjon (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 184-185). Det er noe vi har etterstrebet og gjort i løpet av prosjektet vårt. Vi var bevisste når det kom til å gjøre tolkninger av bøkene vi analyserte, fordi vi ikke ønsket at våre forutinntatte holdninger skulle prege dataene våre. Når det kommer til intervjuene skriver Thagaard at informantene har mindre innflytelse i analyse og tolkningen av dataene, fordi de ikke er til stede og kan påvirke på samme måte som de kan i feltet (Thagaard, 2018, s. 198). Dette betyr at vi som forskere hadde et særlig ansvar for å gjennomføre en etisk forsvarlig tolkning av dataene, og var klare på hva som var forskerens tanker og hva informantene sa.

## **4.4 Validitet og reliabilitet**

I dette delkapitlet skal vi reflektere over sterke og svake sider ved studien slik den har blitt gjennomført. Validitet og reliabilitet er to viktige komponenter som bidrar til studiens troverdighet. Validitet defineres som i hvilken grad man ut fra resultatene av et forsøk eller en studie kan trekke gyldige slutninger om det man har satt seg som formål å undersøke (Mason, 2018, s. 239). Dette er noe som var viktig for vår undersøkelse, til tross for at vi ikke kan generalisere forekomstene våre. Validitet oversettes ifølge Repstad til begrepet gyldighet, og er et mangetydig begrep (Repstad, 2018, s. 134; Johannessen et al., 2021, s. 43). Repstad skriver at validitet innenfor kvalitativ

forskning handler om vi faktisk har målt det vi ønsket å måle (Repstad, 2018, s. 134; Krumsvik, 2014, s. 151). Kvale og Brinkmann skriver at validitet i samfunnsvitenskapene dreier seg om hvorvidt en metode er egnet til å undersøke det den skal undersøke (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 272).

Når det kommer til reliabilitet skriver Thagaard at begrepet er knyttet til spørsmålet om en kritisk vurdering av prosjektet gir inntrykk av at forskningen er utført på en pålitelig og tillitvekkende måte (Thagaard, 2018, s. 187). Videre kan man si at oppgavens reliabilitet er knyttet til hvorvidt en annen forsker kan gjennomføre det samme prosjektet, med de samme metodene og komme fram til de samme resultatene - altså funnenes nøyaktighet og stabilitet (Befring, 2020, s. 43; Krumsvik, 2014, s. 158; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276; Repstad, 2018, s. 134; Thagaard, 2018, s. 187).

Krumsvik skriver at reliabilitets-begrepet innenfor kvalitativ forskning i stor grad er knyttet til begrepet pålitelighet (Krumsvik, 2014, s. 158; Johannessen, et. al., 2021, s. 27). Det er derfor viktig for oss som forskere å gi leserne av dette prosjektet en nøyaktig gjennomgang av hvordan vi har samlet, analysert og tolket dataene.

Vi skal starte med å se på validitet i teorien til prosjektet. For å styrke prosjektets validitet skriver Thagaard at man skal beskrive det teoretiske ståstedet som representerer grunnlaget for tolkningene, i tillegg til å vise hvordan analysen gir grunnlag for konklusjonene og tolkningene man har kommet fram til. Dette styrker prosjektets validitet, fordi man da legger vekt på transparens, som handler om teoretisk gjennomsiktighet (Thagaard, 2018, s. 189). I innledningen av denne masteroppgaven presenterte vi vårt teoretiske rammeverk, som er grunnlaget for undersøkelsen.

Kvale og Brinkmann skriver at spørsmål om reliabilitet og validitet strekker seg utover tekniske eller begrepsmessige problemer, og skriver videre at det reiser noen epistemologiske spørsmål om kunnskapens objektivitet og intervjuforskningens karakter. De stiller spørsmål ved om kunnskap som er produsert via intervju, kan være objektiv (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 273). Dette spørsmålet er også relevant når det kommer til innholdsanalyse, fordi det er forskernes subjektive mening om hva som er funn og ikke som tas med videre fra tekstene som undersøkes. Kvale og Brinkmann skriver videre om ulike typer objektivitet. Den typen objektivitet vi skal strebe etter i dette prosjektet er refleksiv objektivitet. Denne type objektivitet handler om å reflektere over sitt bidrag som forsker til produksjonen av kunnskap (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 273). Herunder vil blant annet relasjonen mellom forsker og informant være relevant. Johannessen et al. skriver at informasjonen som kommer ut av intervjuet er avhengig av nettopp denne relasjonen (Johannessen

et al., 2021, s. 114). Thagaard hevder at for å ha reliabilitet i studien må man reflektere over konteksten for utvikling av data, og hvordan relasjonen til deltakere i felten har betydning for utvikling av data (Thagaard, 2018, s. 188).

Et viktig aspekt når det kommer til validitet og reliabilitet til denne studien, var gjennomføringen av intervjuene. På bakgrunn av at vi måtte gjennomføre intervjuene online på grunn av covid-19-situasjonen, mistet vi innsikten i konteksten, for eksempel om informantens arbeidsplass. Imidlertid sparer forskeren både tid og kostnader fordi hen slipper å reise til informanten (Johannessen et al., 2021, s. 120). Johannessen et al. skriver at deres erfaring er at forskeren får tilnærmet like god informasjon fra online-intervjuer som fra offline ansikt-til-ansikt-intervjuer (Johannessen et al., 2021, s. 122). Det ble likevel vanskeligere å etablere tillit og god kontakt i forkant av intervjuet, fordi all kommunikasjon foregikk på e-post. Det kan ha påvirket datamaterialet vi fikk samlet under intervjuene fordi relasjonen mellom oss som forskere og informantene ikke ble lik som dersom vi hadde møttes ansikt til ansikt.

Reliabiliteten til intervjueren er tett knyttet opp mot spørsmålene som blir stilt. Krumsvik skriver blant annet at ledende spørsmål, som gjør at informanten blir ledet i den ene eller andre veien, skal unngås for å sørge for å opprettholde reliabiliteten til intervjueren (Krumsvik, 2014, s. 159). Et eksempel på et ledende spørsmål er: «Hvorfor underviser du lite i muntlighet?». Vi forsøkte å unngå å stille slike spørsmål. Validiteten til prosjektet er også knyttet opp mot oppfølgingsspørsmålene som blir stilt. Kvale og Brinkmann skriver at i intervjuet har validitet å gjøre med intervjuets kvalitet, og dermed blir oppfølgingsspørsmålene som blir stilt en form for «på stedet»-kontroll av validitet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 278). Det var derfor viktig for oss å være totalt til stede, uten distraksjoner, under intervjuene, for å kunne sette søkelys på å stille gode spørsmål til informantene. Ifølge Krumsvik er det svært viktig å sikre validiteten gjennom transkribering, ved å være nøye med transkripsjonen og gjengi akkurat det informantene svarte på spørsmålene (Krumsvik, 2014, s. 155). Kvale og Brinkmann understreker at transkripsjon medfører en utvelgelse av hvilke av de mange dimensjonene av muntlige intervjusamtaler som skal med i den skriftlige transkripsjonen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 211). På bakgrunn av at vi var interesserte i hva informantene svarte, og ikke hvordan de svarte, inkluderte vi kun hva de sa i transkripsjonene. I kapittel 4.2.6 presenterte vi hvordan vi gjennomførte transkripsjonene.

Når det kommer til validiteten i analysen, skriver Thagaard at man som forsker kan styrke validiteten i en oppgave ved å gå kritisk gjennom analyseprosessen. Thagaard hevder også at det å



få en annen forsker til å lese gjennom analysen styrker det oppgavens validitet (Thagaard, 2018, s. 189). Krumsvik trekker fram at for å sørge for at analysen har reliabilitet kan man være to som kategoriserer (Krumsvik, 2014, s. 159). Dette var fordelaktig for oss, fordi vi var to stykker som arbeidet med prosjektet sammen. Vi kunne dermed være kritiske til hverandres tolkninger og analyser slik Thagaard (2018) og Krumsvik (2014) skriver at må til for å ha en analyse som både har validitet og reliabilitet. Dette gjaldt både innholdsanalysen og intervjuene.

#### 4.4.1 Studiens begrensninger

I denne masteroppgaven har vi kun analysert to læreverk. I en større studie kunne man ha analysert alle læreverk på markedet, men det hadde vi ikke ressurser til. Det betyr at vi ikke kan si noe om hvordan læreverk i norsk generelt tar opp muntlighet. Vi har dessuten kun intervjuet fem lærere. Et større utvalg ville ha kunne gitt mer informasjon, men det hadde ikke vi kapasitet til. En tredje begrensning er at vi ikke har vært ute i skolen og observert hvordan det undervises i muntlighet. Vi kan derfor ikke si bestemt hvordan lærere underviser i muntlighet, fordi det kan hende at det lærerne sier og gjør, er to forskjellige ting. På bakgrunn av disse begrensningene vil vi ikke kunne generalisere resultatene vi kommer fram til i denne masteroppgaven, kun antyde en retning.

## 5 Analyse

I dette kapittelet presenterer vi funn fra analysen av datamaterialet. Vi starter med å gjøre rede for funnene fra innholdsanalysen i delkapittel 5.1. Etter at vi har presentert hva vi fant knyttet til lærebøkene, viser vi funnene fra intervjuene i delkapittel 5.2 i henhold til analysekategoriene (muntlighet i undervisning, undervisning i muntlighet, forskjellen på muntlig og skriftlig kommunikasjon, retorikk som hjelpemiddel, muntlige sjangre, lærebøker, digitale læremidler og muntlighet som grunnleggende ferdighet). Avslutningsvis i kapitlet oppsummerer vi forekomstene.

### 5.1 Innholdsanalyse

Her blir funn fra hvert læreverk presentert for seg selv, først *Salto*, deretter *Fabel*, slik at framstillingen blir mer oversiktlig. Vi presenterer først elevbøkene, så arbeidsbøkene. I tabellen nedenfor presenterer vi alle forekomstene knyttet til de ulike læreverkene (se tabell 4), for å gi en best mulig oversikt.

**Tabell 4:** Opptelling av forekomster

<b>Forekomster</b>	<b><i>Salto elevbøker</i></b>	<b><i>Salto arbeidsbøker</i></b>	<b><i>Fabel elevbøker</i></b>	<b><i>Fabel arbeidsbøker</i></b>
Muntlighet i undervisning	142	37	79	0
Undervisning i muntlighet	38	5	7	4
Forskjellen på muntlig og skriftlig kommunikasjon	10	4	0	0
Retorikk som hjelpemiddel	5	1	14	10
Muntlige sjangrer	72	23	102	3

### 5.1.1 *Salto*

Som nevnt tidligere består *Salto 5*-læreverket av 6 bøker, inklusivt 2 lærerveiledninger som vi har valgt å se bort fra. Dette er på bakgrunn av at vi vil fokusere på bøkene elevene har tilgang på. Bøkene vi har analysert, er *Salto 5A elevbok*, *Salto 5A arbeidsbok*, *Salto 5B elevbok* og *Salto 5B arbeidsbok*. Vi skal i det følgende presentere forekomstene av muntlighet knyttet til *Salto*-læreverket, og vi har valgt å lage 6 delkapitler – et til hver av analysekategoriene: muntlighet i undervisning, undervisning i muntlighet, forskjellen på skriftlig og muntlig kommunikasjon, retorikk som hjelpemiddel og muntlige sjangrer.

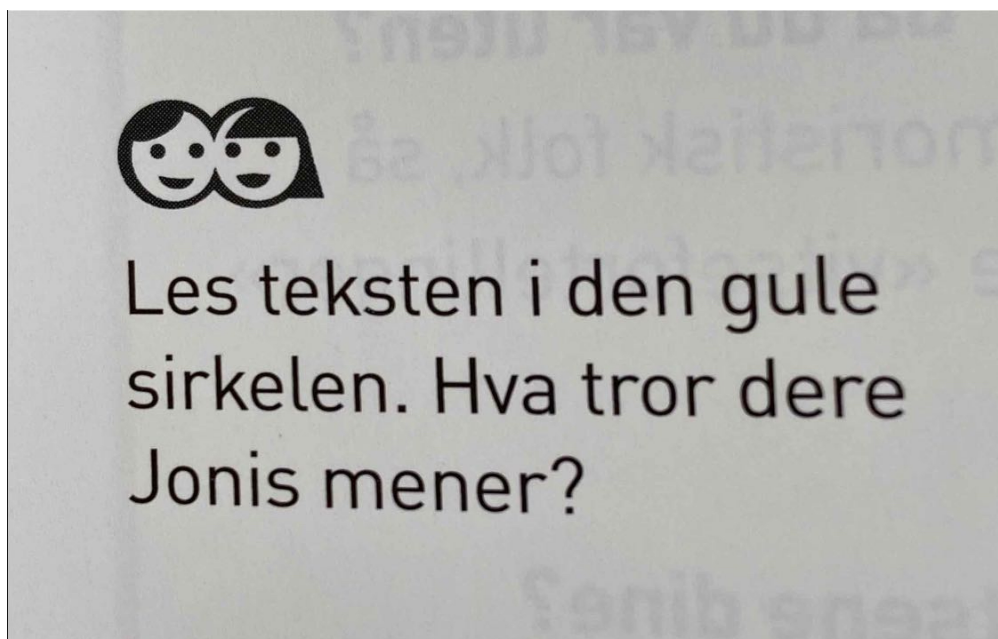
#### **Salto elevbøker**

Elevbøkene til *Salto* er delt inn i én a-bok og én b-bok. Vi tolker det slik at a-boka er ment til bruk for første halvår og b-boka for andre halvår. A-boka består av 247 sider og 8 kapitler, mens b-boka består av 255 sider og 6 kapitler. Begge bøkene har avslutningsvis en oppslagsdel hvor det er lagt opp til mer lesestoff. Kapitlene i elevboka samsvarer med kapitlene i arbeidsbøkene, for eksempel heter kapittel 1 i *Salto 5A elevbok* «Ta Salto», det samme gjør første kapittel i *Salto 5A arbeidsbok*. Slik er det også i *Salto 5B elevbok* og *arbeidsbok*. Det vil si at det blir god sammenheng mellom bøkene for elevene. Til tross for at elevbøkene er svært multimodale, består de i hovedsak av skriftlig tekst, med tilhørende informasjonsbokser, ikoner og bilder.

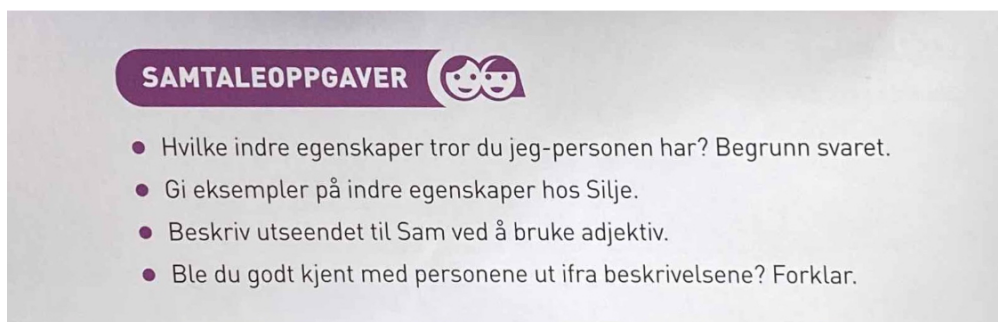
#### *Muntlighet i undervisning*

Muntlighet i undervisning for å arbeide med fagstoff er klart den formen for muntlighet det er mest av i elevbøkene. Vi fant hele 83 forekomster av muntlighet i undervisning i *Salto 5A elevbok*, og 59 forekomster i *Salto 5B elevbok*. Her oppfordres det til ulike muntlige aktiviteter uten at det eksplisitt undervises i muntlighet. For eksempel er det mye muntlighet i form av dialog og samtale. En av de sentrale forekomstene knyttet til denne kategorien er at det på begynnelsen av de fleste kapitlene i elevbøkene er et spørsmål som kan legges opp til helklassesamtale. For eksempel er det på side 52 i *Salto 5A elevbok* spørsmål knyttet til kapittelstart: «Hva syntes du er morsomt? Hva ler du av?». Det er individuelt hvordan læreren ønsker å benytte seg av disse oppgavene, men spørsmålet kan forstås som innledning til samtale i klassen. Det er noe vi vil drøfte videre i kapittel 6. Et annet gjennomgående trekk i begge elevbøkene er at det er bilder av to personer som prater, med tilhørende oppgaver som elevene skal besvare (se illustrasjon 1). Denne type oppgave befinner seg flere steder i begge bøkene, henholdsvis 12 og 10 ganger, og er oppgaver vi plasserer innenfor kategorien muntlighet i undervisning, fordi de legger opp til muntlige aktiviteter. En annen type oppgave vi finner mye av i begge elevbøkene, er såkalte «Samtaleoppgaver» (se illustrasjon 2).

Disse finner vi i hvert underkapittel som kalles for Skriveskolen. Denne type oppgave befinner seg flere steder i begge bøkene, henholdsvis 8 og 6 ganger. Dette er oppgaver som tydelig legger opp til muntlighet i undervisningen, fordi de ber elevene om å samtale med hverandre for å svare på oppgavene, men elevene får ingen nærmere instruksjoner om hvordan de skal samtale på en fruktbar måte.



**Illustrasjon 1:** Salto 5A elevbok (Aslam et al., 2020a, s. 56).



**Illustrasjon 2:** Salto 5A elevbok (Aslam et al., 2020a, s. 134).

### *Undervisning i muntlighet*

Innenfor denne kategorien har vi sett på forekomster knyttet til eksplisitt undervisning i muntlighet. Vi finner 17 forekomster i *Salto 5A elevbok* og 21 forekomster i *Salto 5B elevbok*. Det er viktig å påpeke at undervisning i muntlighet kan foregå ved hjelp av lesing og skriving, og må ikke foregå kun ved hjelp av muntlig aktivitet. I *Salto 5A elevbok* finner vi på side 22 og 23 egne tekster om hva man skal tenke på når man framfører, og hvordan man skal framføre. Dette er et tydelig eksempel

på undervisning i muntlighet, hvor elevene skal lære seg å forberede en fremføring og tilpasse det de sier til mottakeren (se illustrasjon 3). I *Salto 5B Elevbok* er det et eget kapittel om muntlighet, som samsvarer med et kapittel i *Salto 5B arbeidsbok*. Det gjelder kapittel 13 “Si meningen din”. Her skal elevene lære å uttrykke og begrunne egne meninger, bruke fakta- og følelsesargumenter, lytte til andres meninger og respektere dem, bruke synonymmer og antonymer for å uttrykke seg mest mulig presist, samt skrive en argumenterende tekst. Dette kapitlet inneholder flere sentrale forekomster innenfor kategorien undervisning i muntlighet, fordi det blant annet gir elevene klare instruksjoner på hvordan de kan si meningen sin. En annen forekomst i *Salto 5B elevbok* er en egen informasjonskapsel som viser elevene hva de kan tenke på når de lager lydbok eller dramatiserer. I informasjonskapselen står det blant annet at elevene skal variere stemmebruken, finne passende lyder og bruke musikk som får fram stemningen. Denne infokapselen gir elevene eksplisitt undervisning i muntlighet.



**Illustrasjon 3:** Salto 5A elevbok (Aslam et al., 2020a, s. 22).

### *Forskjellen på muntlig og skriftlig kommunikasjon*

I denne kategorien presenterer vi forekomster som viser om *Salto*-bøkene eksplisitt tar opp forskjellen mellom muntlig og skriftlig kommunikasjon. Til denne kategorien er det tre forekomster i *Salto 5A elevbok*, og syv forekomster i *Salto 5B elevbok*. I *Salto 5A elevbok* på side 79 er det en oppgave som går ut på at elevene skal lese opp en innledning til en skriftlig tekst, og sammen diskutere hva som kan skje videre i kapitlet. Denne oppgaven velger vi å plassere innenfor forskjellen på muntlig og skriftlig kommunikasjon, fordi elevene må gjøre om skriftlig tekst til muntlig fremføring. Dette vil kunne gi elevene en implisitt forståelse for at det er forskjell på skriftlig og muntlig uttrykksmåte. I *Salto 5B elevbok* på side 181 er det en oppgave som vi tolker at tilhører denne kategorien: “Gjør eventyret om til en nyhetsartikkel. Presenter nyheten muntlig.”. Dette kan kalles rekontekstualisering (Linell, 1998, s. 154). Her er det tydelig at elevene skal gjøre om skriftlig tekst til muntlig framlegg, men de får ingen råd med på veien om hvordan dette skal gjøres. Implisitt vil de muligens få en forståelse av at muntlig språkbruk skiller seg fra skriftlig språk.

### *Retorikk som hjelpemiddel*

Som tidligere nevnt har retorikk fått en fremtredende plass i LK20. Vi var nysgjerrige på om de nye lærebøkene ville innføre retoriske begreper allerede for elever på 5. trinn, eller om det var spor av for eksempel appellformene logos, etos og patos uten at de retoriske begrepene blir brukt. I elevbøkene fant vi henholdsvis to og tre forekomster knyttet til retorikk som hjelpemiddel. Vi fant ingen retoriske begreper i elevbøkene i vår analyse. Likevel benyttes begreper og handlinger som kan forbindes med retorikk, for eksempel begreper som troverdighet, reflektere og å overbevise. Et eksempel på dette er at elevene skal lære seg å reflektere over hvilke kilder som er gode og dårlige, noe som kan knyttes tett opp mot de andre nevnte begrepene, troverdighet og overbevisning. Det manglende retoriske metaspråket kan ha bakgrunn i at elevene kun går i 5. trinn, og at bruk av retorisk terminologi er for tidlig å innføre på dette trinnet. Dette vil vi drøfte videre i kapittel 6. Et annet eksempel på retorikk som hjelpemiddel finner vi på side 141 i *Salto 5A elevbok*. Der henvises det til et kompetansemål som går ut på at elevene skal kunne «Vurdere om en kilde er pålitelig og relevant». Her er det begrepet pålitelig som er sentralt, og vi velger å knytte dette opp mot retorikk som hjelpemiddel, fordi det handler om troverdighet som jo er relevant innenfor retorikken.

### *Muntlige sjangrer*

Tidligere forskning viser som nevnt at framføringer er den mest brukte muntlige sjangeren i skolen (Børresen et al., 2012, s. 231). Det er flere av oppgavene som går ut på at elevene skal ha framføringer både i form av dramatisering, høytlesning for klassen og framføring av dikt. Det er 18 forekomster relatert til framføringer i *Salto 5A elevbok* og 11 forekomster i *Salto 5B elevbok*. Dette er høye tall relatert til en sjanger. Utover dette er det henholdsvis 30 og 13 forekomster i elevbøkene knyttet til muntlige sjangrer. De andre muntlige sjangrene som blir nevnt i elevbøkene, er gjenfortelling, høytlesning, dramatisering, intervju, diskusjon, argumentasjon, forklaring, fortelling og rap. Et eksempel på muntlige sjangrer i elevbøkene finner vi i *Salto 5A elevbok* på side 24: «Presenter nyheter for hverandre». Til denne oppgaven er det en tydelig forklaring på hva de skal gjøre i forkant av framføringene (se illustrasjon 4). Vi lurte dog på hvilke tilbakemeldinger som kommer i etterkant av framføringene – dette er noe vi skal diskutere videre i kapittel 6. På bakgrunn av at elevene får en tydelig forklaring på hva de skal gjøre i forkant, er denne forekomsten også relatert til undervisning i muntlighet og er derfor også telt med der. For å gi eksempel på en annen muntlig sjanger vi finner i elevbøkene, viser vi til side 87 i *Salto 5B elevbok*, hvor elevene blir bedt om å «Arbeide sammen i par eller grupper og les inn deler av utdraget som lydbok. Bruk tipsene om høytlesing fra side 76.». Dette er en oppgave hvor den muntlige sjangeren er høytlesning. Tipsene om høytlesning fra side 76 er en tekst som viser hvordan elevene på best mulig måte kan lese tekster høyt for hverandre. Det skrives at elevene må velge passelig tempo, variere stemmestyrke og gi liv til personene gjennom replikkene. Denne forekomsten er også telt med i undervisning i muntlighet, fordi det gis eksplisitt undervisning i høytlesning. Teksten tilhører delkapitlet Språkverksted som inngår i alle kapitlene i elevbøkene og arbeidsbøkene. Disse kapitlene tar som regel opp det grammatiske i språket, for eksempel dobbel konsonant, alfabetiske rekkefølge og ordklasser.

## 6 Presenter nyheter for hverandre.

- a Gå inn på [framtidajunior.no](http://framtidajunior.no). Velg en nyhet du synes er interessant.
- b Dybdeles teksten og noter nøkkelord.
- c Øv på å bruke nøkkelordene til å gjenfortelle teksten.
- d Lag manuskort med nøkkelordene.
- e Presenter nyhetene i klassen eller for en medelev.

**Illustrasjon 4:** Salto 5A elevbok (Aslam et al., 2020a, s. 24).

### Salto arbeidsbøker

Arbeidsbøkene til *Salto* er som nevnt delt inn i én a-bok og én b-bok. Vi tolker det slik at a-boka er ment til bruk for første halvår og at b-boka er ment for andre halvår. A-boka består av 144 sider og 8 kapitler, mens b-boka består av 158 sider og 6 kapitler. Arbeidsbøkene består av oppgaver som elevene hovedsakelig skal løse skriftlig, med noe innslag av lesetekster.

### *Muntlighet i undervisning*

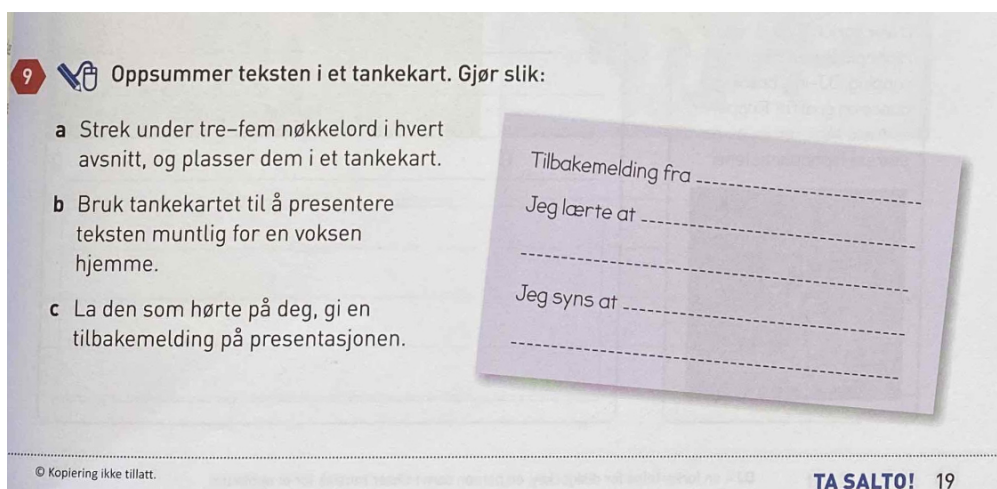
Kategorien muntlighet i undervisningen inkluderer som nevnt ovenfor alle oppfordringer til muntlig aktivitet uten at det eksplisitt gis informasjon om hvordan aktiviteten skal gjennomføres. I *Salto 5A arbeidsbok* er det 22 forekomster knyttet til denne kategorien, mens det i *Salto 5B arbeidsbok* er 15 forekomster. På side 10 i *Salto 5A arbeidsbok* står det for eksempel: «Før du leser: Har du noen gang opplevd noe litt mystisk som ikke lar seg forklare?». Dette er et eksempel på en oppgave som kan gjennomføres muntlig i form av klasseromssamtale eller diskusjon, men det er ingen forklaring på hvordan man for eksempel skal formulere seg. En av de sentrale forekomstene knyttet til arbeidsbøkene er at flere av oppgavene går på å arbeide i par og å arbeide sammen, noe som betyr at oppgavene gir rom for muntlig aktivitet. Oppgavene legger opp til klassediskusjon, arbeid i par, arbeid sammen og framføringer, men det gis ingen instruksjoner for hvordan dette skal gjøres. Derfor velger vi å plassere slike forekomster innenfor kategorien muntlighet i undervisning. Det er 16 forekomster i begge arbeidsbøkene knyttet til oppgaver som går på at elevene skal arbeide sammen eller i par. Et eksempel på dette finner vi på side 61 i *Salto 5B arbeidsbok*: «Arbeid



sammen i grupper på tre og les teksten høyt. Bytt på å være Maja, Trym og læreren». Dette er et eksempel på en oppgave der elevene skal uttrykke seg muntlig, men det gis ingen klare instruksjoner på hvordan høytlesningen skal gjennomføres, utover at de skal bytte på hvilken karakter de er. Derfor valgte vi å plassere denne forekomsten innenfor kategorien muntlighet i undervisning.

### *Undervisning i muntlighet*

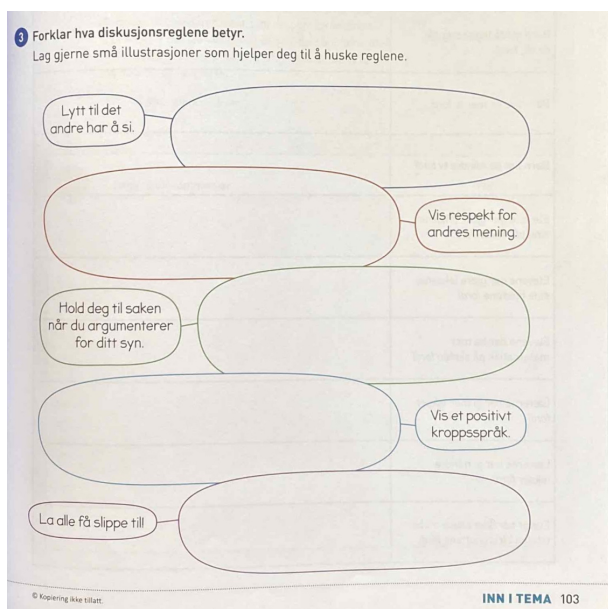
Når det kommer til eksplisitt undervisning i muntlighet, fant vi i *Salto 5A arbeidsbok* bare to oppgaver. Dette er ikke overraskende ut fra tidligere forskning, som sier at arbeidet med muntlighet kun opptar 20 % av undervisningen i klasserommet (Svenkerud et al., 2012, s. 36). På side 19 er det en oppgave som går på at elevene skal bruke et tankekart de har laget for å holde en framføring for en voksen hjemme (se illustrasjon 5). Her får elevene tydelige instruksjoner på hvordan de skal legge opp framføringene, i tillegg til at de voksne får et lytteoppdrag i form av at de skal høre på framføringen og gi en tilbakemelding på framføringene.



**Illustrasjon 5:** Salto 5A arbeidsbok (Aslam, Bjøndal, Brovold, Sunne & Teigen, 2020b, s. 19).

I *Salto 5B arbeidsbok* er det to forekomster knyttet til undervisning i muntlighet, i tillegg til et eget kapittel som heter «Si meningen din». På side 19 i *Salto 5B arbeidsbok* er det en oppgave hvor elevene skal gjenfortelle et eventyr. Denne oppgaven har en tilknyttet informasjonsboks med tips og informasjon om hva eleven skal passe på når hen skal gjenfortelle et eventyr foran andre, for eksempel lese med hviskende stemme, heve stemmen og ta en liten pause. På bakgrunn av at elevene får eksplisitt forklart hvordan de skal gjenfortelle eventyret, plasserer vi oppgaven innenfor kategorien undervisning i muntlighet. Kapittelet «Si meningen din» i *Salto 5B arbeidsbok* er et kapittel som i stor grad går på undervisning i muntlighet. Det er flere tekster og oppgaver som omhandler argumentasjon, hvordan man skal oppføre seg i en diskusjon og gjennomføre

diskusjoner. Her får elevene innføring i hvordan de kan bruke stemmen sin og kroppsspråket sitt til å formidle det de ønsker å formidle på en hensiktsmessig måte. Et eksempel på en slik oppgave finner vi på side 103 (se illustrasjon 6) hvor elevene blant annet skal lære seg diskusjonsreglene, for eksempel å la alle slippe til og å lytte til det andre har å si.



**Illustrasjon 6:** Salto 5B arbeidsbok (Aslam, Bjøndal, Brovold, Sunne & Teigen, 2021b, s. 103).

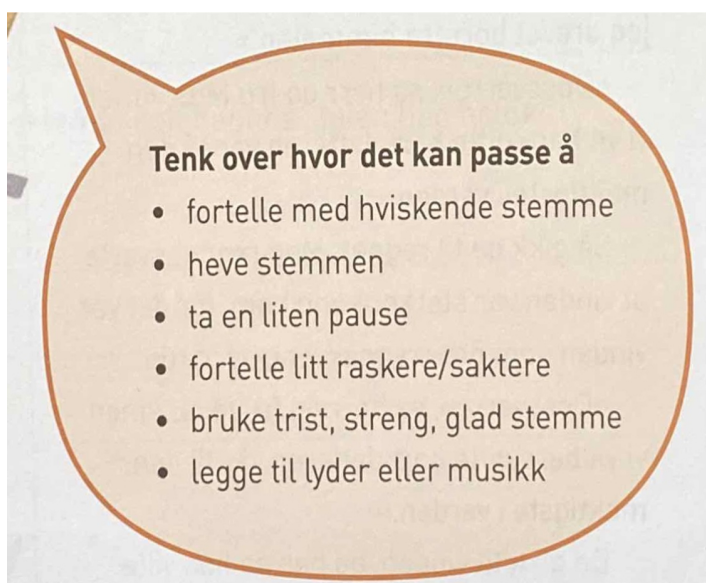
### *Forskjellen på muntlig og skriftlig kommunikasjon*

I dette underkapitlet ser vi på hvordan muntlig og skriftlig kommunikasjon ses i forhold til hverandre i arbeidsbøkene. Det er to forekomster i hver arbeidsbok som tilhører denne kategorien. I *Salto 5A arbeidsbok* er det én oppgave på side 15 som lyder: «Skriv en liknende tekst om et spill du kjenner godt. Presenter spillet muntlig for en annen.». Denne oppgaven krever at elevene først uttrykker seg skriftlig, og deretter gjør om den skriftlige teksten til muntlig uttrykksmåte. På denne måten vil elevene implisitt få kjennskap til at det er forskjell på muntlig og skriftlig kommunikasjon. Herunder vil de blant annet merke at det er forskjell når det kommer til den leksikalske tettheten, som handler om hvor mange meningsbærende ord teksten har (Halliday, 1998, s. 271). I *Salto 5B arbeidsbok* er det, som sagt, et eget kapittel om muntlighet som heter «Si meningen din». Her er det en oppgave på side 103 der elevene skriftlig skal forklare de ulike diskusjonsreglene. Dette er regler som skal brukes når elevene skal diskutere muntlig, men i denne oppgaven blir elevene bedt om å svare skriftlig på hvordan reglene fungerer. Denne oppgaven alene legger ikke opp til at elevene skal lære om forskjellen på muntlig og skriftlig kommunikasjon, men i det elevene tar i bruk diskusjonsreglene vil de implisitt merke seg at det er en forskjell på muntlig og skriftlig uttrykksmåte. Elevene får lite eksplisitt undervisning om forskjeller mellom muntlig og

skriftlig uttrykksmåte, så dette blir i stor grad lært implisitt, noe som støtter forskningen til Jers om at det er mangel på undervisning i forskjellen mellom skriftlig og muntlig kommunikasjon (Jers, 2010, s. 257).

### *Retorikk som hjelpemiddel*

Retorikk som hjelpemiddel handler som tidligere nevnt blant annet om bruken av retoriske begreper. Som i elevbøkene er det heller ikke i arbeidsbøkene eksplisitt nevnt retoriske begreper, som for eksempel logos, ethos og pathos. Det er ingen forekomster i *Salto 5A arbeidsbok* som det er mulig å knytte til retorikk som hjelpemiddel. I *Salto 5B arbeidsbok* er det imidlertid en informasjonsboks på side 19 som handler om hva man skal passe på når man skal gjenfortelle et eventyr. Vi velger å knytte denne informasjonsboksen til retorikk som hjelpemiddel til tross for at det ikke er retoriske begreper involvert. Dette fordi vi mener at det som står i informasjonsboksen (se illustrasjon 7) om hvordan man skal gjenfortelle eventyret, kan bidra til at både innhold og stemning kan komme bedre fram, og fortelleren kan virke mer overbevisende, samt appellere til følelsene til lytterne. Denne forekomsten blir telt to ganger, både her og som undervisning i muntlighet, fordi det er eksplisitt undervisning i retorikk.



**Illustrasjon 7:** Salto 5B arbeidsbok (Forfattere: Aslam et al., 2021b, s. 19; Illustrasjon: Lars Tothammer).

### *Muntlige sjangrer*

Skolens muntlige sjangrer handler om sjangrer innenfor muntlig kommunikasjon, for eksempel framføring eller gjenfortelling. I *Salto 5A arbeidsbok* er det 14 forekomster knyttet til denne kategorien, og i *Salto 5B arbeidsbok* er det ni forekomster. Et eksempel finner vi i oppgaven på side 28 i *Salto 5A arbeidsbok*: «Gjenfortell utdraget fra Håndbok for superhelter. (...) Arbeid i par. Bruk

tidslinja som manus, og gjenfortell teksten for hverandre.»). Gjenfortelling av en tekst er en aktivitet som i stor grad finner sted i skolesammenheng. En gjenfortelling kan gjøres både muntlig og skriftlig, men i dette tilfellet er det etter vår mening klart at det dreier seg om muntlig gjenfortelling siden elevene arbeider i par og skal gjenfortelle for hverandre. I *Salto 5B arbeidsbok* er det en oppgave på side 40 som går på en annen muntlig sjanger knyttet til skolen, nemlig bokprat. Oppgaven lyder: «Bokprat: Snakk sammen om Apetryne.»). Til tross for at vi her viser fram to eksempler som ikke er framføringer, har vi gjennom analysen av læremidlene sett at framføringer i stor grad er den ledende muntlige sjangeren for alle lærebøkene vi har analysert.

### 5.1.2 Fabel

Som nevnt tidligere består *Fabel 5*-læreverket av fire bøker i tillegg til en digital lærerveiledning som vi har valgt å se bort fra. Bøkene vi fokuserer på er *Fabel 5A elevbok*, *Fabel 5B elevbok*, *Fabel 5A arbeidsbok* og *Fabel 5B arbeidsbok*, altså de bøkene elevene har tilgang på. Lærebøkene til *Fabel* benytter andre titler enn det *Salto* gjør. I *Fabel* kalles bøkene *Fabel 5A* og *Fabel 5B*. Vi har likevel valgt å kalle dem for *Fabel 5A elevbok* og *Fabel 5B elevbok* for å gjøre det mer leservennlig her i analysen og skille disse bøkene tydelig fra arbeidsbøkene. Vi skal nå presentere forekomstene knyttet til læreverkene, og vi benytter de samme underkapitlene som ovenfor. Det er ingen forekomster knyttet til forskjellen på muntlig og skriftlig kommunikasjon i *Fabel*-bøkene. Dette er et viktig funn, men vi har dermed ikke egne delkapitler knyttet til denne analysekategorien her i *Fabel*-kapitlet.

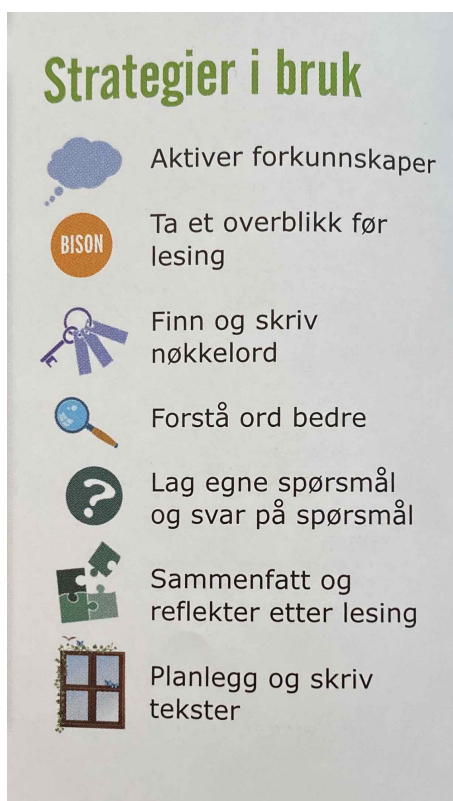
#### **Fabel elevbøker**

*Fabel*-bøkene er som nevnt delt inn i én a-bok og én b-bok. Vi tolker det slik at a-boka også her er ment til bruk for første halvår og b-boka for andre halvår. A-boka består av 197 sider og 12 kapitler, mens b-boka består av 245 sider og 13 kapitler. Det er viktig å merke seg at det er flere kapitler i *Fabel 5A elevbok* og *5B elevbok* enn i arbeidsbøkene, som betyr at noen av kapitlene i elevbøkene ikke har tilsvarende kapitler i arbeidsbøkene. I *Fabel 5B elevbok* er det et eget kapittel om muntlighet.

#### *Muntlighet i undervisning*

Som nevnt tidligere handler muntlighet i undervisning om all aktivitet som inneholder muntlighet, men uten eksplisitt forklaring på hvordan elevene skal arbeide. Totalt innenfor kategorien muntlighet i undervisning er det 42 forekomster i *Fabel 5A elevbok* og 37 forekomster i *Fabel 5B*

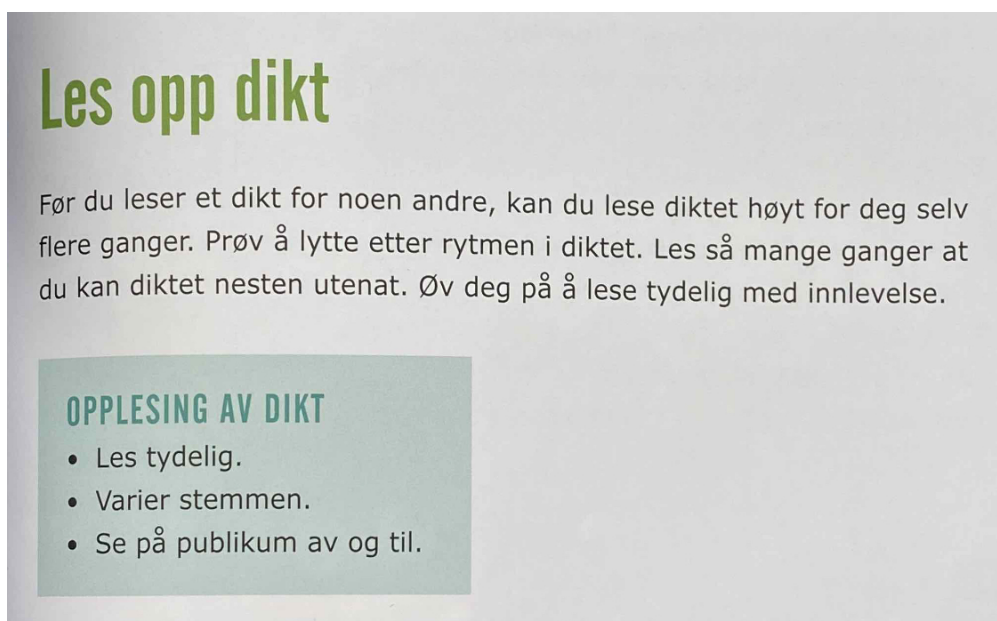
*elevbok*. Innenfor denne kategorien har bøkene *Fabel 5A* og *5B* ulike strategier, og én av disse er “sammenfatt og reflekter etter lesing.”. Relatert til denne strategien er det 8 forekomster i *Fabel 5A elevbok* og 11 forekomster i *Fabel 5B elevbok*. For å vise at det er denne strategien elevene skal bruke, har *Fabel* laget et puslespillsymbol. Denne strategien tolker vi at kan foregå muntlig, for eksempel som en helklassesamtale eller som samtale i par. Derfor plasserer vi denne strategien innenfor muntlighet i undervisning. En annen strategi vi kan plassere i denne kategorien, er “aktiver forkunnskaper”, som har tankeboble som symbol. Det er 13 forekomster av denne strategien i *Fabel 5A elevbok* og 15 forekomster i *Fabel 5B elevbok*. Denne strategien tolker vi også som en mulighet for helklassesamtale, dialog mellom elevene og/eller IGP-metoden (individuell-, gruppe-, plenum-samtale). Dette gir elevene mulighet til å tenke for seg selv, og til å samtale med læringspartner, før temaet til slutt blir løftet fram i klassen. De nevnte strategiene benyttes i stor grad gjennom elevbøkene, og de blir presentert i innholdsfortegnelsen til begge elevbøkene (se illustrasjon 8). Et annet eksempel på en forekomst av muntlighet i undervisning fant vi i *Fabel 5A elevbok*. Der er det en oppgave som lyder «Snakk sammen om hva dere vet om dyra, og hva dere lurer på.». Denne oppgaven kategoriserer vi som muntlighet i undervisningen, fordi den legger til rette for at elevene kan snakke sammen om et tema i klasserommet.



**Illustrasjon 8:** *Fabel 5B elevbok* (Bjørkvold, Fjeld, Holm & Løkken, 2020b, i innholdsfortegnelsen).

## Undervisning i muntlighet

I *Fabel 5A elevbok* er det én forekomst knyttet til undervisning i muntlighet. Med tanke på at muntlighet er en av de fem grunnleggende ferdighetene (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 4), undrer vi oss over hvorfor det er et så stort fravær av undervisning i muntlighet i *Fabel 5A elevbok*. Den ene forekomsten er en tekst med en tilhørende informasjonsboks på side 85, som forklarer elevene hvordan de kan lese opp dikt (se illustrasjon 9). Vi velger å plassere denne forekomsten innenfor denne kategorien, fordi elevene får eksplisitt undervisning i muntlighet gjennom gode råd til hvordan et dikt bør leses for et publikum.



**Illustrasjon 9:** *Fabel 5A elevbok* (Bjørkvold et al., 2020a, s. 85).

I *Fabel 5B elevbok* er det et eget kapittel om muntlighet, kapittel 4: «Presentere muntlig». Alle forekomstene relatert til denne kategorien innenfor *Fabel 5B elevbok* tilhører dette kapittelet. Det er totalt 6 forekomster knyttet til undervisning i muntlighet i *Fabel 5B elevbok*. I kapittelet «Presentere muntlig» skal elevene lære hvordan de framfører faglige tema muntlig, hvordan de lager en digital presentasjon, og hvordan de kan være et godt publikum. I kapittelet er det skriftlig tekst i form av brødtekst og oppgaver som skal lære elevene hva som kreves av dem når de framfører noe muntlig. Vi plasserer dette kapittelet innenfor kategorien undervisning i muntlighet, fordi kapittelet legger til rette for eksplisitt undervisning i muntlighet. Et eksempel fra dette kapittelet finner vi på side 71. Der viser brødteksten elevene hvordan de kan planlegge og gjennomføre en muntlig presentasjon. Der står det for eksempel «Øv på presentasjonen din flere ganger», «Unngå å lese høyt fra manus» og «Vær bevisst på kroppsspråket ditt» (se illustrasjon 10). Dette er ett av flere eksempler i kapittelet som viser elevene hvordan de på best måte kan presentere muntlig.

## MUNTIG PRESENTASJON

### Tenk over:

- Hva er formålet med presentasjonen?
- Hva slags presentasjonsmåte vil du bruke?
- Hvem skal du presentere for?
- Hvor lang tid skal du bruke?

### Planlegg innholdet:

- Noter nøkkelord eller lag tankekart som du kan ha som støtte mens du presenterer.
- Hvordan vil du starte?
- Hva skal innholdet i presentasjonen være?
- Hvordan vil du avslutte? Kanskje du vil oppsummere, svare på spørsmål eller lage en quiz?

### Øv:

- Øv på presentasjonen din flere ganger. Øv for deg selv foran speilet, eller for en annen. Husk å ta tiden på deg selv mens du øver.

### Presenter for andre:

- Unngå å lese høyt fra manus, bruk dine egne ord. Du skal helst bare kaste korte blikk på notatene dine mens du presenterer.
- Snakk høyt og tydelig.
- Vær bevisst kroppsspråket ditt.

### Hva kan du ta med deg videre?

- Hva synes du at du fikk til?
- Hva vil du gjøre annerledes neste gang du presenterer?
- Hvis du har fått tilbakemeldinger fra publikum eller læringspartnern:
  - Hvilke av tilbakemeldingene vil du ta med deg videre?

**Illustrasjon 10:** *Fabel 5B elevbok* (Bjørkvold et al., 2020b, s. 71).

### *Retorikk som hjelpemiddel*

Det er flere forekomster knyttet til retorikk som hjelpemiddel i *Fabel 5A elevbok* og *5B elevbok*. I *Fabel 5A elevbok* fant vi ni forekomster knyttet til retorikk som hjelpemiddel, og i *Fabel 5B elevbok* er det fem forekomster. Det blir heller ikke nevnt retoriske begreper som for eksempel logos, ethos og pathos i *Fabel*-bøkene. I *Fabel 5A elevbok* fant vi blant annet oppgaver på side 40 og 41 hvor elevene skal løse oppgaver for å finne formålet med teksten. Til tross for at det ikke blir nevnt eksplisitte retoriske begreper, kan man knytte formålet opp mot kairos i retorikken, som handler om å bruke riktig språk til riktig tid. I *Fabel 5B elevbok* er det en forekomst i en tekst på side 62 om hvordan elevene kan få til en god framføring. Overskriften i teksten er «Hvordan få til en god presentasjon», og brødteksten har underkategorier som går på hvordan elevene kan fange publikums interesse, blant annet ved hjelp av å starte med å stille et spørsmål eller ved å starte med å fortelle om noe eleven selv har opplevd. Vi velger å knytte denne teksten til retorikk som hjelpemiddel,

fordi den skal lære elevene om hvordan de kan ordlegge seg muntlig for å overbevise lytterne om noe.

### *Muntlige sjangrer*

Muntlige sjangrer handler om hvilke muntlige sjangrer som elevene lærer om på skolen. Det er 40 forekomster i *Fabel 5A elevbok* og 62 forekomster i *Fabel 5B elevbok* knyttet til muntlige sjangrer. Det er flere muntlige sjangre som blir nevnt i *Fabel 5*-bøkene, blant annet framføring, samtale, diskusjon og gjenfortelling. Noen sentrale forekomster i begge *Fabel 5*-bøkene er to oppgavekategorier som legger til rette for muntlighet: samtaleoppgaver og samarbeidsoppgaver. Samtale er en muntlig sjanger, og samarbeidsoppgavene har vi valgt å kategorisere som forekomster som legger opp til muntlighet gjennom den muntlige sjangeren samtale. Det er 35 forekomster knyttet til samtaleoppgaver i *Fabel 5A elevbok*, og 47 forekomster knyttet til samtaleoppgaver i *Fabel 5B elevbok*. Når det kommer til samarbeidsoppgavene, er det ni forekomster i både *Fabel 5A elevbok* og *5B elevbok*. I *Fabel 5B elevbok* er det en sentral forekomst knyttet til muntlige sjangre, et eget kapittel som handler om framføringer. I kategorien undervisning i muntlighet er dette kapitlet delt opp som flere forekomster, fordi der er poenget hvordan det undervises i muntlighet, men i denne kategorien velger vi å føre kapitlet inn som en forekomst fordi framføring i seg selv er en muntlig sjanger.

### **Fabel arbeidsbøker**

*Fabel* sine arbeidsbøker er som sagt delt inn i én a-bok og én b-bok. A-boka består av 70 sider og syv kapitler, mens b-boka består av 78 sider og åtte kapitler. Kapitlene i *Fabel 5A* og *5B* samsvarer med *Fabel 5A arbeidsbok* og *Fabel 5B arbeidsbok*. Med det mener vi at alle de syv kapitlene man finner i *Fabel 5A arbeidsbok* har et tilsvarende kapittel i *Fabel 5A elevbok*, og det samme gjelder for de åtte kapitlene man finner i *Fabel 5B arbeidsbok*.

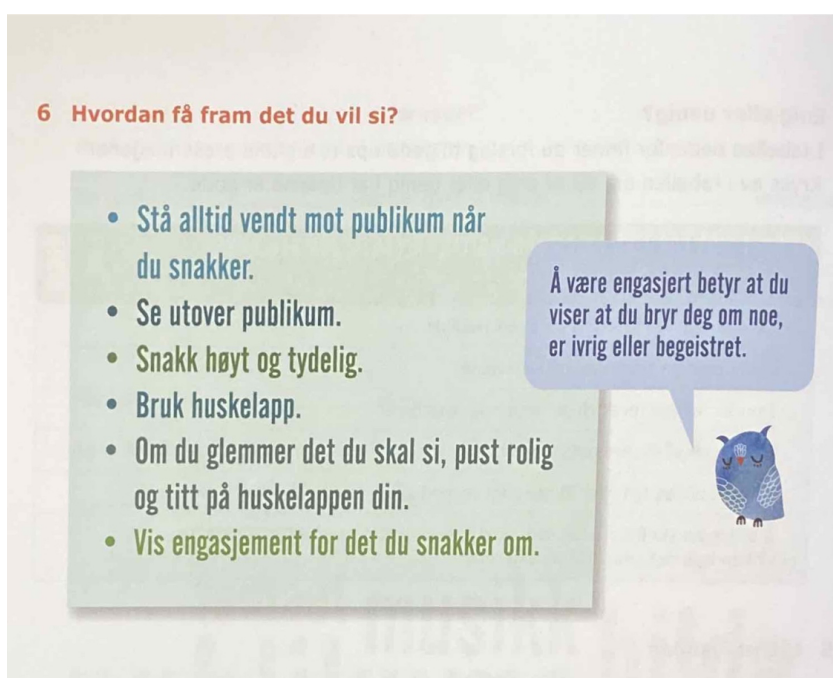
En sentral forekomst knyttet til disse bøkene er at de bærer sterkt preg av oppgaver som er ment å løses skriftlig. Det viser seg ved at de har tekstlinjer under oppgaveteksten, som legger opp til at elevene skal skrive skriftlige svar på tekstlinjene. Dette mener vi preger formålet med arbeidsbøkene, og vi tenker at disse bøkene i stor grad blir brukt som leksebøker i skolen. Vi mener dette på bakgrunn av at det er et fåtall av oppgavene som legger til rette for samarbeid, diskusjon eller annen form for muntlighet.



Vi er som sagt innforstått med at oppgaver som løses skriftlig, kan være med på å fremme muntlige ferdigheter, men i dette tilfellet opplever vi at de skriftlige oppgavene mer er knyttet mot læring og repetering av fagstoff. De har derfor ingen relevans for vår oppgave, og på grunn av dette har vi fjernet to kategorier, «muntlighet i undervisning» og «forskjellen på muntlig og skriftlig kommunikasjon». Vi fjerner disse kategoriene fra dette delkapitlet, fordi vi ikke har forekomster knyttet til disse kategoriene. Dette er et viktig poeng som vi skal drøfte videre i kapittel 6.

### *Undervisning i muntlighet*

I *Fabel 5A arbeidsbok* finner vi ingen forekomster knyttet til undervisning i muntlighet. I *Fabel 5B arbeidsbok* er det fire forekomster knyttet til undervisning i muntlighet, hvorav alle forekomstene tilhører et eget kapittel som heter “presenter muntlig”. Dette kapitlet har fire oppgaver som lærer elevene hvordan de skal framføre et faglig tema muntlig. Den første forekomsten er en oppgave hvor elevene skal reflektere over hvordan de kan få til en god framføring. Den andre forekomsten går ut på hvordan elevene kan fange publikums interesse. Dette er en forekomst vi også har kategorisert innenfor retorikk som hjelpemiddel. Der skal elevene fylle ut tomrom i teksten med ord fra en ordsky. Den tredje forekomsten er en informasjonsboks (se illustrasjon 11) som handler om hva som må til for å få til en god framføring. Dette er en forekomst vi også har telt opp under retorikk som hjelpemiddel. Den siste forekomsten er en oppgavetekst, med tilhørende oppgaveformuleringer, på side 22 til 23, som går ut på hva elevene må ha med seg i muntlige presentasjoner. Disse brødtekstene og oppgavene gir elevene eksplisitt undervisning i muntlighet, fordi det forklarer elevene hvordan de på best mulig måte kan framføre stoff muntlig.



**Illustrasjon 11:** *Fabel 5B arbeidsbok* (Fongen, 2021a, s. 20).

### Retorikk som hjelpemiddel

I *Fabel arbeidsbøker* er det ikke brukt retoriske begreper eksplisitt, men det er flere oppgaver vi valgte å knytte til retorikk som hjelpemiddel, fordi det implisitt handler om retorikk. I *Fabel 5A arbeidsbok* fant vi seks forekomster knyttet til denne kategorien. Et eksempel finner vi i oppgave 4 på side 17, som handler om å finne formål og mottaker av en melding. Dette knytter vi til retorikk som hjelpemiddel, fordi for å kunne finne ut av formål og mottaker er det en forutsetning at elevene forstår at man bruker ulikt språk til ulik tid. Under en framføring er det for eksempel forventet at elevene bruker et mer akademisk språk, enn når elevene prater med hverandre i en sosial setting. Et annet eksempel finner vi på side 63 i *Fabel 5A arbeidsbok*. Denne forekomsten handler om overbevisning (se illustrasjon 12). Oppgaven går ut på at elevene skal overbevise de andre elevene om hvorfor de må lære om rettskriving. Til tross for at dette er en skriftlig oppgave, ønsker vi å knytte den til muntlighet og retorikk, fordi det de lærer om argumentasjon skriftlig, kan de ta med seg inn i muntlig argumentasjon.

**MIN LÆRING**

**6 Når får jeg bruk for dette?**


Tenk deg at en elev lurer på hvorfor dere må lære om rettskriving, og spesielt sj- og kj-lyden. Du skal forsøke å overbevise om at dette er noe dere kommer til å få bruk for senere. Skriv minst to grunner som kan være med på å overbevise!

---

---

---

---



© Kopiering ikke tillatt 63

**Illustrasjon 12:** *Fabel 5A arbeidsbok* (Fongen, 2021b, s. 63)

I *Fabel 5B arbeidsbok* er det totalt fire forekomster knyttet til retorikk som hjelpemiddel. En av forekomstene er et av delmålene som presenteres i starten av hvert kapittel i arbeidsbøkene, hvor det står at elevene skal kunne “finne og vurdere påstander og argumenter”. Et eksempel på en oppgave som fremmer dette delmålet er oppgave 7 på side 49, som går ut på at elevene selv skal lage saklige argumenter til ulike påstander. Elevene får presentert påstandene «Jeg burde få bestemme selv hva vi skal ha til middag hver dag», «5. trinn burde ha fotballbanen tre ganger i uka» og «Vi trenger flere svømmehaller». Deretter skal de velge ut to av disse påstandene som de skal lage minst to saklige argumenter til. På bakgrunn av at det er streker etter spørsmålene, er vår tolkning at denne oppgaven skal løses skriftlig. Vi mener likevel at oppgaven er relevant for vår oppgave om muntlighet, fordi elevene kan ta med det de lærer om argumentasjon skriftlig inn i muntlige argumentasjoner. Vi knytter denne forekomsten til retorikk som hjelpemiddel. Til tross for at retoriske begreper ikke eksplisitt blir nevnt, er argumentasjon et sentralt punkt innenfor logos.

### *Muntlige sjangre*

Vi har ingen forekomster knyttet til muntlige sjangre fra *Fabel 5A arbeidsbok*. Det nevnes ikke en eneste muntlig sjanger i boka. I *Fabel 5B arbeidsbok* fant vi totalt tre forekomster knyttet til muntlige sjangre. Et eksempel fant vi på side 31 oppgave 7, en oppgave som går ut på at elevene skal skrive taler med ulike mottakere. Der blir elevene bedt om å skrive tre ulike taler med valgfritt tema. De skal først skrive en tale til en eldre versjon av seg selv, deretter til medelevene sine og til slutt til læreren sin. Deretter skal de reflektere over hva de gjorde ulikt i talene. Til tross for at tale er en muntlig sjanger, inviterer oppgavene elevene til å skrive talen. Vi teller den med som en forekomst innenfor muntlige sjangre, fordi tale er en muntlig sjanger, men det er et paradoks at elevene ikke blir bedt om å holde talen, bare skrive den. Denne oppgaven kan også knyttes til retorikk, fordi ulike retoriske begreper som logos, ethos, pathos og kairos er relevante innenfor denne muntlige sjangeren.

## **5.2 Intervju**

Vi velger å presentere resultatene av intervjuene samlet. Vi referer til de fem lærerne som lærer A, lærer B, lærer C, lærer D og lærer E. Vi skal presentere resultatene fra intervjuene i åtte kategorier: muntlighet i undervisning, undervisning i muntlighet, forskjellen på muntlig og skriftlig kommunikasjon, retorikk som hjelpemiddel, muntlige sjangre, lærebøker, digitale læremidler og muntlighet som grunnleggende ferdighet.

Et interessant overordnet funn er at flere av lærerne fortalte at muntlighet av ulike årsaker blir nedprioritert i undervisningen. Lærer A trekker fram nasjonale prøver på femte trinn som årsak til at det arbeides mindre med muntlighet i denne perioden, fordi muntlighet ikke skal måles på de nasjonale prøvene, noe blant annet lesing skal. Lærer D sier også at en mulig forklaring på nedprioriteringen av muntlighet er at muntlighet ikke er en målbar ferdighet, men nevner ikke nasjonale prøver som årsak.

*Jobber mye mindre med muntlighet i perioden fram til nasjonale prøver. Da prioriteres det lesing og lesestrategier i stedet. – Lærer A*

### 5.2.1 Muntlighet i undervisning

Muntlighet i undervisning er som sagt all aktivitet som inneholder muntlighet, men som ikke nødvendigvis gir elevene faglig kunnskap om muntlighet. Herunder finner vi blant annet helklassesamtaler, rekke opp hånda i timen for å si noe og samarbeid mellom elever. Dette er noe alle lærerne forteller at de har mye av i undervisningen sin. Lærer A fortalte blant annet at det viktigste for hen var at hen fikk høre stemmen til elevene. Dette mente hen var den mest hensiktsmessige veien å gå, når det kom til muntlighet, at alle skulle med. Lærer A la også vekt på at hen bruker mye tid på å lage et trygt klasserom å uttrykke seg muntlig i. Hen legger vekt på at høytlesing er valgfritt, og at det skal være rom for å gjøre feil.

*(...) fordi det viktigste for meg er at jeg får høre stemmen din da. At du øver deg på å snakke, det er liksom veien å gå fram til det med muntlighet da. – Lærer A*

Dette er noe av det samme som lærer B løfter fram. Hen tar også opp at det å skape trygghet er vesentlig, og trekker også inn relasjonens betydning. Det er viktig at elever stoler på hen som lærer. Lærer B la stor vekt på at hen ga elevene ulike roller i gruppesamtaler, for eksempel det å være ordstyrer. Disse rollene rullerte fra gang til gang, noe som fører til at alle elevene får øvd seg på å være i ulike roller i en gruppesamtale. Lærer C fortalte også at hen samtaler en del med elevene i klassen. Lærer D la vekt på gruppediskusjoner, og ga uttrykk for et ønske om å ha færre helklassesamtaler, fordi hen mente at det er de samme elevene som svarer hver gang.

*Vi har mye gruppediskusjoner, lite helklassediskusjon, for da er det de fire samme, hva skal jeg si, som svarer. – Lærer D*

Lærer E nevnte flere arbeidsmåter der muntlighet var viktig. En av dem er at lærer E ønsker å få elevene til å undre seg, få dem delaktige i timen og i det de holder på med i undervisningen. Videre forteller lærer E at hen i størst grad benytter erfaring når det gjelder muntlige arbeidsmåter. Lærer E hevder også at hen prioriterer å la de «stille elevene» få ordet, dersom de rekker opp hånda. Hen la også vekt på hvem de «stille elevene» satt rundt, med tanke på å gi dem rollemodeller som er muntlig aktive i timen, og som på samme tid ikke overkjørte dem. Det siste funnet relatert til muntlighet i undervisningen, handler om presentasjoner. Lærer E fortalte at de bevisst arbeidet med presentasjoner, fordi det visste hen kom mye av på ungdomsskolen og videregående. Dette er noe lærer B også gjorde et poeng ut av.

*Så vi jobber jo med det bevisst på mange måter at dem skal øve seg på å presentere, vi vet at det er en stor del av det som skjer på ungdomsskolen, og at det er mye presentasjoner på ungdomsskolen og videregående så vi må liksom øve på det. – Lærer E*

### 5.2.2 Undervisning i muntlighet

Undervisning i muntlighet er aktiviteter som eksplisitt gir elevene kunnskap om å uttrykke seg muntlig, for eksempel hvordan de skal presentere, hvilke forventninger det er til elevene i en debatt, eller hva som forventes av elevene i en samtale. Lærer A la stor vekt på at hen modellerte mye for elevene når det kommer til hvordan man skal ha framføringer. Dette gikk i stor grad ut på å ha rollespill om hva en bra presentasjon er, med blikk, innlevelse og kroppsspråk, i forhold til hva som er en mindre god presentasjon hvor man står og skjelver, hakker og leser fra manus. Framføringer kan være utfordrende for elever som sliter med talevegring. Dette er noe vi skal drøfte videre i kapittel 6. I forbindelse med dette er det interessant at flere av lærerne påpekte at dersom elevene ikke ønsket å si noe høyt i klasserommet, slapp de det. Det var kun lærer B som oppga at hen presset elevene til å si noe høyt.

*(...) jeg sto og viste og ga dem tips og triks til hvordan de kan stå for og kunne uttrykke meningen sin i stedet for å bare spille på nervøsiteten. – Lærer A*

På samme måte som lærer A, la lærer B også stor vekt på presentasjoner, men en sentral forskjell er at lærer A la stor vekt på modellering, mens lærer B hadde fokus på læringsmål og tilbakemeldinger på presentasjonen. Lærer B fortalte at for å holde presentasjoner må elevene være i stand til å motta

kritikk, og at elevene må lære at kritikk er ikke noe negativt, men noe konstruktivt. Hen fortalte at elevene fikk være med på å utvikle læringsmålene i forkant av presentasjonen basert på hva elevene ønsker å bli bedre på, og det er på bakgrunn av disse læringsmålene at elevene får tilbakemelding fra læreren.

*(..) I tillegg til det har vi valgt å ha en sånn åpen rubrikk der de har de målene som de bør oppnå, også den åpne delen der elevene selv forteller hva de ønsker å få tilbakemelding på som blir deres egne mål da. – Lærer B*

Vi har ingen funn knyttet til undervisning i muntlighet i intervjuet med lærer C. Lærer D sa at hen ikke benyttet seg av presentasjoner i norskundervisningen sin, fordi det er et langt steg å ta for elevene. I stedet for presentasjoner la hen vekt på samfunnsdebatten, og elevenes evne til å argumentere og reflektere. Lærer D underviste i hvordan man debatterte, ved å blant annet lære elevene å ta stilling til andres meninger.

*Spesielt dette her med å argumentere og reflektere tror jeg bare blir enda mer og mer viktig da, eeeeh, i samfunnsdebatten og sånn som verden er nå. Eeeh, så jeg tror det i starten for å trene på det, så tror jeg det er ganske viktig at man først begynner å snakke om sånne ufarlige temaer. Eh, jeg liker gulost bedre enn brunost for eksempel. At man begynner der. At man bygger på, eller trener på formen da, å reflektere og argumentere. – Lærer D*

Ett funn knyttet til lærer E innenfor undervisning i muntlighet, er at hen la stor vekt på hvordan elevene bruker stemmen sin. Dette ble blant annet gjort ved å øve på høytlesning, med satte kriterier vedrørende stemmebruk. Det mest sentrale funnet her er at lærerne underviser i hvordan elevene gjennomfører presentasjoner, og i liten grad underviser eksplisitt om andre former for muntlighet. Dette samsvarer i stor grad med tidligere forskning (Penne et al., 2020, s. 20).

### 5.2.3 Forskjellen på muntlig og skriftlig kommunikasjon

Det er kun lærer E som kommer inn på forskjeller mellom muntlig og skriftlig kommunikasjon. Det kommer ikke fram i intervjuene at lærerne har forståelse for at muntlig og skriftlig uttrykksmåte er forskjellig. Vi tolker det dit at lærerne ikke har et bevisst forhold til muntlighet på samme måte som skriftlighet. Dette kan skyldes det vi nevnte som et overordnet funn, at det er et søkelys på ferdigheter som er målbare på grunn av nasjonale prøver. Lærer E fortalte at hen mente at det muntlige blir gjort i en symbiose med det skriftlige, og at de i liten grad ses uten hverandre. Hen

trakk fram et eksempel med at når man begynner med et nytt tema, så blir både muntlighet og skriftlighet inkludert. Hen tror at muntlighet og skriftlighet går litt i hverandre. Vi tolker at lærer E har et bevisst forhold til muntlig og skriftlig kommunikasjon, men kanskje ikke er bevisst på at det er ulike uttrykksmåter knyttet til de ulike kommunikasjonsformene.

*Det (Muntlighet) blir vel gjort, jeg holdt på å si, nesten i en sånn symbiose med det skriftlige. – Lærer E*

#### 5.2.4 Retorikk som hjelpemiddel

Retorikk som hjelpemiddel, som vi tidligere har gjort rede for, handler blant annet om bruken av retoriske begreper. Et sentralt funn er at ingen av lærerne viste til retoriske begreper i svarene sine. Til tross for at slike begreper ikke blir benyttet, er det mulig at lærerne allikevel legger et grunnlag hos elevene som er basert på retorikk uten å benytte et retorisk metaspråk slik vi så at det ble gjort i lærebøkene. Lærer A trakk fram at hen i stor grad arbeider med hvordan elevene bruker stemmen sin, i form av å justere hvordan man prater og hvilke ord man bruker til ulike settinger. Dette peker mot retorikk, fordi framføring og ordvalg er to sentrale komponenter når det kommer til overbevisende og passende språkbruk, altså kairos.

*(...) justere hvordan man prater, og hvilke ord man bruker til ulike settinger da. – Lærer A*

Lærer B har et stort ønske om å ha elevstyrte timer, men for at elevene skal kunne velge aktivitet, må de argumentere for at deres aktivitet er læringsfremmende. Videre legger hen vekt på at for å kunne argumentere i diskusjon, så må elevene tåle at de andre har ulike meninger enn dem selv. Det virker som lærer B har brukt mye tid på å skape et godt debattklima i klassen sin, der argumentasjon står sentralt. Dette knytter vi til retorikk, fordi argumentasjon er et sentralt aspekt innenfor retorikkens lære om å overbevise.

*Hos oss så prøver jeg å ha ganske elevstyrte timer, der elevene kan velge aktivitetene. Men, de må da argumentere for hvorfor denne aktiviteten som de ønsker å gjennomføre er god for læring. – Lærer B*

Et funn som kan tolkes innenfor retorikk som hjelpemiddel, er at også lærer D gjennomfører debatter i undervisningen, hvor hen legger vekt på argumentasjon. Dette er en forekomst vi nevnte

under kategorien undervisning i muntlighet, men vi mener at det er aktuelt innenfor retorikk som hjelpemiddel også, og velger derfor å presentere funnet under begge kategorier. Innenfor retorikk som hjelpemiddel er det særlig argumentasjonsdelen av debatten vi mener er relevant her, fordi ordlegging, stemmebruk og troverdighet som god argumentasjon fører med seg, er sentrale aspekter innenfor retorikk. Når det gjelder lærer E, tar hen opp viktigheten av formidling. Hen legger vekt på at det som gjør elevene til gode formidlere, er at de ikke skal stå med blikket ned i boka, og at de skal ta hensyn til publikum når det gjelder blick-kontakt. Dette er relevant i denne sammenheng, fordi kontakten med publikum er et vesentlig retorisk element.

*At du skal prøve å kunne det så godt at du kan formidle det, og kanskje ikke bare lese å stå med blikket ned i boka, ikke sant. – Lærer E*

### 5.2.5 Muntlige sjangre

Når det kommer til muntlige sjangre, er det stor variasjon blant lærerne. I LK20 etter 7. trinn nevnes det ingen muntlige sjangre eksplisitt, utover kompetansemålet som handler om at elevene skal kunne beskrive, fortelle, argumentere og reflektere (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 8), men disse teksttypene kan også være skriftlige. Dette står i kontrast til LK06 etter 7. trinn, revidert i 2013, hvor det er en egen kategori som handler om muntlig kompetanse. Der nevnes blant annet de muntlige sjangrene presentasjon og sang (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 7). Framføringer er en muntlig sjanger alle lærerne vi intervjuet, nevnte. Utover framføringer er debatt, diskusjon og samtale de eneste andre muntlige sjangrene lærerne nevnte i intervjuene.

Verken lærer C, eller lærer E nevner at de spesielt arbeider med muntlige sjangrer, utover arbeidet med framføringer som vi presenterte ovenfor. Et sentralt funn hos lærer A går på grubleoppgaver. Lærer A fortalte at hen gir elevene grublespørsmål som de skal samtale om, men vi fikk ingen eksempler på grublespørsmål utover at lærer A fortalte at de var faglige. Å samtale om faglige tema gjennom grublespørsmål, er en type muntlig sjanger, og vi velger derfor å plassere dette funnet innenfor denne kategorien. Lærer B fortalte at hen bruker en spesiell type pedagogikk, Keegan-pedagogikken, i klasserommet. Dette betyr at elevene blir satt sammen i grupper basert på kompetansenivåer, hvor det er en elev fra hvert kompetansenivå i hver gruppe. Dette fører med seg at klassen har en del gruppediskusjoner, hvor de blant annet blir tildelt ulike roller, for eksempel ordstyrer, som varierer fra uke til uke. Her er gruppediskusjonen en muntlig sjanger.



*(...) så har vi da basert oss på firegrupper der vi har ulike (liten tenkepause) eh kompetansenivåer da rett og slett, innad i de ulike gruppene. – Lærer B*

Når det kommer til lærer D er det flere sentrale funn. Hen benytter seg av leseteater, som handler om hvordan elevene skal lese ulike roller i en tekst. For eksempel å lese som en konge. Videre bruker hen ispinner med navnene til elevene på. Hen stiller et spørsmål og trekker ut en ispinne med navnet til en tilfeldig elev på. Det er for at elevene alltid skal være forberedt på å svare på spørsmål, samt å trene dem til å snakke høyt på impuls. Vi mener at dette kan være et forstadium for å forberede elevene på muntlige sjangre, som for eksempel diskusjon eller debatter.

*Og i stedet for at jeg spør kan noen rekke opp handa? Fortelle? Trekker jeg bare en ispinne, da står det navnet til eleven. Og da får man egentlig, eller jeg har inntrykk av at man får mer kloke svar. Enn at de samme skal fortelle hver gang da. Og da er de også forberedt på at oj kanskje jeg må dele no, selv om jeg ikke har rukket opp handa. – Lærer D*

### 5.2.6 Lærebøker

Et sentralt funn knyttet til denne kategorien er at våre informanter i liten grad har tilgang på fysiske læreverker, noe som fører med seg at lærebøker blir brukt lite. Lærer A fortalte blant annet at hen har tilgang på et par eksemplarer av eldre læreverker, men at elevene ikke har det. På samme måte sa lærer B at de ikke lenger bruker bøker og uttrykte at dette var et problem. Dette gjelder også lærer C. Når det gjelder lærer D, opplyser hen at de har tilgang til *Salto*-læreverket fra 2020 fysisk, men at hen ikke bruker det, noe som skyldes at hen i stor grad bruker iPad og andre nettressurser som for eksempel *Skolen min* og Facebookgrupper for å lage egne undervisningsopplegg. Lærer E fortalte at de har tilgang på læreverket *Kaleido* fra 2015, men at det ikke brukes i stor grad. Flere av lærerne sa at skolene de arbeidet ved, ikke har kjøpt inn læreverker de siste årene, men i større grad har kjøpt tilgang på digitale læringsarenaer, som for eksempel *Skolen min*. Det betyr at verken lærere eller elever til tilgang til de nyeste trykte læreverkene og til det de tar opp av muntlighet. Da er opplæringen til elevene mye mer avhengig av den enkelte lærer og hens kompetanse og interesse for arbeid med muntlighet i klasserommet.

*Nei altså vi har ikke bøker lenger da. Det er et problem. Alt foregår, nesten alt, foregår digitalt. Så har vi noen bøker som har ligget igjen på skolen, men med tanke på LK20 så har naturligvis mye av dette materialet utgått. – Lærer B*

### 5.2.7 Digitale læremidler

Vår oppfatning er at lærer A og lærer C stiller seg kritiske til overdreven bruk av digitale læremidler, og særlig til Ipadens rolle i klasserommet. Lærer A er likevel positiv til en hybridløsning med fysiske og digitale læremidler. Hen observerer dog at elevene blir slitne av å tilbringe mye tid på skjerm, og gjør et poeng av at elevenes læringsutbytte er større om elevene er i aktivitet. Lærer C gir uttrykk for at det på generell basis brukes for mye Ipad i skolehverdagen.

*(...) Nå kan jeg ikke alt av forskning, men jeg er usikker på om det er smart å bare bruke nettbaserte lærerressurser. Men det er mest fordi jeg ser hva selve skjermen gjør med barn. – Lærer A*

Lærer B, D og E trekker fram at de i stor grad er avhengige av å bruke digitale læremidler, både på eget initiativ, men også fordi skolene de arbeider på, krever det. Lærer B fortalte at de har tilgang til *Skolestudio*, hvor det blant annet er et fagrom for *Salto*. *Skolestudio* er i en overgangsfase, hvor de ferdigstiller sine digitale læringsressurser knyttet til LK20. Hen mener at fagrommet til *Salto* ikke er tilstrekkelig, både fordi fagrommet ikke er ferdigstilt, men også fordi oppgavene er for abstrakte og avanserte til at elevene kan forstå dem på egenhånd. Lærer D trakk fram at hen hadde tilgang på *Skolen min*, og ga uttrykk for å være positivt innstilt til dette digitale læreverket, spesielt med tanke på muntlighet. I tillegg til *Skolen min* bruker også lærer D Facebookgrupper for å finne undervisningsopplegg til elevene. Dette foregår på den måten at hen går inn på ulike Facebookgrupper og finner ferdige undervisningsopplegg som hen mener passer til elevgruppen sin og til tema de har om, i stedet for å bruke for eksempel lærebøkene. Det kommer ikke fram i intervjuet hvem som står bak disse undervisningsoppleggene.

*Eller så bruker vi veldig mye noe som heter skolen min, det er Cappelen Damm sin nett, hva skal jeg si, nettressurscenter, og der har de en egen fane som heter muntlighet, og det er, eeeh, det er veldig up to date i forhold til LK2020. - Lærer E*

### 5.2.8 Muntlighet som grunnleggende ferdighet

Vi har ingen funn knyttet til lærer E. Når det gjelder muntlighet som grunnleggende ferdighet er de resterende lærerne i stor grad enige om at til tross for at norsk har et særlig ansvar for muntlighet

som grunnleggende ferdighet, påvirker ikke dette deres undervisning. Lærerne forteller at muntlighet i stor grad er en grunnleggende ferdighet som alle fag har ansvar for, og at ferdigheten til en viss grad knyttes til andre ferdigheter, for eksempel skriving og lesing. Et annet sentralt funn i denne sammenhengen er at lærerne ikke nevnte begrepet lytting under intervjuet, til tross for at lytting er en del av begrepet muntlig kompetanse (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 6).

*Nei, jeg jobber akkurat som jeg alltid har gjort. Nå er det første året på mange år som jeg har norsk igjen, men har jo hele tida, vi jobber jo ikke med noe annerledes enn det vi egentlig har gjort før. – Lærer C*

### 5.3 Oppsummering

I dette kapitlet har vi gjort rede for våre funn knyttet til innholdsanalysen av læreverkene *Salto* og *Fabel* for 5. trinn og til intervjuene med de fem lærerne. Et gjennomgående funn fra innholdsanalysen er at det er overvekt av muntlighet i undervisning i læreverkene. Det er lite undervisning i muntlighet å finne i læreverkene. Når det gjelder arbeidsbøkene til *Fabel 5*, er det primært skriftlige oppgaver. Dette skal vi drøfte videre i neste kapittel. Et annet funn knyttet til innholdsanalysen er at *Fabel* i større grad har spesifikke oppgaver som legger opp til muntlighet i undervisning i form av samtale- og samarbeidsoppgaver, sammenliknet med *Salto*. Når det kommer til intervjuene, er det flere interessante funn. Et svært viktig funn her er at muntlighet på generell basis blir nedprioritert i undervisningen. Det er stor spredning blant informantene når det kommer til hvordan de arbeider med undervisning i muntlighet, noe som reflekteres i ett av de mest sentrale funnene våre, som går ut på at hvilken lærer elevene får, har stor betydning for hva slags undervisning de får i muntlighet og hvilken vektlegging muntlighet får sammenliknet med de andre grunnleggende ferdighetene.

## 6 Drøfting

I dette kapitlet skal vi drøfte funnene våre opp mot relevant teori og tidligere forskning som vi presenterte i henholdsvis kapittel 2 og 3 for å forsøke å svare på problemstillingen vår:

Hvordan legger et utvalg lærebøker i norsk til rette for muntlig undervisning i klasserommet, og hvordan underviser et utvalg norsklærere på femte trinn i muntlighet?

Vi har valgt å drøfte funnene fra innholdsanalysen og intervjuene samlet, fordi vi mener at det er den mest oversiktlige måten å gjøre det på. Datamaterialet vårt er ikke stort nok til å kunne generalisere funnene, men de kan peke i en retning av hva større undersøkelser kanskje ville fått til svar. Vårt viktigste funn er at lærebøkene i liten grad legger opp til eksplisitt undervisning i muntlighet, og at heller ikke lærerne sier de i særlig grad underviser i muntlighet. Dette samsvarer altså med tidligere forskning (Svenkerud et al. (2012, s. 46). Videre skal vi drøfte dette funnet og tre andre funn, 1) lite undervisning i muntlighet, 2) framføringer, 3) lærerens makt og 4) bruken av læremidler.

### 6.1 Lite undervisning i muntlighet

Vårt fokus i denne masteroppgaven har vært å undersøke hvorvidt det blir lagt til rette for at elevene får undervisning i muntlighet. Det er derfor et interessant funn at det er en tydelig overvekt av muntlighet i undervisning, og ikke undervisning i muntlighet, i alle læreverkene, med unntak av *Fabel arbeidsbøkene* som gjennomgående har lite muntlighet generelt sett. Der var det blant annet ingen forekomst av muntlighet i undervisning og heller ikke av forskjeller på skriftlig og muntlig kommunikasjon. Vi tolker det dit at *Fabel arbeidsbøkene* er leksebøker man jobber individuelt med hjemme, og at oppgavene primært gjøres skriftlig, men dette skal vi ikke gå videre inn på da det ikke er relevant for vår oppgave. Det var den danske forskeren Mads Haugsted som ifølge Børresen et al. (2012, s. 37) innførte et skille mellom muntlighet i undervisning og undervisning i muntlighet. Muntlighet i undervisning handler om å bruke muntlighet som redskap for læring av stoff, mens undervisning i muntlighet går ut på at læreren underviser i muntlighet (Haugsted, 1999, s. 33; Svenkerud et al., 2012, s. 36-37). Dette kan sammenlignes med implisitt og eksplisitt sjangeropplæring som Maagerø (2002) skriver om. Muntlighet i undervisning kan sammenlignes med implisitt sjangeropplæring, som dreier seg om at elevene lærer å uttrykke seg muntlig primært ved å snakke. Med dette mener vi at elevene ikke nødvendigvis får tydelige kriterier for god

muntlig språkbruk og et metaspråk om muntlige sjangrer, men indirekte lærer om sjangeren. Undervisning i muntlighet kan sammenlignes med eksplisitt sjangeropplæring hvor elevene får presentert tydelige kjennetegn og et metaspråk knyttet til sjangeren.

Det er lite eksplisitt undervisning i muntlighet i alle læreverkene. Det er likevel et poeng at alle B-bøkene til både *Salto 5* og *Fabel 5* har et kapittel knyttet til muntlighet, om henholdsvis å si meningen sin og å presentere muntlig. Disse kapitlene gir elevene eksplisitt sjangeropplæring i de muntlige sjangrene argumentasjon og framføring. Eksplisitt sjangeropplæring handler, som nevnt tidligere, i stor grad om at elevene får presentert en sjanger, med tydelige kjennetegn og markører som er distinkte for denne sjangeren (Maagerø, 2012, s. 40). Det er dog interessant å merke seg at muntlighet kun får ett kapittel per bok. Lesing og skriving har en betydelig plass i disse to kapitlene. Dette er noe man også merker når det kommer til forholdet mellom muntlig og skriftlig kommunikasjon generelt i læreverkene. Det er lite til ingen brødtekst og oppgaver som illustrerer forskjellen på muntlig og skriftlig kommunikasjon. Det kommer heller ikke fram i intervjuene, at lærerne har forståelse for at muntlig og skriftlig uttrykksmåte er forskjellig.

Vi undrer oss over om det er slik at den muntlige kommunikasjonen nedprioriteres i skolen, fordi å kommunisere muntlig er jo noe alle i utgangspunktet kan. Skriftlig kommunikasjon i skolens fag er krevende med stor grad av leksikalsk tetthet, fagterminologi og en tydelig struktur (Halliday, 1998, s. 273), og dermed kan muntlig kommunikasjon sees på som mindre faglig krevende enn skriftlig kommunikasjon. At muntlighet nedprioriteres, samsvarer som sagt med tidligere forskning, som sier at muntlige ferdigheter blir nedprioritert både i plandokumenter og i forskningen (Rødnes & Gilje, 2018, s. 202-204). En annen mulig årsak til at muntlig kommunikasjon nedprioriteres, er at det i 5. klasse blir gjennomført nasjonale prøver i lesing, engelsk og regning. Dette la lærer A fram som en forklaring på hvorfor undervisning i muntlighet nedprioriteres i 5. klasse. Dette kan bety at fordi muntlighet ikke er en målbar ferdighet, nedprioriteres den til fordel lesing og skriving som lettere kan måles.

Dette er et viktig funn. Manglende fokus på muntlige kommunikasjon på 5. trinn var gjennomgående både i læreverkene vi analyserte, og blant lærerne vi intervjuet. Et eksempel på at det er lite metaspråk om muntlighet i læreverkene, er at det ikke blir brukt noen retoriske begreper i hverken *Salto 5* eller *Fabel 5*. Bruk av retoriske begreper kunne ha hjulpet elevene til å utvikle et metaspråk. Vi stiller dog spørsmål rundt hvorvidt elevene egentlig har behov for retorisk metaspråk, eller om de får like god muntlig kompetanse ved å bruke begreper tilpasset sitt nivå med tanke på at

de kun går i 5. klasse. Kompetansemålene knyttet til LK20 nevner ikke retorikk eksplisitt før 10. trinn (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 9). Dette er også en mulig forklaring på et annen vesentlig funn, som er at lærerne vi intervjuet, heller ikke benyttet seg av retoriske begreper i intervjuet, men de bruker begreper og ord som i større grad er tilpasset til elever på 5. trinn. Manglende bruk av retoriske begreper fant vi både i læreverkene vi analyserte, og blant lærerne vi intervjuet. Det betyr at funnene fra innholdsanalysen og intervjuene samsvarer med hverandre.

## 6.2 Framføringer

Tidligere forskning viser at framføring er den mest utbredte formen for muntlig praksis i klasserommet (Børresen et al., 2012, s. 231; Svenkerud et al., 2012, s. 40). Dette samsvarer med våre funn fra læreverkene som viste at framføringer er en stor del av det muntlige arbeidet. Det er for eksempel 29 forekomster i *Salto 5 elevbok* knyttet til framføringer. Framføringer er også noe lærerne sa de la stor vekt på. Nå skal vi gå nærmere inn på hvordan de arbeidet i forkant, under og etter arbeidet med framføringer, men før dette skal vi se nærmere på utfordringene som kan oppstå knyttet til framføringer for elever med talevegring.

Elever som har talevegring, har et ubehag knyttet til å uttrykke seg muntlig. Børresen et al. skriver at det er undersøkelser som viser at selv i aktive norske klasserom er det elever som ikke sier noen ting (Børresen et al., 2012, s. 48). Dette samsvarer med våre funn fra intervjuene. Lærerne er svært opptatt av at elevene ikke skal presses i muntlige situasjoner som for eksempel høytlesning. Kun én lærer presser elevene til å si noe muntlig i klasserommet, til tross for at elevene kanskje ikke har lyst. Vi mener at det er problematisk hvis ikke det legges til rette for at alle elever må bidra muntlig. Muntlighet er en av de fem grunnleggende ferdighetene, og det er ingen elever som får fritak fra å lære seg de andre grunnleggende ferdighetene, som for eksempel lesing og skriving, kun tilpasning. Vi tror at øvelse gjør mester også her, og dersom elevene gjennomfører flere framføringer, gjerne små i begynnelsen, vil noe av ubehaget relatert til dette bli mindre.

Lærerne har svært ulike tilnærminger til arbeidet med framføringer. Felles for dem er at de legger stor vekt på forarbeidet, noe som samsvarer med tidligere forskning. Jers hevder at elevene får mye tid til å forbedre seg på å holde framføringen, men at de kun får framføre en gang (Jers, 2010, s. 257). Dette mener vi burde endres, fordi en viktig del av undervisning i muntlighet er at elevene har behov for mengdetrening i å uttrykke seg muntlig. Det betyr at elevene må få muligheten til å ha framføringene sine flere ganger, og revidere dem ut fra tilbakemeldingene som blir gitt. Dette kan

sammenlignes med prosessorientert skriving, hvor elevene reviderer teksten sin basert på tilbakemeldingene de får.

Lærerne vi intervjuet, hadde variasjon i modellering, vurderingskriterier, tilbakemeldinger og publikumsrollen. Lærer A la stor vekt på å modellere hva som er en bra framføring og hva som er en mindre god framføring. Det å modellere framføringer for elevene kan ha en positiv effekt, fordi det er viktig at elevene vet hva de skal legge vekt på i forkant av en framføring (Penne et al., 2020, s. 24). Modellering er svært vanlig innenfor skriveopplæringen hvor det er stor bruk av modelltekster, som viser elevene hvordan de skal skrive. Basert på intervjuene tolker vi det dit at modellering ikke er like vanlig innenfor opplæring i muntlighet. Det å modellere er en form for forarbeid til framføringene, og en annen type forarbeid som ble nevnt, er sammen med elevene å utvikle vurderingskriterier for framføringen. Dette er noe lærer B sa at hen gjorde. Til tross for at lærer D ikke arbeider med framføringer på 5. trinn, hadde hen også utviklet vurderingskriterier i forkant av framføringen sammen med elevene. Dette er viktig både for eleven(e) som skal framføre, dem som skal være publikum, og for læreren som skal gi tilbakemelding.

Publikum er en viktig del av muntlig formidling. Til tross for dette viser forskning at det skorter på denne delen av muntlighetsarbeidet (Penne et al., 2020, s. 18). Det er derfor et interessant funn for oss at heller ingen av lærerne nevner publikumsarbeidet i større grad enn at elevene skal kunne gi tilbakemelding til den som framfører. De nevner imidlertid ikke noen nærmere instruks for respons. Når det kommer til etterarbeidet med framføringer, er det spesielt interessant å se på hvilke tilbakemeldinger som blir gitt. Her er det store forskjeller mellom lærerne vi intervjuet. Vi tolker at lærer B er svært opptatt av konstruktiv kritikk, samt å sørge for at elevene er klar over at konstruktiv kritikk ikke er noe negativt, men noe som skal hjelpe dem videre i læringen. Dette står i stor kontrast til lærer C som er opptatt av å kun gi positive tilbakemeldinger på framføringene. Det lærer C sier, samsvarer med Jers sin tidligere forskning. Hun fant i sin undersøkelse at elevene i hovedsak får utelukkende positiv tilbakemelding, som for eksempel «Bra!» (Jers, 2010, s. 259). Det kan være flere grunner til at lærerne har ulike tilnærminger til tilbakemeldinger. De kan ha ulike erfaringer, og ulike elevgrupper har behov for forskjellige tilnærminger.

## 6.3 Lærerens makt

Et tydelig funn i vår oppgave er at hvilken lærer man har, er vesentlig med tanke på hva slags undervisning og opplæring man får. På samme måte som alle mennesker er forskjellige, er også alle lærere forskjellige og har ulike engasjement knyttet til ulike interessefelt i norskfaget. Dette vil påvirke hva slags undervisning elevene får i muntlighet. Dersom elevene har en lærer som interesserer seg for muntlighet, vil elevene potensielt få mer undervisning i muntlighet og dermed sannsynligvis høyere muntlig kompetanse. En elev som derimot har en lærer som brenner for fysisk aktivitet, vil heller få mer av det i undervisningen. I det følgende presenterer vi ulike eksempler fra innholdsanalysen og intervjuene som viser til at det til syvende og sist er læreren som bestemmer.

Et tydelig eksempel på at lærers makt er stor, finner vi hos lærer C som fortalte at hen arbeidet på måten de alltid har arbeidet på, uten å endre noe særlig på arbeidsmåten til tross for nye læreplaner og læreverk. Dette stiller vi oss selvsagt kritiske til, fordi vi tenker at det kommer nye læreplaner og tilhørende læreverk av en grunn, og som lærer har man et ansvar for å sette seg inn i disse og utføre undervisning i tråd med nye læreplaner. Det er dog viktig å merke seg at det kan hende at lærer C har en måte å undervise på som samsvarer med gjeldende lovverk, til tross for at hen arbeider slik hen alltid har gjort.

Dette funnet er tett knyttet opp mot at alle lærerne vi intervjuet, med unntak av lærer E som ikke kommenterte dette, ikke hadde et særlig bevisst forhold til muntlighet som grunnleggende ferdighet. Dette samsvarer med det Rødnes & Gilje skriver om at det er en usikkerhet når det kommer til hvordan arbeidet med grunnleggende ferdigheter, herunder muntlighet, skal organiseres (Rødnes & Gilje, 2018, s. 203). Dette kan man også knytte til læreverkene vi analyserte, hvor vi fant at det var gjennomgående lite fokus på muntlighet som grunnleggende ferdighet. Det var flere lærere som uttrykte at til tross for at muntlighet ble innført som en av de fem grunnleggende ferdighetene med Kunnskapsløftet i 2006, har ikke det endret hvordan de arbeider med muntlighet fra da til nå. Vi stiller spørsmål ved om det manglende fokuset på muntlighet kan skyldes enten mangel på forskning i et eget nasjonalt senter (Rødnes & Gilje, 2018, s. 204), eller om det er fordi muntlighet er en ferdighet som ikke er målbar sammenlignet med de andre grunnleggende ferdighetene.

Et annet aspekt vi ønsker å knytte opp mot lærernes ubevisste forhold til muntlighet, er hva de legger i muntlig kompetanse. Ifølge Utdanningsdirektoratet innebærer muntlige ferdigheter å skape mening gjennom å tale, lytte og samtale (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 6). Det er interessant å se



at forskningen til Otnes (1999, s. 160) om at lyttedisiplinen er stebarnet blant de fire språkdisiplinene (lese, skrive, tale og lytte), stemmer. Ingen av lærerne vi intervjuet, nevnte lytting under intervjuene. Dette fører til at vi stiller spørsmål om hvor god muntlig kompetanse lærerne kan gi til elevene, med tanke på at de ikke har et mer bevisst forhold til muntlig kompetanse selv. Dette reflekterer tilbake på hvor stor betydning hvilken lærer du får, har spesielt med tanke på utviklingen av den muntlige kompetansen.

Et annet eksempel på at hvilken lærer man får, har mye å si for hvilken undervisning man mottar, er knyttet til hvordan lærebøkene er lagt opp med tanke på oppgaver og tekster som fremmer muntlige aktiviteter og undervisning i muntlighet. I både *Salto 5* og *Fabel 5* er det flere oppgaver som legger opp til at elevene skal løse dem muntlig ved hjelp av samtale eller samarbeid. Det er dog slik at det til syvende og sist er læreren som bestemmer hvordan oppgavene skal gjennomføres. Mange av oppgavene er slik at læreren kan velge å be elevene løse dem skriftlig. Vi er innforstått med at elevene kan få god muntlig kompetanse ved å lese og skrive om muntlighet, i for eksempel muntlige sjangre, men det er også nødvendig med muntlig praksis, noe læreren må legge til rette for at skal skje.

Et siste eksempel er knyttet til oppstartsbildene vi finner i forkant av hvert kapittel i både *Fabel 5* og *Salto 5 elevbøker*. Dette er bilder som, slik vi tolker dem, legger opp til en helklassesamtale ved oppstart av et nytt kapittel. Dersom læreren velger å ikke benytte seg av disse oppstartsbildene, gjennom for eksempel en helklassesamtale, mister bildene det muntlige aspektet. Vi tror at det er variabelt i hvor stor grad og hvordan lærerne bruker disse bildene, noe som igjen gjenspeiler makten læreren har. Det er dog viktig å nevne at lærerne ikke står fritt til å velge innhold i skolen, fordi de må forholde seg til læreplanen på samme måte som læremidlene må (Skjelbred, 2019, s. 334). Det er derfor interessant at vi i neste delkapittel skal se på hvordan lærerne benytter seg av læreverkene.

## 6.4 Bruken av læreverk

Lærerne vi intervjuet, var i stor grad samstemte om at de ikke bruker fysiske læreverk i undervisningen. Det er i samsvar med tidligere forskning, som viser at det er en dalende bruk av fysiske læreverk samtidig som bruken av digitale læreverk er økende (Rasmussen & Lund, 2015, s. 8). Samme forskning viser også at det i klasserommet blir brukt noe som kalles for en hybrid løsning, som betyr at det brukes en blanding av fysiske og digitale læreverk for å utfylle hverandre.

Lærerne vi intervjuet, brukte i stor grad digitale læreverk, noe det kan være flere årsaker til, både den økende digitaliseringen og skolens økonomi, som vi skal drøfte videre i dette delkapitlet.

Fysiske læreverk er en del av kategorien pedagogisk tekst, som betyr at teksten er utviklet for læring og ment til bruk i skolen (Selander & Skjelbred, 2004, s. 32). Dette betyr at digitale læreverk utviklet for bruk i skolen, også tilhører kategorien pedagogisk tekst. Dette poenget skal vi ikke gå nærmere inn på. Innenfor kategorien pedagogisk tekst trekker Skjelbred fram to underkategorier: primære og sekundære pedagogiske tekster (Skjelbred, 2019, s. 22). Fysiske læreverk som *Salto* og *Fabel* tilhører kategorien primære pedagogiske tekster, fordi de er laget med tanke på læring. Flere av lærerne vi intervjuet, nevnte at de tar kopier av andre tekster og finner undervisningsopplegg andre steder enn i læreverkene. Undervisningsoppleggene man finner på Facebook, er ment for bruk i skolen, men har ikke samme autoritet som et læreverk. Det er både positive og negative sider knyttet til at lærere deler opplegg på sosiale medier. Positivt i den forstand at man kan få gode idéer fra andre, og negativt fordi det kan være en lettvinnt løsning som ikke kvalitetssikres. Når det kommer til tekster man tar kopi av, og som ikke kommer fra læreverk, kaller man det for sekundære pedagogiske tekster. Dette er tekster som ikke er utarbeidet for bruk i skolen, men som trekkes inn i undervisningen (Skjelbred, 2019, s. 22). Eksempler på dette er skjønnlitterære tekster og avisartikler. Lærerne sa ikke spesifikt hva de tok med inn i undervisningen, annet enn at det ikke var andre læreverk.

Et poeng er at det koster tid og penger å lage nye læreplaner og tilhørende nye læreverk, både digitale og fysiske. Det er et tankekors at det lages nye, dyre og flotte fysiske læreverk som skolene ikke ser seg i stand til å benytte seg av. Nye læreplaner kommer gjerne fordi samfunnet, og dermed skolen, endrer seg. Nye læreverk lages fordi læreverkene som tilbys fra seriøse forlag, må være i overensstemmelse med fagplanen. Likevel fant vi blant dem vi intervjuet, at de nye fysiske læreverkene i liten grad blir benyttet i skolen. Noen av lærerne hadde ikke tilgang til de nyeste læreverkene. Det var og lærere som hadde tilgang til helt nye læreverk, men som ikke benyttet disse. Når lærerne velger å ikke benytte seg av de nyeste læreverkene, legges det større press på lærerne når det kommer til å undervise etter den nyeste læreplanen. Læreverkene lages basert på læreplanene, og vil derfor i utgangspunktet inneholde alt elevene trenger å lære i løpet av et skoleår. Når lærerne velger bort læreverkene til fordel for egne eller andres undervisningsopplegg, må disse kvalitetssikres, noe man slipper å gjøre dersom man bruker læreverk laget av seriøse forlag.

Spørsmålet man stiller seg når lærerne forteller at de ikke bruker fysiske læreverker, er: Hva bruker de da? Lærerne vi intervjuet, fortalte at de bruker digitale læremidler, for eksempel *Skolen min* og *Skolestudio*, men det ble også nevnt Facebook-grupper for å finne undervisningsopplegg der, i tillegg til at lærerne utarbeider egne opplegg eller bruker materiale fra tidligere undervisning. Som nevnt tidligere er de fysiske lærebøkene skrevet av profesjonelle aktører. Det er også de tilhørende digitale læremidlene. Vi stiller oss derimot kritiske til å finne undervisningsopplegg på Facebook-grupper, fordi man ikke vet hvilken kompetanse og kunnskap personen som har laget opplegget, har. Dette fører til at man må kvalitetssikre opplegget selv, noe som kan være tidkrevende, og man vet ikke om lærerne gjør det. Selv om man som lærer nå må kvalitetssikre læreverkene, fordi godkjenningsordningen er borte, og det ikke lenger er et statlig ansvar å sjekke bøkene (Skjelbred, 2019, s. 47), må dette kun gjøres en gang per bok, og ikke hver gang med et tilfeldig undervisningsopplegg. Dette kan være tidkrevende, og erfaring fra læreryrket viser at man ikke har så mye tid til overs. Vi tror lærerne henter undervisningsopplegg fra Facebook hovedsakelig på grunn av dårlig tid.

Når det kommer til det økonomiske perspektivet, viser statistikken (se figur 1, s. 14) til Forleggerforeningen at det er en økning i salget av digitale læremidler, og en nedgang i salget av fysiske læremidler (Forleggerforeningen, 2020, s. 38). Flere av lærerne vi intervjuet, fortalte at skolene de arbeider på, ikke har kjøpt inn læreverker de siste årene, men i større grad har kjøpt inn digitale læringsarenaer som for eksempel *Skolen min*. Vi stiller oss kritiske til at det kun kjøpes inn digitale læreverker i skolen, på bakgrunn av at lærerne vi intervjuet, etterspør fysiske læreverker som de kan bruke sammen med digitale læreverker i en hybrid løsning. Det er dog et viktig poeng at det er skoleeier som har ansvar for hvilke læreverker skolene velger å kjøpe inn (Gilje et al., 2016, s. 29), og derfor kan man stille spørsmål ved hvor stor makt lærerne egentlig har til innkjøp av læreverker. Lærerne har nok et ord med i laget når det gjelder valg av læreverker, men det økonomiske har de ikke bestemmelse over.

Til tross for at vi ser en økende digitalisering i skolehverdagen, er det ikke alle som er like positive til dette. Lærerne vi intervjuet, hadde delte meninger om bruken av iPad og digitale læringsressurser i skolen. Lærer C mener at man bruker iPaden alt for mye i skolehverdagen, og lærer A kunne tenke seg en hybrid løsning med både fysiske og digitale læreverker, mens lærer B, D og E uttrykker en positiv holdning til bruken av digitale læremidler i skolen. Felles for alle er at de har tilgang til ulike digitale læringsressurser gjennom skolen. En potensiell årsak til at vi i vår undersøkelse finner at lærerne i liten grad benytter seg av fysiske læreverker, og i større grad benytter seg av digitale

læreverk, kan være den nasjonale satsingen «Den teknologiske skolesekken». Det er en fireårig satsning fra 2018-2022, noe som betyr at mens vi intervjuet lærerne, var de en del av denne digitale satsningen. En følge av denne satsningen er at pengene i denne perioden i større grad går til digitale og ikke til fysiske læremidler.

At lærerne vi intervjuet i liten grad bruker fysiske læreverk, samsvarer bare delvis med tidligere forskning. Tidligere forskning rapporterte at den fysiske læreboka har vært det sentrale og dominerende læremiddelet i undervisningen i grunnskolen (Gilje et al., 2016, s. 29; Skjelbred et al., 2005, s. 19). Vi lurer på om våre funn kan knyttes til «Den teknologiske skolesekken», og vi tror at dersom vi hadde gjennomført vår undersøkelse i 2017, året før «Den teknologiske skolesekken» ble lansert, kunne vi fått funn som i større grad samsvarer med tidligere forskning. En annen årsak kan selvsagt være den raske digitale utviklingen.

## 6.5 Oppsummering

I denne masteroppgaven har vi fire sentrale funn: 1) Det er lite undervisning i muntlighet. I den muntlige opplæringen er det lite eksplisitt undervisning i muntlighet. Dette samsvarer med tidligere forskning som også fant at det er lite undervisning i muntlighet i klasserommet (Svenkerud et al., 2012, s. 46). Mye foregår muntlig i klasserommet, men store deler av dette er muntlige aktiviteter i undervisning for å lære om et tema. Dette viser blant annet intervjuene hvor det nevnes lite eksplisitt arbeid med muntlighet, og i læreverkene hvor det er flere muntlige oppgaver, men lite tekst og oppgaver som forklarer hvordan de skal gjennomføres. 2) Framføringer er den mest brukte undervisningsmetoden innenfor muntlighet. Det er et sentralt funn, som samsvarer med tidligere forskning (Klette, 2003). De fleste lærerne sa at de jobbet med framføringer, og framføringer var den muntlige sjangeren som i størst grad ble representert i lærebøkene. 3) Hvilken lærer eleven får har mye å si for hvilken undervisning hen får. Lærere kan ha ulike interessefelt innenfor norskfaget, noe som påvirker hva læreren legger vekt på. Dette vil igjen påvirke elevenes opplæring, blant annet hvordan elevene får opplæring i muntlig kompetanse. 4) Lærerne bruker i liten grad fysiske læremidler av ulike årsaker. Dette samsvarer bare delvis med tidligere forskning (Gilje et al., 2016, s. 29; Skjelbred et al., 2005, s. 19), som sier at den fysiske læreboka har en sentral plass i klasserommet. At lærerne i liten grad benytter fysiske læremidler, fører til at lærere benytter andre læringsressurser, som for eksempel sekundære pedagogiske tekster og undervisningsopplegg fra Facebook. Det er viktig for oss å gjenta at vår masteroppgave ikke kan generaliseres, kun peke i en retning. Vår masteroppgave baserer seg på tolkning, og dermed er det våre egne tolkninger av

materialet som kommer frem i denne oppgaven. Det vil si at dersom andre gjør samme analyse som vi har gjort, kan svarene se noe annerledes ut.

## 7 Konklusjon

I denne masteroppgaven har vi forsøkt å svare på problemstillingen: «Hvordan legger et utvalg lærebøker i norsk til rette for muntlig undervisning i klasserommet, og hvordan underviser et utvalg norsklærere på femte trinn i muntlighet?». For å svare på problemstillingen vår valgte vi å bruke metodene innholdsanalyse og intervju. For å gi et godt svar på denne problemstillingen skal vi nå dele den opp i de to separate spørsmålene: «Hvordan legger et utvalg lærebøker i norsk til rette for muntlig undervisning i klasserommet?» og «Hvordan underviser et utvalg norsklærere på femte trinn i muntlighet?».

Den første delen av problemstillingen handler om hvordan et utvalg lærebøker i norsk legger til rette for muntlig undervisning i klasserommet. Læreverkene vi har analysert, er *Salto* og *Fabel* sine bøker for 5. trinn. Vår tolkning er at bøkene inneholder flere tekster og oppgaver knyttet til muntlighet, men disse legger i liten grad opp til undervisning i muntlighet. Vi mener at det til syvende og sist er læreren som har makten, fordi uansett hva som står i lærebøkene, er det læreren som ut ifra gitte læreplaner bestemmer hva og hvordan det skal undervises i klasserommet. Bøkene hjelper imidlertid lærerne bare et stykke på veien mot god muntlig undervisning.

Den andre delen av problemstillingen går på hvordan et utvalg norsklærere på femte trinn underviser i muntlighet. Vår tolkning er at de fleste lærerne vi intervjuet, ikke har et særlig bevisst forhold til undervisning i muntlighet. Vi tror kanskje at en bakenforliggende årsak kan være at muntlighet er den eneste grunnleggende ferdigheten som det ikke er så lett å måle. Til tross for at de fleste lærerne vi intervjuet, ikke har et særlig bevisst forhold til at elevene trenger å lære hvordan de skal uttrykke seg muntlig i ulike kontekster, er det stor variasjon innad i vår lærergruppe. Vi har både lærere som fortalte at de underviser på samme måte som de alltid har gjort, uavhengig av om nye læreplaner er innført, og vi har lærere som synes muntlighet er interessant. Dette gjenspeiler seg i hvordan de snakker om muntlighet i norsk. Lærerne nevner flere ulike måter de arbeider med muntlighet på i norskfaget, blant annet framføringer, leseater, debatter, helklassesamtaler og grubleoppgaver.

I innledning stilte vi spørsmålet: «Hvordan kan vi legge til rette for at framføringer og annet muntlig arbeid blir en mer lærerik prosess enn hva vi selv hadde?». Vi har ikke nødvendigvis fått et klart svar i løpet av arbeidet med masteroppgaven, men vi sitter igjen med flere tanker. Den viktigste tanken er at det ikke finnes en fasit på hvordan man arbeider med muntlighet. Det må

tilpasses fra klasse til klasse og fra elev til elev. Elever som for eksempel har dysleksi, vil kanskje kunne oppnå bedre resultater på muntlige oppgaver, noe som vil føre til mer mestringsfølelse. Arbeidet med muntlighet må vektlegges og arbeides med i større grad enn hva vårt materiale viser. Vår oppfatning er at muntlig kompetanse som grunnleggende ferdighet i liten grad er synlig i klasserommet. For å fremme muntlig kompetanse ønsker vi at det i større grad implementeres eksplisitt undervisning i muntlighet, i form av muntlig sjangeropplæring og metaspråksundervisning. Vi hadde forventet at lærere i dag, med tanke på at muntlighet som grunnleggende ferdighet ble innført med læreplanen i 2006, i større grad hadde et eksplisitt fokus på muntlig kompetanse.

Videre i et større prosjekt hadde det vært interessant å forske på hvordan arbeidet med de grunnleggende ferdighetene foregår i norskfaget over en lengre periode. Vi tenker at dette kan gjøres ved å gjennomføre klasseromsobservasjoner av norskfaget over en lengre periode. Man kan også intervjuere elevene for å få et elevperspektiv når det kommer til hvordan de opplever arbeidet med grunnleggende ferdigheter. Dette hadde vi dessverre ikke mulighet til, på grunn av oppgavens omfang.

## Litteraturliste

- Aksnes, L. M. (2016). Om muntlighet som fagfelt. I K. Kverndokken (Red.), *101 måter å fremme muntlige ferdigheter på – om muntlig kompetanse og muntlighetsdidaktikk* (15-34). Fagbokforlaget.
- Andersen, Ø. (1995). *I retorikkens hage*. Universitetsforlaget.
- Annas, J. (2001). Ethics and morality. I L. C. Becker & C. B. Becker (Red.), *Encyclopedia of ethics* (2. utg). (s. 485-287). Routledge
- Bakken, J. (2020). *Retorikk i skolen* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Befring, E. (2020). *Sentrale forskningsmetoder – med etikk og statistikk*. Cappelen Damm Akademisk.
- Børresen, B. (2017). Samtaler i klasserommet – samtale og læring. I K. Kverndokken (Red.), *101 måter å fremme muntlige ferdigheter på - om muntlig kompetanse og muntlighetsdidaktikk*. (s. 89-101). Fagbokforlaget.
- Børresen, B., Grimnes, L. & Svenkerud, S. (2012). *Muntlig kompetanse*. Fagbokforlaget.
- Danielsen, M. (1998). *Norskfaget og de tause elevene: en studie av muntlig aktivitet ved en videregående skole*. PLU.
- Danielsen, M. (1999). Norskfaget og de tause elevene. I F. Hertzberg & A. Roe (Red.), *Muntlig norsk* (54-68). Tano Aschehoug.
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Den Norske Forleggerforening. (2020). *Bokmarkedet 2020. Forleggerforeningens bransjestatistikk*. Den norske Forleggerforeningen. <https://forleggerforeningen.no/wp-content/uploads/2021/06/Bransjestatistikk-2020-1.pdf>
- Ditlefsen, H. & Hamre, M. (2022, 20. januar). *Etterlyser lærebøker: - Vi står mye på kopirommet med litt vondt i magen*. NRK. [https://www.nrk.no/sorlandet/etterlyser-laereboker\\_-\\_vi-star-mye-pa-kopirommet-med-litt-vondt-i-magen-1.15816455?fbclid=IwAR0ANr6rqfWsSnZXwatB-BWatYXJcoBCSKcR5esASPINJMXbmry5P-SHzHg](https://www.nrk.no/sorlandet/etterlyser-laereboker_-_vi-star-mye-pa-kopirommet-med-litt-vondt-i-magen-1.15816455?fbclid=IwAR0ANr6rqfWsSnZXwatB-BWatYXJcoBCSKcR5esASPINJMXbmry5P-SHzHg)
- Dysthe, O. (2001). Om sammenhengen mellom dialog, samspel og læring. I O, Dysthe (Red.), *Dialog, samspel og læring* (s. 9-30). Abstrakt forlag.
- Dæhlen, M., Smette, I. & Strandbu, Å. (2011). *Ungdomsskoleelevers meninger om skolemotivasjon. En fokusgruppestudie*. NOVA Rapport 4.



- Everett, E. L. & Furseth, I. (2019). *Masteroppgaven. Hvordan begynne – og fullføre*. Universitetsforlaget.
- Fauskanger, J. & Mosvold, R. (2014). Innholdsanalysens muligheter i utdanningsforskning. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 98(2), s. 127-139.
- Forskrift til opplæringslova. (2006). *Forskrift til opplæringslova* (FOR-2006-06-23-724). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724>
- Gilje, Ø. (2021). På nye veier: læremidler og digitale verktøy fra Kunnskapsløftet til fagfornyelsen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 2021. Fagfellevurdert artikkel.
- Gilje, Ø., Bjerke, Å. & Thuen, F. (2020). *Gode eksempler på praksis. Undervisning i en-til-en-klasserom*. Forskning, innovasjon og kompetanseutvikling i skolen (FIKS). Universitetet i Oslo. [https://www.uv.uio.no/forskning/satsinger/fiks/kunnskapsbase/digitalisering-i-skolen/gepp-rapport--undervisning-i-en-til-en-klasseromme/gepp-rapport\\_15.05.20\\_fiks.pdf](https://www.uv.uio.no/forskning/satsinger/fiks/kunnskapsbase/digitalisering-i-skolen/gepp-rapport--undervisning-i-en-til-en-klasseromme/gepp-rapport_15.05.20_fiks.pdf)
- Gilje, Ø., Ingulfsen, L., Dolonen, J. A., Furgerg, A., Rasmussen, I., Kluge, A., Knain, E., Mørch, A., Naalsund, M. & Skarpaas, K. G. (2016). *Med ARK&APP. Bruk av læremidler og ressurser for læring på tvers av arbeidsformer*. Sluttrapport. Universitetet i Oslo.
- Grepstad, O. (1997). *Det litterære skattekammer. Sakprosaens teori og retorikk*. Det Norske Samlaget.
- Grønmo, S. (2020, 3. november). *Kvalitativ metode*. Store norske leksikon. [https://snl.no/kvalitativ\\_metode](https://snl.no/kvalitativ_metode)
- Hagemann, K. (2019, 30. mai). *Kommunikasjon*. Store norske leksikon. <https://snl.no/kommunikasjon>
- Halliday, M. A. K. (1998). Muntlige og skriftlige måter å mene på. I K. L. Berge, P. Coppock & E. Maagerø (Red.), *Å skape mening med språk. En samling artikler av M.A.K. Halliday, R. Hasan & J.R. Martin* (s. 266-289). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Haugen, T. A. & Spilling, E. F. (2020). Pedagogiske tekstar om ordklassar: ei undersøking av lærebøker i norsk på 3. og 4. trinn. *Acta Didactica Norden*, 14(1), 27. sider. <https://doi.org/10.5617/adno.7927>
- Haugsted, M. (1999). *Handlende mundtlighed. Mundtlig metode og æstetiske læreprosesser*. Danmarks Lærerhøjskole.
- Hoel, L. T. (1999). «Den første gang, den første gang ...». I F. Hertzberg & A. Roe (Red.), *Muntlig norsk* (s. 37-52). Tano Ashehoug.
- Hsieh, H. F. & Shannon, S. E. (2005). *Three Approaches to Qualitative Content Analysis*. *Qualitative health research*, Vol. 15 No. 9, november 2005, s. 1277-1288

- Imsen, G. (2014). *Elevenes verden: innføring i pedagogisk psykologi* (5. utg.). Universitetsforlaget.
- Jers, C. O. (2010). *Klassrummet som muntlig arena. Att bygga och etablera ethos*.  
(Doktorgradsavhandling). Malmö högskola.
- Johannessen, A., Tuft, P. A. & Christoffersen, L. (2021). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (6. utg.). Abstrakt forlag.
- Kjeldsen, J. E. (2017). *Retorikk i vår tid. En innføring i moderne retorisk teori*. Spartacus.
- Klette, K. (2003). Lærerens klasseromsarbeidet: Interaksjons- og arbeidsformer i norske klasserom etter Reform 97. I K. Klette (Red.), *Klasserommets praksisformer etter Reform 97. Rapport no. 1* (s. 39-76), Universitetet i Oslo.
- Krumsvik, R. J. (2014). *Forskningsdesign og kvalitativ metode: Ei innføring*. Fagbokforlaget.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Larsen, A. K. (2017). *En enklere metode: veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode*. Fagbokforlaget.
- Lindgren, S. (2011). Tekstanalyse. I K. Fangen & Sellerberg, A.-M. (Red.). *Mange ulike metoder* (s. 266-279). Gyldendal akademisk.
- Linell, P. (1998). *Approaching dialogue: Talk, interaction and contexts in dialogical perspectives. Impact: Studies in Language and Society* 3. John Benjamins Publishing.
- Lyng, S. T. (2004). *Være eller lære? Om elevroller, identitet og læring i ungdomsskolen*. Universitetsforlaget.
- Maagerø, E. (2012). Utvikling av sjangerkompetanse. I A.-M. Bjorvand & E. S. Tønnesen (Red.), *Den andre leseopplæringa. Utvikling av lesekompetanse hos barn og unge* (2. utg.) (s. 35-51). Universitetsforlaget.
- Martin, J. R. & Rose, D. (2008). *Genre Relations. Mapping Culture*. Equinox.
- Mason, J. (2018). *Qualitative Researching* (3. utg.). Sage.
- Meld. St. 28 (2015-2016). *Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet. Det Kongelige Kunnskapsdepartement*. <https://kildekompasset.no/references/meldinger-og-innstillinger-til-stortinget-4/>
- Mulvad, R. (2013). *Hvad er genre i genrepædagogikken?*  
[https://www.videnomlaesning.dk/media/1698/ruth\\_mulvad2.pdf](https://www.videnomlaesning.dk/media/1698/ruth_mulvad2.pdf)
- Nilstun, C. (2018, 3. mai). *Kvantifisere*. <https://snl.no/kvantifisere>
- Otnes, H. (1999). Lytting – en av de «fire store» i norskfaget. I: F. Hertzberg & A. Roe (Red.). *Muntlig norsk*. (s. 159-176). Tano Aschehoug.

- Palmér, A. (2008). *Samspel och solostämmor: om muntlig kommunikation i gymnasieskolan = Interacting and going solo: on oral communication in upper secondary schools*. Diss. Uppsala universitet.
- Penne, S. (1999). Nadia og retorikken. I F. Hertzberg & A. Roe (Red.), *Muntlig norsk* (s. 85-104). Tano Aschehoug.
- Penne, S., Hertzberg, F. & Solem, M. S. (2020). *Muntlige tekster i klasserommet* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm akademisk.
- Rasmussen, I. & Lund, A. (2015). Læringsressurser og lærerrollen – et partnerskap i endring?. *Acta Didactica Norge*, 9(1), Art. 18, 20. sider. <https://doi.org/10.5617/adno.2352>
- Repstad, P. (2018). *Mellom nærhet og distanse. Kvalitative metoder i samfunnsfag* (4. utg.). Universitetsforlaget.
- Rubin, H. J. & Rubin, I. S. (2012). *Qualitative Interviewing – The Art of Hearing Data* (3. utg.). Sage.
- Rødnes, K. A. & Gilje, Ø. (2018). Ti år med grunnleggende ferdigheter – hva vet vi, og hvor går vi? *Norsk pedagogisk tidsskrift nr. 3*, s. 201-213.
- Selander, S. (1988). *Lärobokskunskap: pedagogisk textanalys med exempel från läroböcker i historia 1841-1985*. Studentlitteratur.
- Selander, S & Kress, G. (2012). *Læringsdesign - i et multimedialt perspektiv*. Frydenlund.
- Selander, S. & Skjelbred, D. (2004). *Pedagogiske tekster for kommunikasjon og læring*. Universitetsforlaget.
- Sjøberg, S. (2021, 31. mai). PISA. Store norske leksikon. [https://snl.no/PISA\\_-\\_internasjonal\\_skoletest](https://snl.no/PISA_-_internasjonal_skoletest)
- Skjelbred, D. (2019). *Skolens tekster – et utgangspunkt for læring*. Cappelen Damm Akademisk.
- Skjelbred, D., Solstad, T. & Aamotsbakken, B. (2005). *Kartlegging av læremidler og læremiddelpraksis*. Høgskolen i Vestfold. [http://www-bib.hive.no/tekster/hveskrift/rapport/2005-01/rapp1\\_2005.pdf](http://www-bib.hive.no/tekster/hveskrift/rapport/2005-01/rapp1_2005.pdf)
- Svennevig, J. (1999). Forståelse og misforståelse i samtale. I F. Hertzberg & A. Roe (Red.), *Muntlig norsk* (s. 129-142). Tano Aschehoug.
- Svenkerud, S. (2013). «Ikke stå som en slapp potet» - elevsynspunkter på opplæring i muntlige ferdigheter. *Acta Didactica Norge*, 7(1), (Art. 2, 16 sider). <https://doi.org/10.5617/adno.1109>

- Svenkerud, S., Klette, K. & Hertzberg, F. (2012). Opplæring i muntlige ferdigheter. *Nordic Studies in Education*, 32 (1), s. 35-49.
- Säljö, R. (2010). Digital tools and challenges to institutional traditions of learning: technologies, social memory and the performative nature of learning. *Journal of computer assisted learning*, 2010-02, Vol.26 (1), p. 53-64. <https://doi-org.ezproxy1.usn.no/10.1111/j.1365-2729.2009.00341.x>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder* (5. utg). Fagbokforlaget.
- Torvatn, A. C. (2013). Sjangeropplæring – eksplisitt eller implisitt? I J. Smidt (Red.), *Norskdidaktikk – ei grunnbok* (3. utg) (s. 317-323). Universitetsforlaget.
- Torvatn, A. C. (2014). Den australske sjangerskolen i et skandinavisk perspektiv. I A. Skaftun, P. H. Uppstad & A. J. Aasen (Red.), *Skriv! Les! 2. Artikler fra den andre nordiske forskerkonferansen om skrivning, lesing og literacy* (s. 165-180). Fagbokforlaget.
- Universitetet i Oslo. (2021a, 13. oktober). *PISA (Programme for International Student Assessment)*. <https://www.uv.uio.no/ils/forskning/prosjekter/pisa/>
- Universitetet i Oslo. (2021b, 16. desember). *Nettskjema diktafon-app*. <https://www.uio.no/tjenester/it/adm-app/nettskjema/hjelp/diktafon.html>
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Læreplan i norsk (NOR01-05)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2013. <https://www.udir.no/kl06/nor1-05?lplang=http://data.udir.no/kl06/nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2017, 15. november). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeverk/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/2.2-muntlige-ferdigheter/#>
- Utdanningsdirektoratet. (2019, 3. juli). *Den teknologiske skolesekken*. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/nasjonale-satsinger/den-teknologiske-skolesekken/#a147262>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/om-faget/grunnleggende-ferdigheter>
- Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and Language*. Massachusetts Institute of Technology.

## Primærverk

Aslam, S., Bjøndal, A., Brovold, G., Sunne, L. T. & Teigen, M. (2020a). *Salto 5A Elevbok* (2. utg.). Gyldendal. (Omslagsillustratør: Irene Marienborg).

Aslam, S., Bjøndal, A., Brovold, G., Sunne, L. T. & Teigen, M. (2020b). *Salto 5A Arbeidsbok* (2. utg.). Gyldendal.

Aslam, S., Bjøndal, A., Brovold, G., Sunne, L. T. & Teigen, M. (2021a). *Salto 5B Elevbok* (2. utg.). Gyldendal.

Aslam, S., Bjøndal, A., Brovold, G., Sunne, L. T. & Teigen, M. (2021b). *Salto 5B Arbeidsbok* (2. utg.). Gyldendal.

Bjørkvold, T., Fjeld, T. K., Holm, D. & Løkken, B. G. (2020a). *Fabel 5B*. Aschehoug undervisning.

Bjørkvold, T., Fjeld, T. K., Holm, D. & Løkken, B. G. (2020b). *Fabel 5A*. Aschehoug undervisning. (Omslagsillustratør: Tora Marie Norberg).

Fongen, E. (2021a). *Fabel 5B. Arbeidsbok*. Aschehoug undervisning.

Fongen, E. (2021b). *Fabel 5A. Arbeidsbok*. Aschehoug undervisning.

# Vedlegg 1: Informert samtykke

## Vil du delta i forskningsprosjektet «Muntlighet i LK20»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å forske på problemstillingen «Hvordan legger et utvalg lærebøker i norsk til rette for muntlig undervisning i klasserommet, og hvordan underviser et utvalg norsklærere på femte trinn i muntlighet?». Dette ønsker vi å få kunnskaper om gjennom et intervju med deg og fem andre lærere. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

### Formål

Formålet med prosjektet går ut på å få mer innsikt i hvordan et utvalg lærere på femte trinn underviser i muntlighet, og hvordan man kan bruke de nye læreverkene knyttet til LK20 for å undervise i muntlighet. Vi ønsker å intervju seks norsklærere som enten underviser i en 5. klasse i inneværende skoleår, eller som har tidligere erfaring fra en 5. klasse under LK20. Dette skal vi gjøre i tillegg til å analysere to norsklæreverk, *Salto* og *Fabel*.

Problemstillingen vi skal undersøke, er «Hvordan legger et utvalg lærebøker i norsk til rette for muntlig undervisning i klasserommet, og hvordan underviser et utvalg norsklærere på femte trinn i muntlighet?».

Dette prosjektet er en masteroppgave på 30 studiepoeng i norsk.

### Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Sørøst-Norge, USN, er ansvarlig for prosjektet.

Det er Tonje Marie Simensen og Marthe Voldsrud som gjennomfører sin masteroppgave i deres grunnskolelærerutdanning for 1. til 7. trinn. Eva Maagerø er veileder for masteroppgaven.

### Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Vi bruker snøball-metoden, og benytter oss av kontaktene vi har opparbeidet oss gjennom praksis i regi av USN. Vi skal intervju seks lærere som i inneværende skoleår jobber med norsk i en 5. klasse, eller har tidligere erfaring med å arbeide med norsk i en 5. klasse under LK20.

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

Hvis du deltar i prosjektet, innebærer det at vi vil gjennomføre et intervju med deg. Spørsmålene vil handle om muntlighet. Både Tonje og Marthe vil være med i intervjuet, og vi vil gjøre taleopptak av intervjuet. Taleopptaket vil bli lagret elektronisk. Intervjuet varer i cirka 60 minutter.

### **Det er frivilling å delta**

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

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

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har informert om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Vi anonymiserer både deg som individ og skolen du arbeider på. Det er bare Tonje Marie Simensen og Marthe Voldsrud, samt deres veileder Eva Maagerø, som vil ha tilgang til taleopptaket som vil bli tatt under intervjuet. Dine kontaktopplysninger er det Tonje Marie Simensen og Marthe Voldsrud som vil ha tilgang til. Navnet og kontaktopplysningene dine vil vi erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data.

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

Personopplysninger og lydopptak vil bli slettet ved prosjektslutt juni 2022.

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

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

### **Dine rettigheter**

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

- Innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene.
- Å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende.

- Å få slettet personopplysninger om deg.
- Å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

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

- USN ved Eva Maagerø.
  - o E-post: [Eva.Maagero@usn.no](mailto:Eva.Maagero@usn.no)
  - o Mobil: 31 00 91 59
- Vårt personvernombud: Paal Are Solberg.
  - o E-post: [Paal.A.Solberg@usn.no](mailto:Paal.A.Solberg@usn.no)
  - o Mobil: 35 57 50 53 / 918 60 041

Hvis du har spørsmål knyttet til NSDs vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – norsk senter for forskningsdata AS på e-post ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

(Forsker/veileder)

(Student 1)

(Student 2)

---



## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Muntlighet i LK20» og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- Å delta i intervju.
- At det blir tatt taleopptak av intervjuet.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles fram til prosjektet er avsluttet.

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

# Vedlegg 2: Godkjenning fra NSD

Meldeskjema / Muntlighet i LK20 / Meldinger

## Meldinger

### Referanse

351065

### Status

Vurdert

[Rediger meldeskjema](#) [Vurdering](#)

Skriv melding...

Merk: Meldingen vil bli synlig for din institusjon og alle prosjektet er delt med.

[Send melding](#)



#### Påminnelse (planlagt)

08.06.2022 02:00



#### Sluttvurdering (planlagt)

01.06.2022 02:00



#### Melding

02.11.2021 14:38

Behandlingen av personopplysninger er vurdert av NSD. Vurderingen er:

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 02.11.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

#### DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

For studenter er det obligatorisk å dele prosjektet med prosjektansvarlig (veileder). Del ved å trykke på knappen «Del prosjekt» i menylinjen øverst i meldeskjemaet. Prosjektansvarlig bes akseptere invitasjonen innen en uke. Om invitasjonen utløper, må han/hun inviteres på nytt.

#### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.06.2022.

#### LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

#### TAUSHETSPLIKT

Vi vil minne om at lærerne har taushetsplikt. Den strekker seg lenger enn å unnlate navnene til barna. Lærerne kan ikke fortelle historier på slik måte at andre opplysninger kan identifisere en nåværende eller tidligere elev direkte eller indirekte. Dere er i fellesskap ansvarlige for at elevene blir omtalt i generelle ordelag under samtalen. Vi anbefaler at dere diskuterer personvern i forkant av intervjuet.

#### PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lenger enn nødvendig for å oppfylle formålet

#### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), og dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1 f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

#### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: [nsd.no/personvern/tenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-enderinger-i-meldeskjema](#)  
Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

## Vedlegg 3: Intervjuguide

### Intervjuguide

*Generelt om muntlighet:*

Hvordan underviser du i muntlighet?

*Muntlighet i læreplanen:*

I læreplanen står det at norsk har et særlig ansvar for utviklingen av muntlige ferdigheter. Hvordan påvirker dette din undervisning i muntlighet?

I LK20 er dette et kompetansemål for 7. trinn: «Beskrive, fortelle, argumentere og reflektere i ulike muntlige og skriftlige sjangre og for ulike formål». Hvordan kan du som lærer hjelpe elevene med å oppnå dette kompetansemålet, med vekt på muntlige sjangre?

*Muntlighet i lærebøker:*

Hvor ofte bruker du lærebøkene til å jobbe med undervisning i muntlighet? I hvilken grad foretrekker du å lage egne oppgaver?

Hvilke ressurser tar du i bruk når du ikke bruker norsklærebøker når du underviser i muntlighet?

Hvordan vurderer du det som står om muntlighet i norsklærebøkene til 5. trinn?

*De stille elevene:*

Hvordan inkluderer du de stille elevene i arbeidet med muntlighet?

## Vedlegg 4: Informasjonsskriv

### Masterprosjekt «Muntlighet i LK20»

Hei!

Vi er to studenter, Tonje og Marthe, fra Universitet i Sørøst-Norge som skriver en masteroppgave om muntlighet i LK20. I den forbindelse trenger vi informanter som kan stille til intervju. Informantene må jobbe som norsklærer på 5. trinn, eller ha tilsvarende kompetanse knyttet til norsk under LK20.

Intervjuet vil ikke vare lenger enn én time, og vi er fleksible på tid og sted. Det vil bli tatt taleopptak av intervjuet, dette anonymiseres i masteroppgaven og taleopptaket slettes ved prosjektslutt (juni 2022).

Gi oss gjerne en tilbakemelding hvis dette er noe som høres interessant ut for deg, eller om du vet om noen som kan ha lyst til å stille til intervju!

Hvis du har noen spørsmål om prosjektet eller ønsker å delta, ta kontakt med oss:

Tonje: [tonjesimensen@gmail.com](mailto:tonjesimensen@gmail.com)

Marthe: [marthev@live.no](mailto:marthev@live.no)

Vi håper å høre fra deg!

Hilsen,

Tonje Simensen og Marthe Voldsrud

