

Muntlige ferdigheter i lærebøker

*Læreboka som ressurs for trening og utvikling av
muntlige ferdigheter i norsk på VG1*

Kristine Lunåshaug Marthinsen



Masteroppgave i nordisk didaktikk
Institutt for lærerutdanning og skoleforskning
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Juni 2015

Muntlige ferdigheter i lærebøker

*Læreboka som ressurs for trening og utvikling av
muntlige ferdigheter i norsk på VG1*

© Kristine Lunåshaug Marthinsen

2015

Muntlige ferdigheter i lærebøker – læreboka som ressurs for trening og utvikling av muntlige ferdigheter

Kristine Lunåshaug Marthinsen

<http://www.duo.uio.no>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

IV

Sammendrag

Formålet med denne oppgaven har vært å undersøke hvorvidt lærebøker i norsk på vg1 kan være en ressurs for læreren i planleggingen og gjennomføringen av undervisning i trening og utvikling av muntlige ferdigheter. Ideen til oppgaven kom på bakgrunn av to gjengående konklusjoner. 1: De grunnleggende ferdighetene, og spesielt muntlige ferdigheter, har fortsatt ikke et særlig godt fotfeste i skolen (Hertzberg 2012, jf. Møller, Ottesen & Hertzberg 2010, Møller Prøitz & Aasen 2009, Hodgson, Rønning, Skogsvold & Tomlinson 2010, Skjelbred & Aamotsbakken 2010). 2: Lærebokas påvirkning på planlegging og gjennomføring av undervisning er fortsatt stor, og det er all grunn til å tro at den fortsatt kommer til å være det (Bueie 2003, jf. Rogne 2009, Hodgson et.al 2010). Problemstillingen for oppgaven lyder: *Hvordan legger lærebøker i norsk på vg1 til rette for trening og utvikling av muntlige ferdigheter?*

Basert på den reviderte versjonen av læreplan i norsk for vg1, relevant teori og tidligere forskning utarbeidet jeg et kategorisystem for muntlige ferdigheter hvor å lytte, å samtale, å diskutere, å fortelle, å presentere og å dramatisere fungerer som de seks overordnede kategoriene for å dekke feltet «muntlige ferdigheter». Gjennom en kvalitativ analyse av fagteksten, og et kvantitativ analyse av oppgavene i lærebøkene, har jeg kommet frem til at lærebøkene i stor grad ivaretar de ulike muntlige ferdighetene i tråd med hva læreplanen legger opp til, og at det er et stort potensial for trening og utvikling av muntlige ferdigheter med lærebøkene som utgangspunkt.

Forord

At jeg nå sitter og skriver dette forordet betyr to ting. For det første er leveringsdatoen rett rundt hjørnet, og for det andre har jeg en ferdig (i den grad man noen gang blir ferdig med en masteroppgave) oppgave å levere. Opptil flere ganger det siste året har jeg vært åpenriktig bekymret for at det i det hele tatt skulle være tilfelle. Å skrive master har vært morsomt, grusomt, givende og ekstremt frustrerende, alt etter hvilken dag det har vært. Fremfor alt har det til nå vært mitt livs største utfordring i selvdisciplin, og at jeg nå er i mål er på ingen måte kun min egen fortjeneste.

Først og fremst tusen, tusen takk til min veileder, Jonas Bakken. Det er mange grunner til at du må takkes. Helt siden første gangen du vandret inn i et seminarrom for å undervise i norskdidaktikk i forbindelse med PPU, har du vært en uendelig kilde av inspirasjon til engasjement for norskfaget i skolen. At jeg nå leverer en masteroppgave innenfor norskdidaktikk om muntlige ferdigheter er altså ikke tilfeldig. Før hver eneste veiledningstime det siste året har jeg gått inn med en følelse av at jeg aldri kommer i mål, og kommet ut med en følelse av at det å skrive master er ikke noe problem. Så tusen takk Jonas, for alle gode råd, alle svar på dumme spørsmål og ikke minst, for all motivasjon du har gitt meg i denne tidvis veldig lange og tunge prosessen.

En stor takk må også rettes til gjengen som har vært med på å gjøre de siste seks årene uforglemmelige. Takk for mange produktive samtaler, og ikke like produktive (men minst like viktige) kaffepauser og for all frustrasjon og all glede vi har delt. Det har vært 100 % uunnværlig, spesielt dette siste året. En ekstra takk til Kristin Bjørnstad for at du, til tross for egen masteroppgave, tok deg tid til å gjennomføre kappa-testen for meg, du er best!

Sist men ikke minst, fortjener de der hjemme en takk. Takk til mamma og pappa for de utallige «stå på, dette får du til, du er kjempeflink»-meldingene, og for at dere vet akkurat når dere skal sende dem. Tusen, tusen takk til verdens mest tålmodige samboer, Tom Erik, for at du det siste året har latt meg ta ut all frustrasjon over deg, og likevel fortsatt bor sammen med meg. Jeg vet ikke hva jeg skulle gjort uten deg.

Blindern, juni 2015

Kristine L. Marthinsen

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
2	Teori og tidligere forskning.....	3
2.1	Hva er muntlige ferdigheter i norskfaget?.....	3
2.2	Muntlige ferdigheter i et læreplanperspektiv	3
2.2.1	Muntlige ferdigheter i tidligere læreplaner	3
2.2.2	Muntlige ferdigheter i Kunnskapsløftet.....	4
2.2.3	Muntlige ferdigheter i læreplan til norsk (VG1).....	5
2.3	Muntlige ferdigheter i et forskningsperspektiv	6
2.3.1	Å lytte.....	6
2.3.2	Å samtale	7
2.3.3	Å diskutere.....	8
2.3.4	Å fortelle	9
2.3.5	Å presentere.....	10
2.3.6	Å dramatisere	11
2.3.7	Metaspråklig kompetanse.....	11
2.4	Hva vet vi om arbeid med muntlige ferdigheter?	12
2.4.1	Norske undersøkelser om muntlige ferdigheter som helhet.....	13
2.4.2	Nordiske undersøkelser om muntlige ferdigheter som helhet.....	14
2.5	Lærebokas betydning for og i undervisning.....	16
2.5.1	Forskning på lærebøker før K06.....	18
2.5.2	Forskning på lærebøker etter K06.....	18
3	Metode	20
3.1	Lærebokanalyse	20
3.2	Presentasjon av materialet	20
3.2.1	Grip teksten.....	21
3.2.2	Panorama	21
3.2.3	Moment	22
3.2.4	Intertekst.....	22
3.3	Analytisk rammeverk: en deduktiv tilnærming.....	23
3.4	Oppgaveanalysen.....	27
3.4.1	Potensielle oppgaver.....	28
3.4.2	Metaoppgaver	28
3.4.3	Fremgangsmåte.....	29
3.4.4	Oppgaver som kan kategoriseres dobbelt	30
3.5	Tekstanalysen	31
3.6	Reliabilitet og validitet	32
3.6.1	Indre og ytre validitet	32
3.6.2	Begrepsvaliditet og reliabilitet	32
4	Analyse: fagteksten.....	35
4.1	Grip teksten	35
4.1.1	Inndeling av ferdighetene	35
4.1.2	Vektleggingen av de ulike muntlige ferdighetene	37
4.1.3	Ferdighetsinstruks eller metakunnskap?	40
4.2	Panorama	42
4.2.1	Inndeling av ferdighetene	42

4.2.2	Vektleggingen av de ulike muntlige ferdighetene	44
4.2.3	Ferdighetsinstruks eller metakunnskap?	49
4.3	Moment	49
4.3.1	Inndeling av ferdighetene	50
4.3.2	Vektlegging av de ulike muntlige ferdighetene	50
4.3.3	Ferdighetsinstruks eller metakunnskap?	52
4.4	Intertekst	53
4.4.1	Inndeling av ferdighetene	53
4.4.2	Vektleggingen av de ulike muntlige ferdighetene	54
4.4.3	Ferdighetsinstruks eller metakunnskap?	57
5	Analyse: oppgaver	58
5.1	Grip teksten	64
5.2	Panorama	65
5.3	Moment	66
5.4	Intertekst.....	67
5.5	Oppsummering.....	68
5.6	Metaoppgaver	69
5.7	Potensielle oppgaver	71
6	Diskusjon	73
6.1	Muntlige ferdigheter i læreboka - en ressurs?	73
6.1.2	Lærebøkernes vektlegging av de ulike muntlige ferdighetene.....	73
6.1.3	Ferdighetstrening vs. metakunnskap	76
6.2	Resultatenes holdbarhet	77
6.3	Mine resultater og tidligere forskning	78
6.4	Implikasjoner for praksis	79
6.5	Implikasjoner for videre forskning	80
7	Konklusjon	81
	Litteraturliste	83

Tabeller

Tabell 1: Forklaring av kategorier med eksempeloppgaver.....	27
Tabell 2: Analyseregler med eksempler.	29
Tabell 3: Resultater fra Kappatest	34
Tabell 4: Liste over ulike ferdighetsinstrukser med eksempler	40
Tabell 5: Oversikt over fordelingen av muntlige ferdigheter i Panorama	44
Tabell 6: Oversikt over bøker og kategoriseringer.....	58

Figurer

Figur 1: Inndeling av muntlige ferdigheter.....	27
Figur 2: Prosentantallet av de ulike typen oppgaver i hver bok.....	59
Figur 3: Oversikt over ferdighetsoppgavene i Grip teksten 2013	64
Figur 4: Oversikt over ferdighetsoppgavene i Panorama 2013	65
Figur 5: Oversikt over ferdighetsoppgavene i Moment 2014	66
Figur 6: Oversikt over ferdighetsoppgavene i Intertekst 2013.....	67
Figur 7: Oversikt over fordelingen av det totale antallet ferdighetsoppgaver	68
Figur 8: Oversikt over prosentandelen metaoppgaver alle lærebøkene.....	69
Figur 9: Oversikt kategorien potensielle oppgaver i lærebøkene.....	71

1 Innledning

Etter seks år med Kunnskapsløftet som gjeldende læreplan i Norge konkluderer Frøydis Hertzberg med at de grunnleggende ferdighetene ikke har fått noe særlig fotfeste i den norske skolen (Hertzberg 2012, jf. Møller, Ottesen & Hertzberg 2010, Møller Prøitz & Aasen 2009, Hodgson, Rønning, Skogsvold & Tomlinson 2010, Skjelbred & Aamotsbakken 2010). Spesielt gjelder dette muntlige ferdigheter. Lærerne forklarer dette med at de ser på det som utfordrende å skulle prioritere eksplisitt undervisning i grunnleggende ferdigheter i fag som allerede er presset av et stramt tidsskjema, og de føler dermed at slik undervisning vil gå utover det faglige innholdet i undervisningen (Børresen, Grimnes og Svenkerud 2012). Dette understrekes av Hodgson et al. (2010) som viser til at de fleste lærere heller ikke arbeider systematisk med å sikre arbeid med de grunnleggende ferdighetene i planleggingsfasen av undervisningen.

Noe vi også vet fra en rekke studier, er at læreboka fortsatt har en sterk posisjon i skolen, om ikke direkte i undervisningen, så i stor grad i lærernes forberedelser til timene. Bueie (2003) gjennomførte en undersøkelse som viser at 75 % av lærerne *alltid* bruker læreboka, mens 22% sier at de bruker den *ofte*. Det vil si at 97 % av lærerne i undersøkelsen bruker læreboka *alltid* eller *ofte*. Rogne (2009) konkluderer med at læreboka står sterkt i den norske skolen og at det er grunn til tro at den vil fortsette å gjøre det i overskuelig fremtid. Hodgson et al. (2010) viser også at i tillegg til læreplanen er læreboka lærerens viktigste hjelpemiddel i planleggingsfasen av undervisningen. De understreker dette ved å vise til tilfeller der lærere har forkastet ferdig utarbeidede planer for året fordi lærebokas progresjon ikke stemte overens med den lokale planen de allerede hadde utarbeidet.

I denne oppgaven ønsker jeg å undersøke lærebokas potensial som hjelpemiddel for læreren i undervisning i og trening av muntlige ferdigheter. Som jeg nevnte over forklarer lærere muntlige ferdigheters dårlige fotfeste i skolen med at det er vanskelig å prioritere eksplisitt undervisning i de grunnleggende ferdighetene i fag som allerede er presset av et stramt tidsskjema. Jeg ønsker derfor å undersøke hva læreboka kan hjelpe til med, altså i hvor stor grad læreren kan lene seg på læreboka når muntlige ferdigheter står på dagsorden.

Problemstillingen for oppgaven lyder som følger:

Hvordan legger lærebøker i norsk på vg1 til rette for trening og utvikling av muntlige ferdigheter?

I oppgaven vil jeg gjøre analyser av fire lærebøker i norsk for VG1. Jeg skal se både på fagtekst og oppgaver og dermed undersøke hvorvidt læreboka kan fungere som et hjelpemiddel for læreren i undervisning i og trening av muntlige ferdigheter, både på et metaspråklig nivå og som hjelp til ferdighetstrening. På bakgrunn av dette har jeg formulert to forskningsspørsmål som skal undersøkes empirisk:

- I. Hvordan vektlegges de ulike muntlige ferdighetene i lærebøkene?*
- II. I hvilken grad vektlegges ferdighetstrening sammenlignet med utvikling av metakunnskap?*

For å finne ut av dette vil jeg gjennomføre en kvalitativ tekstanalyse basert på teoretisk forankrede klassifiseringer av muntlige ferdigheter, samt en kvalitativ oppgaveanalyse basert på de samme klassifiseringene. Analysene vil gi meg innsikt i *hvilke* muntlige ferdigheter lærebøkene prioriterer, og om bøkens fokus hovedsakelig ligger på utvikling av ferdigheter eller metakunnskap.

2 Teori og tidligere forskning

2.1 Hva er muntlige ferdigheter i norskfaget?

For å kunne vurdere om lærebøker er til hjelp for trening og utvikling av muntlige ferdigheter, er det viktig med en tydelig definisjon av hva muntlige ferdigheter i norskfaget egentlig innebærer. For å gjøre rede for dette vil jeg i det følgende kapitlet presentere muntlige ferdigheter sett både fra læreplanperspektiv og forskningsperspektiv. For å bryte ned feltet velger jeg å introdusere læreplanperspektivet først, for så å definere de ulike kompetansene innenfor muntlige ferdigheter ved hjelp av tidligere forskning og teori om emnet.

2.2 Muntlige ferdigheter i et læreplanperspektiv

2.2.1 Muntlige ferdigheter i tidligere læreplaner

Muntlige ferdigheter er ikke noe nytt fenomen i skolesammenheng. Som Børresen, Grimnes og Svenkerud poengterer, «Alle læreplanene de siste hundre årene har definert muntlig tale som en del av opplæringen» (2012, s. 15). Svenkerud (2013) viser til de tidligere læreplanene for grunnskolen og illustrer hvordan fokuset på muntlige ferdigheter har utviklet seg. Normalplanen fra 1920-årene sier for eksempel: «Barna skal lære (...) å tale morsmålet sitt naturlig, greit og tydelig» (Normalplanen 1925, s. 25, gjengitt i Svenkerud 2013). I 1939 føyde de til at talen skulle være uten formmessige feil, og at eleven skulle interesseres for dette gjennom øving (Normalplanen 1939, gjengitt i Svenkerud 2013). I Mønsterplanen fra 1974 er retningslinjene for muntlig norsk enda tydeligere og taleopplæring er gitt en sentral plass i læreplanen. Det samme gjelder for Mønsterplanen fra 1987 som legger til grunn at den første skrive- og lese-kompetansen skal utvikles fra elevens eget talemål (Mønsterplanen 1987, gjengitt i Svenkerud 2013). I læreplanen som kom i 1997 (L97) tar de det enda et steg videre og innfører tale og lytte som et av tre hovedområder i norskplanen. Det er også med denne reformen at eksamen i norsk muntlig innføres (L97 1997, gjengitt i Svenkerud 2013).

De to læreplanene for videregående trinn før Kunnskapsløftet (LK06) viser også et stort fokus på muntlige ferdigheter. Læreplanen fra 1975 (L75) har en egen del om muntlig

språkbruk. Her formuleres det at målene for den muntlige undervisningen bør være at eleven kan lese høyt og tydelig, at de skal få bruke sin egen dialekt og samtidig lære å se verdien av mangfoldet av dialekter i Norge. Læreren bør invitere til muntlige aktiviteter når det er naturlig, og med en liste med ulike muntlige aktiviteter får vi innblikk i det som da ble sett på som de viktigste muntlige ferdighetene: *Høytlesing, samtale, fremlegg, diskusjon, orientering/demonstrasjon/presentasjon, enkle foredrag, dramatisering, sang, kritisk studium av massemedium, møteledelse og intervju*. De fire markert i kursiv var ansett som de viktigste ferdighetene (L75 1976). I delen av læreplanen kalt «Kommentarer til målet» understrekes det at en av de viktigste delene av norskundervisningen er at elevene skal lære seg å bruke morsmålet presist og korrekt, og de poengterer at det bør legges omtrent like stor vekt på muntlig og skriftlig. I Reform 94 (R94) er det, på samme måte som i L75, en del om muntlig bruk av språket. Her har de kuttet ut den lengre tekstsekvensen om hva undervisning om muntlig bør være, men de introduserer delen på følgende måte: «Elevane skal kunne bruke talespråket i ulike situasjonar og kunne avpasse innhald og språkbruk etter situasjonen». Her presenteres det også en liste, denne gangen uten «favorisering» av noen av sjangrene/ferdighetene: fortelling, dramatisering, diskusjon, innledning til diskusjon, møteledelse, referat, presentasjon, enkle foredrag, intervju og andre yrkesrettede aktiviteter (R94 1994).

2.2.2 Muntlige ferdigheter i Kunnskapsløftet

I *Rammeverket for grunnleggende ferdigheter* i Kunnskapsløftet presenteres muntlige ferdigheter som en meningsskapende prosess ved hjelp av lytting, tale og samtale. De presiserer at man må mestre ulike språklige handlinger og kunne utøve ulike verbale handlinger i tilknytning til andre delferdigheter. Videre poengterer de også det reseptive aspektet ved muntlighet, og viktigheten av mottakerbevissthet når man taler selv. De avslutter beskrivelsen med å virkelig understreke hvorfor det er viktig å beherske de muntlige ferdighetene: «Muntlige ferdigheter er en forutsetning for livslang læring og for aktiv deltakelse i arbeids- og samfunnsliv på en reflektert og kritisk måte» (Utdanningsdirektoratet 2012, s. 8).

Rammeverket kategoriserer også fire ferdighetsområder i muntlige ferdigheter:

1. Forstå og vurdere om fatter de reseptive aspektene ved muntlige ferdigheter og innebærer å lytte, tolke og vurdere muntlig tekst og vise respekt for den som taler.
2. Utforme omfatter bruk av ulike uttrykksmåter som støtte i både spontan og forberedt tale.

3. Kommunisere omfatter det å uttrykke meninger, drøfte problemstillinger og strukturere og tilpasse egen muntlig tekst til mottakere, innhold og formål.
4. Reflektere og vurdere omfatter å lytte til, gi respons, videreutvikle innspill fra andre og fremme egne meninger i spontane og forberedte samtaler.

(Utdanningsdirektoratet. 2012, s. 8)

2.2.3 Muntlige ferdigheter i læreplan til norsk (VG1)

I Kunnskapsløftet er muntlige ferdigheter en av de fem grunnleggende ferdighetene som skal ligge til grunn for all undervisning. I norskplanens formålsdel står det blant annet: «Gjennom aktiv bruk av det norske språket innlemmes barn og unge i kultur og samfunnsliv, og rustes til deltakelse i arbeidsliv og demokratiske prosesser» (LK06, norsk vg1, 2013, s. 2). Videre forklares det at muntlige ferdigheter i norsk innebærer å skape mening gjennom å lytte, samtale og tale, og det understrekes at norskfaget har et særlig ansvar for å utvikle elevenes evne til å beherske ulike muntlige kommunikasjonssituasjoner (LK06, norsk vg1, 2013). Videre står det også at systematisk arbeid med ulike muntlige sjangre av økende omfang og kompleksitet er en forutsetning for å utvikle de muntlige ferdighetene. Muntlig kommunikasjon er ett av tre hovedområder i norskplanen, og her fremheves kompleksiteten av muntlige ferdigheter. De beskriver muntlig kommunikasjon som evnen til å lytte og tale i forskjellige sammenhenger. Elevene skal, gjennom spontan og planlagt tale, utvikle evnen til å både kommunisere med andre, og uttrykke kunnskap, tanker og ideer med et variert ordforråd i ulike sjangre. Videre skriver de at muntlig kommunikasjon også omfatter evnen til å kunne tilpasse språket, uttrykksformen og formidlingsmåten til ulike kommunikasjonssituasjoner (LK06, norsk vg1, 2013).

Om vi så går inn i selve kompetansemålene for norsk på VG1, ser vi at det her presenteres flere ulike muntlige kommunikasjonsformer. Lytte, argumentere, diskutere, samtale, presentere og dramatisere er ord som går igjen i kompetansemålene. Det er altså ved hjelp av disse kommunikasjonsformene elever på VG1 skal trene og utvikle sine muntlige ferdigheter, og det er disse som blir grunnlaget for min videre utgreiing om hva muntlige ferdigheter i norsk dreier seg om. For å systematisere presentasjonen av de ulike ferdighetene har jeg valgt å dele inn ferdighetene på følgende måte: å lytte, å samtale, å diskutere, å fortelle, å presentere og å dramatisere. I et forsøk på å skille dem fra hverandre har jeg delt dem inn i reseptive og produktive sjangre, og så har jeg delt de produktive sjangrene inn i monologiske og dialogiske muntlige aktiviteter. Med denne inndelingen vil noen av kategoriene mine

omfatte flere ulike typer muntlige aktiviteter (for eksempel 'å presentere', som kan være både høytlesning, å holde et foredrag eller å holde en tale) mens andre omfatter kun én (for eksempel 'å lytte'). En tydeligere utgreiing om denne inndelingen kommer i metodekapitlet.

2.3 Muntlige ferdigheter i et forskningsperspektiv

I denne delen av oppgaven vil jeg ved hjelp av teori og tidligere forskning, forsøke å definere de ulike muntlige ferdighetene nevnt over, og på den måten skape en forståelse for hva de ulike muntlige ferdighetene innebærer. Denne forståelsen er avgjørende senere i oppgaven, når ferdighetene skal defineres operasjonelt.

2.3.1 Å lytte

I den tidligere forståelsen av å lytte var lytteren kun ansett som en medhjelper for taleren, kun som et publikum eller en mottaker av et budskap som taleren sender. Et nyere perspektiv presenterer lytteren som en med-agerende del av talesituasjonen som hjelper til med å drive samtalen videre (Adelmann 2009). Dette gjelder både for monologiske og dialogiske talesituasjoner. Lytteren blir nå altså regnet som en mye viktigere del av kommunikasjonssituasjonen enn tidligere. Det å lytte regnes nå som en like viktig ferdighet som det å utøve produktive muntlige ferdigheter, noe som også kommer spesielt frem av revideringen av læreplanen i 2013, hvor lytting og lytteforståelse er et av kompetansemålene som «... er lagt til eller tydeliggjort for å sikre en god progresjon i grunnleggende ferdigheter» (Udir. 2013).

I et forsøk på å definere ferdigheten å lytte poengterer Adelmann (2009) at det å høre er et fysiologisk fenomen, og at det er viktig å skille dette fra den psykologiske handlingen å lytte. Videre understreker han også at til tross for at den grunnleggende lytteprosessen er den samme uavhengig av kontekst, så er måten man lytter på ulik, basert på *grunnen* til at vi lytter. Dette betyr at det kreves ulike lyttekompetanser for ulike måter å lytte på. Adelmann presenterer seks ulike grunner til at vi lytter, og dermed seks ulike måter å lytte på. Den første er diskriminerende lytting og handler om evnen til å legge merke til ulike karakteristikk for den kommunikative situasjonen. Den andre kalles forståelseslytting og knyttes til iveren etter å forstå det som blir sagt. Den tredje er kritisk lytting og handler om evnen til å granske kritisk og deretter bedømme det som blir sagt. Den fjerde, kalt empatisk lytting, handler om det å klare å se bort i fra egne behov og interesser og forsøke å forstå en annen persons

problemer sett gjennom denne personens øyne. Den femte kalles anerkjennende lytting, og beskriver hvordan vi lytter når vi lytter for kommunikasjonens del. Den siste formen kaller Adelman identifiserende lytting og baseres på en form for sosial hengivenhet som bygger på identifikasjon.

Videre poengterer Adelman at for å kunne trene og beherske alle disse formene for lytting, er det nødvendig at man som lytter lærer å bli klar over de eventuelle/potensielle lytteforstyrrelser i ulike kontekster, slik at man kan bearbeide og forsøke å minske disse. Dette gjelder både eksterne og interne lytteforstyrrelser, altså både forstyrrelser i omgivelsene man befinner seg i, og forstyrrelser som oppstår i eget hode i en lyttesituasjon (Adelman 2009).

2.3.2 Å samtale

Børresen, Grimnes og Svenkerud (2012, s. 159) skriver: «Når samtaler står så sentralt i moderne læreplaner, henger det sammen med at forskning har vist at det å utfordre elevene ved hjelp av spørsmål som krever at de må tenke for å kunne svare, fører til læring» I læreplanen står det blant annet: «Gjennom forberedt muntlig framføring og spontan muntlig samhandling skal eleven utvikle evnen til å kommunisere med andre og uttrykke kunnskap, tanker og ideer med et variert ordforråd i ulike sjangre» (LK06, norsk vg1, 2013). Samtalen blir altså sett på som et middel for læring. Dette understrekes av Nystrand og Gamoran som observerte 1100 elever i 450 engelsktimer for å finne ut av hvilken betydning samtalen har for elevenes læring. De konkluderte med at læring oppstår i samspillet mellom flere stemmer. Det å samtale i denne konteksten er altså samhandling med et felles mål om å komme frem til noe konkret. Dette kan både være samhandling mellom læreren og elevene eller elevene seg imellom. I denne sammenheng understreker Palmér (2010) viktigheten av at elevene lærer å se på ulikheter mellom deltakerne i samtalen som noe positivt og som en mulighet til å utvikle språk og kunnskap. Videre hevder hun også at ved å dykke dypt ned i et samtaleemne slik at resonnementene i samtalen etter hvert blir veldig komplekse, vil elevene også få trening i å følge med på lengre tankerekker og dermed utvikle deres språklige og intellektuelle kapasitet.

Videre tar Palmér også for seg noen elementer i tilknytning til oppgavene elevene får som er med på å avgjøre hvorvidt en samtale med fokus på å lære blir vellykket. Det første hun

trekker frem, er oppgaven elevene får. Hun poengterer at det er stor forskjell på om elevene får en såkalt «åpen» eller «lukket» oppgave. Den lukkede oppgaven, hvor målet er å komme frem til et fasitsvar, krever veldig mye mindre av elevene (og samtalen) enn en åpen oppgave hvor uforutsigbarheten er et vesentlig element i samhandlingen. Hvilken retning kommer samtalen til å ta? Det andre elementet hun påpeker, er at oppgaven bør kreve samarbeid. Oppgaven er ansett som en dårlig oppgave dersom én elev potensielt sitter med alle svarene. Det er heller ikke heldig dersom oppgaven kan deles opp og angripes individuelt blant deltakerne i samtalen. Til sist poengterer hun viktigheten av at oppgaven engasjerer elevene og hun hevder at det er større sannsynlighet for å engasjere elevene i en oppgave som er åpen fordi det da handler om elevene og deres synspunkter og erfaringer (Palmér 2010).

2.3.3 Å diskutere

Evnen til å argumentere muntlig legges i denne kategorien til grunn for å kunne diskutere, og én av de muntlige kompetansene Børresen, Grimnes og Svenkerud (2012) for seg er muntlig argumentasjon. De skriver at argumentasjon står sentralt sett i sammenheng med vitenskapelige tenkemåter, og at denne kompetansen derfor er tillagt mye vekt i den generelle delen av læreplanen. I kompetansemålene for norsk for VG1 står det blant annet at elevene skal «lytte til og vise åpenhet for andres argumentasjon og bruke relevante og saklige argumenter i diskusjoner» (LK06, norsk vg1, 2013). Dette er den eneste gangen begrepet argumentasjon blir eksplisitt nevnt, men i to av de resterende fem kompetansemålene innenfor 'muntlig kommunikasjon' er det å diskutere en del av målet.

Børresen, Grimnes og Svenkerud (2012) formulerer en forklaring på kompetansen argumentasjon. De skriver at det å argumentere både består av å ta stilling til en sak og å invitere til andres vurdering av den samme saken, med mål om å finne den beste løsningen på et problem, eller for å ta stilling til hvorvidt noe er riktig eller ikke. De understreker at et argument krever begrunnelser for å bevise at argumentet er solid, og at disse begrunnelsene helst ikke er utelukkende basert på personlig erfaring, men ting som de øvrige deltakerne i samtalen kan etterprøve eller sjekke opp. Argumentasjon er altså trening i begrunnelse og logikk.

Videre skriver de at argumentasjon i undervisning handler om at elevene ikke kun skal kunne komme med de riktige svarene, men også begrunne hvorfor de er riktige, eventuelt kunne si

hvorfor et svar er feil. De påpeker at dette kan være en tidkrevende prosess, men understreker også viktigheten av det fordi det å kunne formulere og vurdere argumenter er en sentral egenskap i et moderne demokrati og informasjonssamfunn (Børresen, Grimnes og Svenkerud 2012).

Resultatene fra PISA-undersøkelsen fra 2006 viser at norske elever er dårlige på å resonnerer og argumentere (Kjærnsli og Roe 2010). Den samme tendensen viser resultater fra KAL-prosjektet, nemlig at elevene gjerne unngår å besvare oppgaver som krever argumentasjon (Berge, Evensen, Hertzberg og Vagle 2005). Til tross for at dette ble målt som skriftlig kompetanse, kan det også tyde på at norske elever er usikre på argumentasjon og resonnering generelt. Som Anne Palmér (2010) poengterer, legger den muntlige kompetansen grunnlaget for å senere kunne utøve aktiviteten gjennom et annet medium. Det å lære seg, og beherske, en ferdighet muntlig kan altså være en nøkkel for å beherske den sammen ferdigheten skriftlig på et senere tidspunkt.

2.3.4 Å fortelle

Den muntlige fortellingen forklares av Børresen, Grimnes og Svenkerud (2012) som den eldste av de ulike måtene vi formidler kunnskap på. De forklarer at den bevisste fortelleren vet at det å fortelle er noe annet enn daglig tale, og på den måten løfter han eller hun fortellingen opp på et bevisst nivå. De understreker at med innføringen av muntlige ferdigheter i skolen er det på nytt interessant å løfte frem den muntlige fortellingen, men til forskjell fra før da læreren var fortelleren, skal nå elevene begi seg ut i fortellerrollen: «Nå er det elevene som skal utvikle seg til å bli bevisste fortellere, i møte med en tydelig instruerende lærer, som instruerer, veileder og vurderer elevens arbeid» (Børresen, Grimnes og Svenkerud 2012, s. 195).

Videre poengterer de at det er viktig å skille den muntlige fortellingen fra øvrige typer muntlige formidlingsmåter. Den muntlige fortellingen bør sees i sammenheng med den skriftlige fortellingen, og dermed inneholde de samme egenskapene. Dermed skiller den muntlige fortellingen seg fra andre muntlige sjangre som drøfting, dagligtale, samtale eller foredrag (Børresen, Grimnes og Svenkerud 2012). Ved hjelp av Aristoteles' definisjon av fortellingen forklarer de den muntlige fortellingen på følgende måte: «Fortellingen er altså en klar avgrenset enhet som oppleves som meningsfull. Fortellingens slutt tilfredsstillen en

spenning som er skap i den begynnelse. Plotet, fortellingens dypstruktur, skal inneholde en transformasjon i form av utvikling eller forandring» (Børresen, Grimnes og Svenkerud 2012, s. 196). Viktigheten av å skille fortellerrollen fra dramapedagogikken blir også understreket. Det er viktig å forstå at den som forteller ikke skal være i en rolle, men formidle en historie som seg selv. De forklarer også hvordan den muntlige fortellingen både kan fortelles ordrett, gjenfortelles med egne ord eller skapes fritt, men at deres forståelse av den muntlige fortellingen i skolen handler mest om det å gjenfortelle med egne ord eller skape egne fortellinger (Børresen, Grimnes og Svenkerud 2012). Muntlige fortellinger kan da være fortellinger fra fantasien, fortellinger basert på eget eller andres liv eller det de beskriver som 'tradisjonelle fortellinger', altså eventyr, sagn, vitser og lignende.

2.3.5 Å presentere

Som nevnt tidligere er kategorien 'å presentere' en samlekategori for ulike produktive monologiske ferdigheter. Børresen, Grimnes og Svenkerud har samlet noen av disse muntlige ferdighetene under formuleringen 'framføring', og forklarer at å holde en framføring dreier seg om et forberedt arbeid som på ulike måter (for eksempel gjennom tale eller foredrag) legges frem i klasserommet.

Videre skriver de at det er noen delkompetanser som ligger til grunn for å beherske det å fremføre, uansett type fremføring. Elevene må kunne innholdet i det de skal fremføre, de må fremstå som troverdige for sitt publikum, de må ha evnen til å tilpasse eventuelle språklige, auditive og visuelle virkemidler, og de må evne å tilpasse seg konteksten (Børresen, Grimnes og Svenkerud 2012). I stor grad kan dette knyttes opp til retorisk teori, og som forfatterne understreker, kan retorikken som kommunikasjonsteori være til stor hjelp for å systematisere noe som til daglig i stor grad «går av seg selv». Dette understrekes også av Penne og Hertzberg (2008), som skriver at de grunnleggende retoriske begrepene kairós, logos, etos og patos kan fungere som gode pekepinner mot alle fremførings felles mål, nettopp det å formidle noe på en så god måte at mottakerne både interesserer av og forstår det som formidles.

Penne og Hertzberg (2008) beskriver også kompleksiteten av denne muntlige kompetansen når de poengterer at to uvilkårlege mål krysses i arbeidet med fremføringer, det faglige målet og det muntlige målet. For det første gjelder dette *evnen til å formidle innholdet i*

fremføringen på en adekvat måte. Her snakker de altså om den muntlige handlingen i seg selv. For det andre stilles det også krav til *innholdet* i fremføringen, fagstoffet må være relevant og korrekt. Fremføringen kan ikke bli god dersom et av målene ikke oppnås.

2.3.6 Å dramatisere

På NDLAs nettsider kan man lese om dramaet og hva som kan være hensikten med dramatiseringer i skolen. Her forklarer de at det å drive med drama innebærer å drive med en eller annen form for fiksjon. Det handler om å kunne leve seg inn i fiksjonen, altså å agere, ved å dramatisere en gjenstand, en situasjon eller en person. De forklarer at man kan bruke dramaet for å lære noe, for eksempel ved å dramatisere en hendelse fra historien. «Gjennom å spille situasjoner og personer kan man lære seg noe om hvordan man kan takle tilsvarende situasjoner i den virkelige verden. Gjennom agering kan man «øve seg til livet. Dramaet kan brukes som en metode for å lære» (NDLA i.d.).

Penne og Hertzberg (2008) presenterer to aspekter ved dramatisering: det å dramatisere i seg selv og det å dramatisere som et middel for å få den tause i tale. De forklarer her hvordan det å dramatisere og kunne tre inn i en rolle som en annen person fjerner angsten for å snakke høyt foran resten av klassen, og hvordan eleven opplevde det som mye enklere å fremføre noe noen andre hadde skrevet enn å skulle presentere noe egenkomponert. De understreker viktigheten av tydelig definerte roller og regler i slike situasjoner og beskriver hvordan elever i større grad tør å slippe seg løs fordi det allerede er etablert en forståelse i fellesskapet om at «dette er ikke på ekte».

Rollespillet eller dramatiseringen kan altså i seg selv være verdifullt med tanke på at man kan tre inn i roller og dramatisere hendelser som det er sannsynlig at man vil oppleve senere i livet, men det er også verdifullt som trening mot det å beherske å stå foran klassen og presentere noe man har produsert selv (Penne og Hertzberg 2008).

2.3.7 Metaspråklig kompetanse

En gjennomgående konklusjon i studier av undervisning i muntlige ferdigheter i Norge, er at det er for lite fokus på utvikling av metaspråklig kompetanse *om* de muntlige ferdighetene (Jf. Hertzberg 2003 og Svenkerud 2013). Svenkerud (2013) poengterer i sin doktoravhandling at metaundervisning er teoritilegnelse, *ikke* ferdighetstrening. Videre

skriver hun at det er stort fokus på ferdighetstrening (og viser da til gjentatte undervisningssekvenser med elevpresentasjoner), og en av konklusjonene i avhandlingen hennes er nettopp at det foregår lite undervisning rettet direkte mot å utarbeide et felles didaktisk språk om muntlige ferdigheter. Hun understreker viktigheten av dette, spesielt i sammenheng med utviklingen og forståelsen av vurderingskriterier og i vurderingssituasjoner.

Det samme gjelder for Adelman (2009), som gjentatte ganger poengterer at det er tilnærmet umulig å lære seg ferdigheten lytting uten å ha kunnskap *om* lytting. «För att utveckla elevernas lyssfärdigheter behövs bl.a. en begreppsapparat som synliggör lyssnandet och gör det möjligt för didaktikern att tillsammans med eleven/studenten lyfta fram omedvetna och indirekta lysserfarenheter till en medveten och metaspråklig kompetensnivå samt att målmedvetet utveckla elevens lyssförmåga» (Adelman 2009, s. 130).

Børresen, Grimnes og Svenkerud (2012) peker blant annet på modellering som en av flere ulike arbeidsformer som kan bidra til at elever utvikler metaspråklig bevissthet. Samtidig understreker de at det viktigste er at det foregår eksplisitt undervisning i de ulike muntlige ferdighetene, og at man som lærer ikke bare antar at dette er noe elevene lærer seg ved å utøve og trene på de ulike muntlige aktivitetene.

Som tidligere nevnt poengterte Svenkerud (2013) i sin doktoravhandling at metaundervisning, sett i sammenheng med de andre muntlige ferdighetene, er *teoritilegnelse* og ikke ferdighetstrening. For å oppnå metakunnskap kreves altså undervisningssekvenser der elevene lærer *om* de muntlige ferdighetene og ikke bare trener på dem. Et slikt spenn mellom *kunnskap om* og *trening i* vil det altså alltid eksistere når de muntlige ferdighetene står i fokus.

2.4 Hva vet vi om arbeid med muntlige ferdigheter?

Det er ikke mange norske studier som utelukkende har fokusert på muntlige ferdigheter. Hos flere av de som omtaler muntlige ferdigheter er dette enten som en del av et overordnet emne som for eksempel 'grunnleggende ferdigheter', eller forskning spesifisert på en delferdighet innenfor de muntlige ferdighetene, for eksempel fremføringen. Jeg skal i dette delkapitlet forsøke å gjøre greie for hva vi vet om arbeid med muntlige ferdigheter i klasserommet ved å

vise til tidligere relevant forskning om emnet. Jeg innleder her med en presentasjon av arbeidet til Frøydis Hertzberg og Sigrun Svenkerud, som har tatt for seg arbeid med muntlige ferdigheter i sin helhet i en klasseromskontekst. Deretter vil jeg presenter tilsvarende nordiske studier, og forsøke å knytte alle disse undersøkelsene opp til min oppgave.

2.4.1 Norske undersøkelser om muntlige ferdigheter som helhet

Som en del av en evaluering av L97, med bakgrunn i at fokus på muntlige ferdigheter var en av de virkelig markante forskjellene på M87 og L97, gjennomfører Frøydis Hertzberg en undersøkelse med følgende forskningsspørsmål: «I hvilken grad undervises det i muntlige ferdigheter etter L97, og i hvilken grad innbefatter denne undervisningen konkret tekstspesifikk veiledning?» (Hertzberg 2003, s.139). Hun samlet inn data fra 30 ulike klasserom over fire forskjellige trinn og var én uke i hver klasse. Resultatet av undersøkelsen viser at det er framføringer som dominerer i klasserommet. Forberedelsene til framføringene dreier seg primært om det faglige innholdet, og det er også dette innholdet elevene hovedsakelig blir vurdert etter. Videre viser undersøkelsen at responsen fra lærerne er støttende, men svært ukritisk, og at publikumsrollen i stor grad varierer. Hertzberg viser også hvordan skrift overtar mye av det muntlige arbeidet, både i forberedelsene til fremføringen og fremføringene i seg selv. Videre skriver hun at sett bort ifra framføringer, så skjer så å si all muntlig trening gjennom lærerledede helklassesamtaler og frie samtaler elevene imellom. «Kort sagt oppviser vårt materiale lite systematisk arbeid med muntlige ferdigheter» (Hertzberg 2003, s. 165).

Svenkerud gjør noe av det samme ti år senere. Hun introduserer sin doktoravhandling på følgende måte: «Denne avhandlingen er en klasseromstudie som søker å beskrive, forklare og forstå det systematiske arbeidet med muntlige ferdigheter i klasserommet». Avhandlingen hennes består av fire artikler med ulike forskningsspørsmål:

Artikkel 1:

- Hvordan foregår undervisning i muntlighet på grunnskolenivå?
- Hva er de dominerende sjangrene og hvordan skjer veiledningen?

Artikkel 2:

- Hvordan uttrykker elevene personlig engasjement og hvordan etablerer elevene kontakt med publikum?

Artikkel 3:

- Hvordan reflekteres jenter og gutters sosiale posisjonering og bruk av verbale og non-verbale virkemidler i muntlige framføringer?

Artikkel 4:

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

Basert på datamateriale fra PISA+, med videopptak av 145 skoletimer valgte Svenkerud ut 43 norsktimer for videre undersøkelser. Resultatene viser at nesten halvparten av tiden brukes til muntlig aktivitet, men kun en liten del av denne tiden foregår det systematisk arbeid med muntlige ferdigheter, og av den lille delen er fremføringene overlegent dominerende.

Organiseringen er som regel basert på gruppe- eller prosjektarbeid med en avsluttende fremføring med lite eller ingen veiledning fra læreren underveis. Tilbakemeldingene fra læreren i etterkant er lite utfyllende, og består ofte kun av en karakter.

Elevene forteller at den kunnskapen de forbinder med muntlige ferdigheter hovedsakelig dreier seg om praktisk kunnskap som riktig kroppsholdning, stemmebruk og det å ikke være for bundet til manus. Denne lærdommen baserer de på erfaringer fra tidligere (både egne og medelevers) fremføringer. De er også mest opptatt av egne fremføringer og tenker ikke så mye over framføringssituasjonen eller publikummet sitt. De er heller ikke opptatt av det å være publikum. Samtidig vises det at de har tatt i bruk retoriske hjelpemidler for å oppnå kontakt med publikum, men de mangler et språk å formidle dette med. Det er altså lite fokus på metakunnskap. Utover dette er elevene positive til arbeidet med muntlige fremføringer, og de aller fleste har forberedt seg godt og erfarer at de blir tryggere fra gang til gang (Svenkerud 2013).

De to norske studiene viser altså i stor grad det samme. Det er lite systematisk arbeid med muntlige ferdigheter, og i det lille systematiske arbeidet som foregår, dominerer presentasjonene overlegent.

2.4.2 Nordiske undersøkelser om muntlige ferdigheter som helhet

Den svenske forskeren Cecilia Olsson Jers (2010) spør seg i sin avhandling, *Klassrummet som muntlig arena*, hvordan etos utvikles i undervisningssammenheng.

Hun tar for seg en klasse med 29 elever på *sammhallsvetenskapliga program* på årskurs 1 på det som tilsvarer den norske videregående skolen. Hennes datamateriale stammer fra observasjoner, videoopptak, lydopptak, tekstinnsamlinger og intervjuer. Hun fulgte klassen hovedsakelig i svensktimene, men også i noen historie- og geografitimer.

Gjennom avhandlingen konkluderer hun med at elevene stiller seg positive til den muntlige fremstillingsformen, og de er veldig klar over at trening gir erfaring. Olsson Jers spør seg i denne sammenheng hvorvidt elevene tenker over at det kun gir dem erfaring med én type muntlig fremstilling (presentasjon i dette tilfellet), og er kritisk til om denne typen erfaring utvikler elevene til å bli demokratiske medborgere i tilstrekkelig grad. Videre presenterer hun elevenes syn på forholdet mellom muntlighet og skriftlighet hvor elevene mener at tyngdepunktet ligger på de skriftlige ferdighetene. Olsson Jers drøfter hvorvidt dette kan ha noe med et manglende metaspråk for muntlighet å gjøre, og viser til at elevene har et tilstrekkelig metaspråk for skriftlige ferdigheter, og at elevene dermed er sikrere når de snakker om skriftlige ferdigheter enn muntlige. Hun viser også til at elevene etterspør mer respons på de muntlige fremstillingene de gjør, og Olsson Jers peker også her på bakdelen ved å ikke ha et felles utarbeidet metaspråk for muntlige ferdigheter. Elevene viser ingen tegn til talevegring, men snakker heller om en form for «uro» som rammer de fleste av elevene. Likevel er ikke den muntlige fremstillingsformen noe de ønsker å bare få overstått. De ønsker å bli bedre.

Oppsummerende forklarer hun hvordan elevene gir inntrykk av at de selv føler at de aldri kommer seg videre. De føler at de aldri får nok undervisning i eller tid til å lære hvordan de best kan forberede seg til slike muntlige fremstillinger. De har ingen problemer med selve fremstillingen, men er kritiske til omstendighetene i for- og etterarbeidet. Olsson Jers konkluderer dermed med at å utvikle etos dermed kun blir behandlet helt på overflaten (Olsson Jers 2010).

En annen svensk forsker, Anne Palmér (2008), presenterer i sin avhandling hvilke former for muntlig kommunikasjon som best støtter opp om elevenes språk- og kunnskapsutvikling. Hun tar for seg smågruppesamtaler, helklassesamtaler og elevers forberedte tale og gjør rede for deres potensial for språk- og kunnskapsutvikling blant elevene. Hun har tatt for seg to klasser på to veldig ulike programmer. Den ene klassen går på *omvårdnadsprogrammet* hvor antallet jenter er dominerende, mens den andre klassen går på *fordons- och*

hantverksprogrammen hvor det er desidert flest gutter. Datamaterialet hennes består av observasjoner, lyd- og videoopptak samt intervjuer med elevene, og innsamlingen av materialet strekker seg over et helt skoleår. Resultatene av undersøkelsen hennes viser store forskjeller mellom de to klassene. I klassen på *fordons- og hantverksprogrammen* står dialogen og utviklingen av en felles forståelse gjennom samtale i fokus. Disse elevene får lite erfaring med spesifikke muntlige sjangre. I klassen på *omvårdnadsprogrammet* derimot arbeides det mer med generell kunnskap om muntlige ferdigheter, og de får blant annet trene på muntlige presentasjoner hvor ferdigheten står i fokus og ikke innholdet (Palmér 2008). Det er altså stor forskjell på muligheten de to klassene får til å utvikle muntlige ferdigheter.

I en revidert versjon av Ph.d.-avhandlingen sin, drøfter Mads Th. Haugsted (1999) muntlighet i danskundervisningen i den danske folkeskolen, som tilsvarer den norske grunnskolen. Her definerer han «handlende muntlighet» som en måte å jobbe på, hvor den dominerende aktiviteten er forberedelsen av, deltakelsen i og kommenteringen av «spill». Ordet «spill» forklarer han som alle handlinger som oppfattes som dramatiske på den måten at de bryter med virkeligheten. I boka tar han for seg, og drøfter, teoretiske, didaktiske og metodiske aspekter ved å anvende «handlende muntlighet» som en integrert del av danskundervisningen. Resultatene i studien finner, til forskjell fra de øvrige nordiske studiene, få elevframføringer. Her er det derimot samtalen som står i sentrum. I denne sammenheng introduserer Haugsted skillet mellom «muntlighet i undervisning og undervisning i muntlighet», og forklarer med dette hvordan samtalen gjerne brukes som verktøy for undervisning og opplæring, men at det er lite fokus på å undervise om samtalen. Det er altså mye muntlighet i undervisningen, men lite undervisning i muntlighet.

2.5 Lærebokas betydning for og i undervisning

Som nevnt i innledningen av oppgaven er det grunn til å tro at læreboka, til tross for at den er blitt spådd forsvunnet opp til flere ganger, fortsatt står sterk i den norske skolen. Om ikke direkte i undervisningen så i alle fall i lærerens forberedelser til undervisningen, samt elevens forberedelser til timer eller prøver (Skjelbred 2003).

Lærebokforskning er en forskningsgren med lange tradisjoner, både i Norge og internasjonalt, og det er mange innfallsvinkler å ta av. Egil Børre Johnsen ga i 1993 ut boken *Textbooks in the Kaleidoscope*. Den er basert på danske, engelske, franske, norske og svenske

undersøkelser, og med disse presenterer han fire forskningsområder innenfor lærebokforskningen. Det første området kaller han *historiske undersøkelser* og representerer undersøkelser hvor hensikten er å undersøke historikk med en historisk forskningsmetode. Kildematerialet i en slik forskning vil være historiske tekstbøker, forstått som bøker som ikke lenger er i bruk. Det andre området kaller han *den ideologiske forskningstradisjon*, hvor hensikten er å undersøke lærebøkers politisk ladde verdier. Dette er blitt en særlig utbredt forskningsgren, spesielt i sammenheng med andre verdenskrig og nazismen. Det tredje området har han kalt *bruken av lærebøker* og omfatter lærebokens posisjon i den aktive, pedagogiske situasjonen, altså hvordan man bruker læreboken i skolen. Det fjerde og siste området kaller han *utvikling av lærebøker*. Denne kategorien omhandler først og fremst forfatterne av lærebøkene, men også andre instanser som deltar i arbeidet med å publisere en lærebok. For eksempel myndigheter, læreplaner og forlag. Dette handler altså om forskning på hvordan en lærebok blir til.

Staffan Selander har gjort en tilsvarende undersøkelse i 2003, med fokus på kun svensk lærebokforskning. Han presenterer også fire ulike kategorier for lærebokforskning, noe annerledes enn Johnsens inndeling. Den første kategorien har han kalt *system- og prosessanalyser*. Denne samsvarer relativt godt med Børresens utvikling av lærebøker, men omfatter også bruk og valg av læreverk i skolen. Den andre kategorien kaller han *produktanalyse: emnedidaktikk, kritisk diskursanalyse og historiske studier*. Tittelen taler i stor grad for seg selv, men denne omfatter også ideologiske studier. Den tredje kategorien har han kalt *resepsjons- og leseforskning* og omhandler studier som undersøker hvordan man, i skolen, leser lærebøker. Den fjerde og siste kategorien heter *design: analyse og utvikling* og handler om 'undervisningsdesignet', hvordan undervisningen er bygget opp og hvordan man kan endre typiske undervisningsmønstre ved hjelp av læreboka.

Min oppgave er noe vanskelig å plassere inn i disse kategoriene. Både Johnsen (1993) og Selander (2003) har kategorisert tidligere forskning basert på enten hva læreboka er, har vært, gjør, hvordan den brukes eller hvordan den produseres. Min oppgave handler mer om potensialet i lærebøkene, hva *kan* læreboka hjelpe til med, i undervisning av muntlige ferdigheter. I det store og det hele havner min oppgave litt innunder Johnsens kategori nummer tre, *bruken av lærebøker* og litt under Selanders kategori nummer to, *produktanalyse*. Jeg skal derfor videre i dette kapitlet gjøre rede for tidligere forskning og

teori som omhandler *bruken* av lærebøkene, både i undervisningssammenheng og i lærerens forberedelser.

2.5.1 Forskning på lærebøker før K06

Som en del av forskningsprosjektet *Valg, vurdering og kvalitetsutvikling av lærebøker og andre læremidler*, gir Staffan Selander og Dagrun Skjelbred (2004) ut boken *Pedagogiske tekster for kommunikasjon og læring*. Her hevder de at til tross for dagens mediesituasjon som har gjort tilgang på informasjon veldig enkelt, har fortsatt læreboka stor betydning i den norske skolen. «Læreboka brukes fortsatt i stor utstrekning i skolearbeidet, både av lærere og av elever» (Selander og Skjelbred 2004, s. 22). De poengterer også at til tross for at læreboka ofte kompletteres med andre typer tekster, så tilbyr læreboka både en struktur og et innhold som man som lærer kan gå ut ifra når man skal planlegge undervisningen. Videre viser de til Eikeland (2002) og Støa (2003) som sier at oppgavene i læreboka har en sentral plass i undervisningen, men det er de oppsummerende oppgavene som blir brukt i størst grad.

Agnete Andersen Bueie (2002) bekrefter inntrykket av at læreboka fortsatt brukes i stort grad. I en undersøkelse i forbindelse med det samme prosjektet som Selander og Skjelbred stiller hun følgende spørsmål til 402 norsklærere: «Bruker du læreverkt i din norskundervisning?» (Bueie 2002, s. 17). Hele 75,1 % svarer at det gjør de alltid mens 21,9 % svarer at det gjør de ofte. Til sammen utgjør dette 390 av de 402 norsklærerne som deltok i undersøkelsen.

Christine Heyerdal-Larsen (2000) gjør lignende funn i sin undersøkelse. Hun har observert en 9. klasse og en 3. klasse i flere timer i ulike fag. I en oppsummering av resultatene sine skriver hun at den gjennomsnittlige bruken av lærebøker i den effektive undervisningstiden er på 63,3 %. Hun kategoriserer dette som *betydelig bruk* av læreboken (Heyerdahl-Larsen 2000).

2.5.2 Forskning på lærebøker etter K06

I 2010, på bestilling fra Utdanningsdirektoratet, publiseres en rapport skrevet av Gudrun Kløve Juuhl, Magnus Hontvedt og Dagrun Skjelbred. Ønsket fra Utdanningsdirektoratet er å få en oversikt over forskning på læremidler etter innføringen av Kunnskapsløftet, og rapporten skal fokusere på tre hovedområder:

1. Valg, vurdering og bruk av læremidler
2. Digitale læremidler
3. Tilpasset opplæring

Av rapporten fremkommer det at det generelt er gjort lite forskning innenfor noen av de tre hovedområdene når søket avgrenses til å dreie seg om tiden etter at Kunnskapsløftet ble innført. De forklarer videre at i tiden før 2006 er det derimot mer, og de skriver at det er grunn til å tro at konklusjonene fra denne tidligere forskningen fremdeles er gjeldende (Juuhl, Hontvedt og Skjelbred 2010).

Et unntak er imidlertid en delrapport fra SMUL-prosjektet (Sammenhengen mellom undervisning og læring. Arbeidsmåter, utvikling av ferdigheter og læring i norsk, naturfag og samfunnsfag). Denne delrapporten har fokus på lærerens forhold til Kunnskapsløftet, og ønsker å kartlegge hvordan lærere tolker og forstår læreplanen og hvordan de implementerer Kunnskapsløftet i klasserommet (Hodgson et al. 2010). I forhold til min oppgave gjøres det i denne undersøkelsen to relevante funn. For det første viser rapporten at ved å se på ulike plandokumenter kan man tolke det dithen at fokuset på å inkludere grunnleggende ferdigheter i undervisningen i videregående skole er tilnærmet fraværende, med unntak av når de grunnleggende ferdighetene kommer tydelig frem gjennom kompetansemålene. For det andre viser rapporten at i lærernes planleggingsarbeid er det læreboka og læreplanen som er de desidert viktigste ressursene. De hevder også at lærebokas sterke posisjon i den norske skolen understrekes ved at den er såpass sentral i planlegging på ulike nivå, og de viser til enkelte tilfeller hvor lærere har forkastet planer som var utarbeidet før læreboka var tilgjengelig fordi læreboka brøt med innholdet i den allerede utarbeidede planen (Hodgson et al. 2010).

3 Metode

Til nå har jeg forsøkt å gjøre rede for hva som ligger i begrepet muntlige ferdigheter, altså hva det innebærer at elevene må lære når det snakkes om å lære muntlige ferdigheter. Videre har jeg gjort rede for hva vi vet om arbeid med muntlige ferdigheter i dag og jeg har forsøkt å etablere en forståelse av lærebokas posisjon i den norske skolen. I det følgende kapittel vil jeg forsøke å gjøre rede for min fremgangsmåte for å finne ut hvordan fire ulike lærebøker legger opp til trening og utvikling av muntlige ferdigheter og dermed om de kan fungere som et hjelpemiddel for lærere i planleggingen og gjennomføringen av undervisning i muntlige ferdigheter.

3.1 Lærebokanalyse

Til tross for en lang og rik forskningstradisjon har ikke lærebokanalyse en utarbeidet felles forskningsmetodikk, blant annet fordi forskning på lærebøker kan gjøres på mange ulike måter, slik Steffan Selander (2003) og Egil Børre Johnsen (1993) gjør rede for. Likevel kan man ikke si at lærebokforskning er en metodefri forskningsgren, tvert imot er de metodiske grepene i undersøkelsen viktige (Skrunes 2013). Skrunes (2013) viser til Mariendfeldt (1976) som har utformet en oversikt over ulike metodiske tilnærminger til lærebokanalyser, og har samlet disse innenfor tre ulike kategorier; tradisjonell-historisk metode, kvantitativ innholdsanalyse og kvalitativ innholdsanalyse. For denne oppgaven, er metoden Marienfeld kaller kvalitativ innholdsanalyse, den best egnede. Marienfeld forklarer at denne metoden kjennetegnes ved utviklingen av et heldekkende kategorisystem som brukes i innholdsanalysen av lærebøker. Fordi målet med kategorisystemet er å sikre mer helhetlige og fullstendige analyser, står bredde i fokus. Kategorisystemet må dekke hele feltet du undersøker. For å ivareta kravet om intersubjektivitet, altså at flere kan si seg enige i resultatet, skal det være mulig å etterprøve både etableringen av de ulike kategoriene, og kategoriseringen av materialet (Marienfeld 1976, gjengitt i Skrunes 2013).

3.2 Presentasjon av materialet

De fire bøkene jeg tar for meg i denne oppgaven er alle nyutgivelser etter revideringen av læreplanen i norsk i 2013. Bøkene kommer fra forlagene, Gyldendal, Aschehoug, Fagbokforlaget og Cappelen Damm. Aschehoug og Gyldendal har valgt å forbedre allerede

velkjente eksisterende lærebøker, mens Fagbokforlaget og Cappelen Damm har utarbeidet helt nye.

3.2.1 Grip teksten

Aschehougs Grip teksten (Dahl, Engelstad, Engelstad, Hellne-Halvorsen, Jemterud, Torp & Zandjani 2013)¹ er et læreverk bestående av syv fagkapitler pluss en tekstsamling, og er en av to lærebøker som har viet et eget kapittel til muntlige ferdigheter. Innledningsvis i boka presenteres det tre sider under overskriften 'Slik er Grip teksten vg1'. Her forklarer de at de legger vekt på å utvikle tekstkompetansen til eleven, samt evnen til å lese, forstå og produsere tekster selv. De stadfester at de er et læreverk basert på den reviderte versjonen av læreplan i norsk, og de forklarer at kapitlene gir en innføring i tekstbegrepet, opplæring og trening i muntlige og skriftlige ferdigheter, de viktigste sjangrene, språk og samfunn og litteratur i samtiden.

Videre gjør de greie for de ulike kapitlene og forteller kort om læringsmålene og innholdet i dem. Om kapittel to, 'muntlig – lytte og tale' skrive de: «...tek for seg ulike munnlege roller og sjangrar, slik som diskusjonar, faglege samtalar, argumentasjon og presentasjonar. Kapitlet gir ei innføring i omgrep frå retorikken og viser korleis ein kan nytte retorikken i munnlege sjangrar» (GT 2013, s. 1).

3.2.2 Panorama

Gyldendals Panorama (Røskeland, Bakke, Aksnes, & Akselberg, 2013)² består av fire fagkapitler, et kapittel kalt 'Kurs' og et kapittel kalt 'Verktøykassa' pluss en tekstsamling. Boka har ikke et innledende kapittel eller forord slik som de øvrige bøkene har, men i en beskrivelse av det reviderte læreverket på Gyldendals nettsider står det:

Panorama er læreverket for den som ønsker en oversiktlig og solid norsk bok som kombinerer en god faglig formidling med en vektlegging av å utvikle elevens forståelse og ferdigheter i faget.

Hva kjennetegner reviderte *Panorama*?

- Tilpasset ny læreplan
- Kurs i alle de norskfaglige sjangrene
- Modelltekster til alle kurs

¹ Heretter refert til som «GT 2013».

² Heretter refert til som «Pan 2013».

- Verktøykasse med deltreningsovelser i de grunnleggende ferdighetene
- Lese- og lærestrategier
- God og variert tekstsamling tilpasset elevgruppa

(Gyldendal undervisning, i.d.)

Læreboka har ikke et eget kapittel om muntlige ferdigheter, men både kapitlet kalt 'Kurs' og kapitlet kalt 'Verktøykassa' gjennomgår emner i tilknytning til muntlighet. I tillegg til dette presenteres noen muntlige ferdigheter i de øvrige fagkapitlene, da i en større faglig sammenheng. Det vil si at boka for eksempel presenterer 'å dramatisere' som en del av kapitlet som omhandler dramatiske tekster.

3.2.3 Moment

Cappelen Damms Moment (Fodstad, Glende, Minken, Norendal, & Østmoe, 2014)³ består av ni fagkapitler pluss en tekstsamling. I et innledende forord til læreren forklarer forfatterne av boka hvordan de har gått frem for å best mulig møte de nye fokusområdene etter revideringen av læreplan. Her forklarer de at de gjennom bokas struktur har forsøkt å møte utfordringen med å knytte fagstoff og grunnleggende ferdigheter sammen. «Det tror vi er lettest å oppnå hvis også læreverket er strukturert på en måte som integrerer ferdighetsutvikling med fagstoffet, og det er dette som ligger til grunn for kapittelinnstillingen vår» (Mom 2014, s. 6). Videre forklarer de at de har adoptert praksisen med modelltekster/mønsteretekster som strategi for ferdighetsutvikling, og at de i tråd med revisjonen har styrket fokuset på retorikk og muntlig argumentasjon.

Læreboka har, som de forklarer, forsøkt å knytte fagstoff og grunnleggende ferdigheter sammen, og har dermed ikke et eget kapittel om muntlige ferdigheter. På samme måte som i Panorama tar boka for seg ulike muntlige sjangre i en større faglig sammenheng. Presentasjonen blir for eksempel gjort rede for under kapitlet 'Informerende sakprosaetekster'.

3.2.4 Intertekst

Fagbokforlagets Intertekst (Garthus, Græsli, Schulze, & Stensby, 2013)⁴ består av ni fagkapitler pluss en tekstsamling. I en innledende del rettet mot eleven forklares det at Intertekst har som mål at eleven skal videreutvikle sine evner til å kommunisere. De

³ Heretter referert til som «Mom 2014».

⁴ Heretter referert til som «Int 2013».

poengterer at norskfaget skal hjelpe eleven til å stadig skrive og lese bedre, samt bli en bevisst lytter og å til å være trygg i samhandling med andre. Videre forklarer de at tittelen på boka er ment for å understreke det faktum at en tekst alltid står i forhold til andre tekster, og de poengterer at et slikt forhold mellom tekster er helt sentralt innenfor de ulike hovedområdene i norskfaget. De skriver videre at målet med denne læreboka er å legge til rette for og inspirere til at elevene skal utvikle seg som aktive og reflekterte språkbrukere i flere ulike sammenhenger og i forskjellige sjangre (Int 2013, s. 4).

Boka har, på samme måte som Grip teksten, et eget kapittel om muntlige ferdigheter, og i en kort presentasjon av de ulike kapitlene beskrives kapitlet på følgende måte: «Kapittel 5, Munnleg kommunikasjon», handler om den muntlige kommunikasjonen i og utenfor klasserommet og tar opp lytting og tale som muntlig ferdighet.

3.3 Analytisk rammeverk: en deduktiv tilnærming

For å kunne undersøke en læreboks potensial som hjelpemiddel for undervisning i og trening av muntlige ferdigheter, er det ulike deler av boken som er interessante. For det første er det selve fagteksten i bøkene. Alle de fire lærebøkene jeg tar for meg i denne oppgaven, presenterer minst to muntlige ferdigheter i fagtekstene i kapitlene. For det andre er disse fire bøkene, som de fleste andre lærebøker, fulle av oppgaver av forskjellige slag. Det blir selvfølgelig også interessant å undersøke disse. For det tredje har noen av bøkene kurs eller veiledninger som skal trene ulike ferdigheter. Disse vil også være en del av min analyse.

Umiddelbart melder det seg et behov for å definere kategorier operasjonelt. Det innebærer at de må være tydelig definerte, de må være heldekkende for kompetanseområdet 'muntlige ferdigheter', og de må være gjensidig utelukkende fra hverandre. I rammeverket for de grunnleggende ferdighetene er det presentert en inndeling med fire ulike kategorier.

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

Disse fire kategoriene er vanskelige å operere med i et analytisk perspektiv. De er veldig åpne, og ikke så tydelig definerte. Man kan for eksempel si at 'å samtale' krever både at man

må forstå og vurdere, at man må utforme, kommunisere, og reflektere og vurdere. På mange måter er de heldekkende for kompetanseområdet 'muntlige ferdigheter', men de egner seg altså dårlig som kategorier i en analyse.

Hvis vi ser på læreplanen i norsk for vg1, presenteres det i kompetansemålene seks kompetanseverb knyttet til muntlige ferdigheter:

1. Å lytte
2. Å argumentere
3. Å diskutere
4. Å samtale
5. Å presentere
6. Å dramatisere

Til tross for at disse er betydelig mye mer spesifikke enn inndelingen til rammeverket for grunnleggende ferdigheter, egner heller ikke disse seg særlig godt for en analyse. Dette er fordi noen av disse er konkrete språkhandlinger som går igjen i flere muntlige sjangre, for eksempel argumentere, mens andre viser til ytringens form, for eksempel samtale. De er altså ikke gjensidig utelukkende. Lytting ligger for eksempel til grunn for alle disse måtene å bedrive muntlig aktivitet på.

Andre forskere har også definert ulike muntlige ferdigheter til bruk i analyser i ulike forskningssammenhenger. Børresen, Grimnes og Svenkerud (2013) deler de muntlige ferdighetene inn i to: *kompetanser* (å lytte, å stille spørsmål, å argumentere, å vurdere), og *sjangre* (samtale, muntlig fortelling, presentasjon). Bakgrunnen for deres inndeling er basert delvis på læreplanens krav, delvis på bakgrunn av de praksisene som vi ser i skolen i dag, der mye av den muntlige aktiviteten omfattes av sjangrene de har valgt. Videre skriver de også at elevene trenger kompetanse på mange områder for å beherske en sjanger. Det er flere ting som er viktige for å gjøre en god presentasjon, for eksempel lytting og vurdering, sammen med andre retoriske ferdigheter. De har valgt å legge vekt på noen kompetanseområder som de mener er viktige innenfor de fleste muntlige sjangre (Børresen, Grimnes og Svenkerud 2013).

Anne Palmér (2008) deler de muntlige ferdighetene inn i *resonemang* og *förberett tal*. *Resonemang* viser til de språkhandlingene vi bruker for å tenke og lære – både alene eller i

samspill med flere. Dette gjelder altså de produktive dialogiske sjangrene, for eksempel gjennom en utforskende samtale hvor man i fellesskap skal komme frem til et svar på et spørsmål eller en løsning på et problem. *Förberett tal* er språkhandlinger der eleven selv er ledende aktør. Dette gjelder da hovedsakelig de produktive monologiske sjangrene, for eksempel å holde en tale eller å holde en presentasjon.

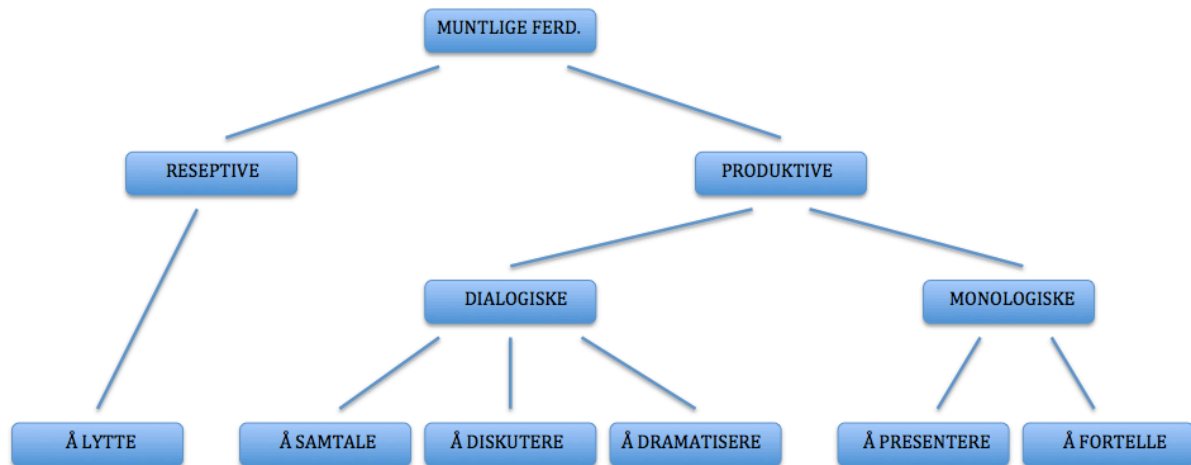
Penne og Hertzberg (2008) presenterer tre ulike måter å dele inn muntlige ferdigheter på. I den første inndelingen skiller de mellom monolog og dialog. De understreker at denne inndelingen er kritisert basert på Bakhtins tradisjoner om at all kommunikasjon er dialogisk. Likevel poengterer de at det i undervisningssammenheng er såpass mye som skiller enetalen fra samtalen, og at det derfor er hensiktsmessig å operere med dem som to ulike kategorier. Den andre inndelingen de presenterer, skiller mellom engangstekster og gjenbrukstekster, hvor gjenbrukstekster er tekster som allerede er komponert, og som kun skal gjenfortelles, mens engangstekster er den typiske spontane, naturlige talen. I skolen er begge i bruk. Spontane tekster kan for eksempel være god trening for små barn som skal lære seg å fortelle med riktig kronologi, mens fremføring av gjenbrukstekster kan være et lurt sted å starte før man kaster elevene ut i det å holde foredrag for en hel klasse. I den tredje inndelingen skiller de mellom tanketekster og presentasjonstekster, men de konkluderer med at dette ikke er en veldig hensiktsmessig inndeling av muntlige tekster, av tre grunner. For det første er det ingen av dem som rommer den vanligste formen for muntlig aktivitet, nettopp det å søke og opprettholde kontakt. For det andre oppfattes tanketekstene som veldig egosentriske, mens samtalen er det stikk motsatte, og for det tredje fordi det stilles helt forskjellige krav til språklig korrekthet i skriftlig og muntlig (Penne og Hertzberg 2008).

Svenkerud (2013), inspirert av Hertzberg (2003), operer med en inndeling basert på skolens praksis. Hun deler inn ferdighetene i *framføringer, debatter/diskusjoner, verkstedlignende øvelser, metaundervisning og annet*.

Fordi jeg skal undersøke lærebøker og ikke praksis ønsker jeg at *alle* de ulike aspektene av hvordan lærebøkene tar for seg muntlige ferdigheter skal fremkomme av analysen, og de eventuelle «hullene» blir like viktige resultater som funnene. Derfor egner heller ikke en praksisbasert inndeling seg veldig godt. Min inndeling er blitt en form for sammensetting av mange av de overnevnte og er forankret i teori, altså er de utformet deduktivt. Fordi lytting nå har fått en sentral rolle i læreplanen melder det seg først et behov for så skille mellom

reseptive og *produktive* ferdigheter. Lytte havner her som eneste kategori under de reseptive. De produktive deles igjen i *monologiske* og *dialogiske* hvor fortelling og foredrag havner innunder de monologiske, og samtale, diskusjon og dramatisering havner under de dialogiske. For å gjøre dette litt mer oversiktlig har jeg laget en figur:

FIGUR 1



(Figur 1: Oversikt over inndelingen av de muntlige ferdighetene)

De muntlige ferdighetene som legges til grunn for mine analysekategorier blir altså:

- Å lytte
- Å fortelle
- Å presentere
- Å samtale
- Å diskutere
- Å dramatisere

Det er disse ferdighetene som vil ligge til grunn for analysen jeg skal gjøre. Analysen vil, som nevnt tidligere, bestå av både en tekst- og en oppgaveanalyse, for å avdekke hvilke muntlige ferdigheter som vektlegges i lærebøkene, og hvorvidt bøkens fokus heller mot utvikling av metakompetanse eller ferdighetstrening.

I det følgende vil jeg presentere hvordan jeg har gått frem for å gjennomføre analysen av de fire lærebøkene. Fordi analysen av oppgavene og tekstanalysen blir veldig forskjellige, behandler jeg de her hver for seg. Jeg presenterer oppgaveanalysen først, deretter tekstanalysen.

3.4 Oppgaveanalysen

For å sikre relabilitet er tydelige definisjoner på de ulike analysekategoriene avgjørende. Som nevnt tidligere, må de ulike kategoriene være etterprøvbare, gjensidig utelukkende, og dekke hele kompetanseområdet 'muntlige ferdigheter'. Basert på kategoriene jeg har kommet frem til over, vil jeg i følgende delkapittel gjøre et forsøk på å illustrere hvordan jeg skiller oppgavene plassert i de ulike kategoriene fra hverandre. Jeg vil gjøre dette ved hjelp av et skjema som presenterer kategorien, min definisjon av denne kategorien og ett (eller flere) eksempler fra min analyse.

TABELL 1: Forklaring av kategorier med eksempeloppgaver.

KATEGORI	DEFINISJON	EKSEMPEL
Å lytte	Oppgaver som <i>eksplisitt</i> trener lytteferdigheten.	<ul style="list-style-type: none"> «Lukk øynene og sitt så stille du kan. Hvor mange ulike lyder klarer du å identifisere?» (Int 2013, s. 26)
Å fortelle	Oppgaver som legger opp til en manusfri monolog. Altså spontane og uforberedte muntlige fremlegg.	<ul style="list-style-type: none"> «Les diktet «Vise». Legg boka til side og gjenfortell diktet» (Pan 2013, s. 52) «Hva har du lært av denne teksten? Gjenfortell for en annen elev hva forfatteren formidler» (Mom 2014, s. 386)
Å presentere	Oppgaver som legger opp til monologiske muntlige fremlegg basert på et manus eller forberedelser.	<ul style="list-style-type: none"> «Velg tekster fra antologien bak i boka – sakprosa-tekster og skjønnlitterære tekster – og les dem høyt for deg selv» (Pan 2013, s. 215) «Presenter teksten og funnene deres for resten av klassen» (Mom 2014, s. 221) «Skriv og fremfør herrenes/damenes tale i klassen.» (Int 2013, s. 132)
Å samtale	Oppgaver som legger opp til muntlig samtale med et felles mål for samhandlingen.	<ul style="list-style-type: none"> «Bruk fem minutter til å myldre med sidemannen rundt hvilke skrivesituasjoner du tror er relevante for yrkene nedenfor.» (Int 2013, s. 97) «Velg ut en av tekstene i tekstsamlingen og gjennomfør en gruppesamtale om den» (Int 2013, s. 295).
Å diskutere	Oppgaver som eksplisitt legger opp en muntlig meningsutveksling mellom to	<ul style="list-style-type: none"> «Sitt sammen og diskuter hvilke muligheter i samfunnet som er stengt for deg hvis du ikke kan

	eller flere personer.	skrive godt?» (Int 2013, s. 96) <ul style="list-style-type: none"> • «Hva mener du om å bruke humor i forbindelse med et så alvorlig og kontroversielt tema som religiøs tro? Diskuter» (GT 2013, s. 327)
Å dramatisere	Oppgaver som legger opp til samspill med flere deltakere som trer inn i ulike roller.	<ul style="list-style-type: none"> • «Dramatiser diktet «Episode» på side 436 i diktsamlingen. Lag gjerne en kortfilm» (Int 2013, s. 237)

3.4.1 Potensielle oppgaver

Dette er en type oppgaver som det florerer av i bøkene. Disse oppgavene er metodefrie, det vil si at de ikke gir noen anvisning om *hvordan* oppgavene skal gjennomføres. For eksempel kan det være: «Gjør rede for tekstens komposisjon. Hvilken virkning har denne komposisjonen på deg som leser?» (Int 2013, s. 186). Det vil si at de *kan*, dersom læreren legger opp til det, fungere som ferdighetsoppgaver som kan være med på å trene og utvikle muntlige ferdigheter hos elevene. Et annet eksempel lyder: «Har du lest noe som har gjort spesielt inntrykk på deg? Hva er det og hvorfor gjorde det inntrykk?» (Int 2013, s. 64). Denne oppgaven kan for eksempel, hvis den gjennomføres muntlig, trene elevenes evne til å gjenfortelle historier, og evnen til å argumentere muntlig.

3.4.2 Metaoppgaver

Dette er oppgaver som gjelder for alle de overnevnte kategoriene, bortsett fra for de potensielle oppgavene. Disse oppgavene kan hjelpe elevene med å utvikle kunnskap *om* muntlige ferdigheter, og være til hjelp for å etablere et språk for å kunne snakke *om* muntlige ferdigheter. Under følger eksempler på metaoppgaver fra hver av de seks kategoriene jeg operer med i analysen:

- Å lytte: «Hvorfor er det viktig å være en god lytter?» (Int 2013, s. 137)
- Å fortelle: «Hvordan bruker du kroppsspråk for å poengtere og illustrere når du forteller?» (Det finnes ikke noe eksempel på metaoppgaver om å fortelle i noen av lærebøkene, så dette er et egenprodusert forslag/eksempel)
- Å presentere: «Tenk på et foredrag du har lyttet til eller holdt selv, hva fungerte godt og mindre godt? Lag en liste» (GT 2013, s. 36)
- Å samtale: «Hvordan kan du åpne en samtale med en du ikke kjenner? Pek på minst tre alternativer» (Pan 2013, s. 16)

- Å diskutere: «Lag en huskeliste for hvordan en diskusjon bør gå for seg» (Int 2013, s. 128)
- Å dramatisere: «Kva er dramatisering?» (Int 2013, s. 137)

Med disse oppgavene må elevene ta stilling til de ulike muntlige ferdighetene, og gjøre seg opp en mening om hva utøvelse av de ulike ferdighetene innebærer.

3.4.3 Fremgangsmåte

Relativt umiddelbart etter at jeg satte i gang med kategorisering av oppgavene, meldte deg seg et behov for avklaring av flere typer oppgaver som jeg ikke hadde forutsett på forhånd at ville bli et problem. Derfor ble jeg nødt til å sette opp noen kjøreregler for analysen. Fordi mitt mål med denne oppgaven er å beskrive lærebøkens *potensial* for trening og utvikling av muntlige ferdigheter, har jeg så langt det lot seg gjøre, åpnet for å kategorisere de aller fleste typer oppgaver som *kan* trene muntlige ferdigheter. Under presenterer jeg en tabell med eksempler på hvordan jeg har inkludert og ekskludert oppgaver:

TABELL 2: Analyseregler med eksempler.

REGEL	EKSEMPEL
Oppgaver der muntlige ferdigheter er én av flere ferdigheter som trenes, telles med.	<ul style="list-style-type: none"> • «I kva situasjonar i samfunns- og arbeidslivet trur du at du vil ha bruk for kunnskapen i dette kapitlet? Skriv ein tekst og diskuter i klassen» (Int 2013, s. 139)
Oppgaver som viser til oppgaver tidligere i boka, telles da <i>én</i> gang.	<ul style="list-style-type: none"> • «Gjør oppg. 63 og 64 i Verktøykassa om lesing (s. 219)» (Pan 2013, s. 384)
Oppgaven hvor eleven/læreren får mulighet til å velge om oppgaven skal gjøres muntlig eller skriftlig, telles med.	<ul style="list-style-type: none"> • «Hvilke følelser tror du det hadde vært mest effektivt å spille for for å motivere og inspirere i størst grad? Disktuer gjerne med en medelev» (Mom 2014, s. 360).
Dersom en oppgave består av flere underoppgaver listet opp som a) b) c) eller lignende, så telles disse oppgavene hver for seg så lenge de fremstår som tydelig forskjellige oppgaver.	<p><u>Telles som fler:</u> «1) To og to: Les opp «Pass deg for ulven» (side 280)</p> <p>a) Gi hverandre respons b) Diskuter: Hva er viktig for å skape spenning og liv i denne fortellingen?» (Pan 2013, s. 217)</p> <p><u>Telles som en:</u> «1) Under finner du tre situasjoner. Gå sammen to og to og bli enige om strategiar for å løyse kvar av situasjonane:</p>

	<ul style="list-style-type: none"> - situasjon 1 - situasjon 2 - situasjon 3» (Int 2013, s. 138)
Spørsmål/oppgaver som inngår som en del av en «oppskrift» (for eksempel et spørsmål det kan være lurt å stille seg selv når man tolker et dikt) er ikke telt med.	<ul style="list-style-type: none"> • «Hva er motivet eller det konkrete innholdet i diktet?» (I kurs om hvordan man tolker et dikt) (Pan 2013, s. 185) • «Beskriv intrigen. Hva er de viktigste konfliktene?» (I kurs om hvordan man tolker et drama) (Pan 2013, s. 187)
Valgfrie oppgaver som baserer seg på elevens lyst teller ikke.	<ul style="list-style-type: none"> • «Les teksten på side 282, og gjør øvelsen «blå kopi og fjernlån» ovenfor. Oppgaven kan gjøres muntlig i etterkant» (Pan 2013, s. 240).

3.4.4 Oppgaver som kan kategoriseres dobbelt

Underveis i analysen kom jeg også over en god del oppgaver som kunne kategoriseres dobbelt. For at tallene og prosentutregningene jeg presenterer i analysekapitlet skulle bli riktige, måtte jeg finne en metode for å kun kategorisere disse oppgavene én gang, men fordi dette gjelder ganske mange av oppgavene, ønsker jeg å gjøre rede for de her. Hovedsakelig gjelder dette metaoppgaver som også kan kategoriseres som potensielle ferdighetsoppgaver. For eksempel: «Hva vil det si å være en god lytter?». Denne oppgaven kan være med på å utvikle metakunnskap om ferdigheten lytting, men den kan også gjennomføres muntlig, ergo er den også en potensiell oppgave.

I andre tilfeller gjelder det oppgaver som trener både ferdighet og metakunnskap. For eksempel: «Hva er et relevant og et holdbart argument? Lukk boka og gi en muntlig forklaring til en medelev». Her får man metakunnskap om argumenter, og som jeg har poengtert tidligere, er det nødvendig for å kunne diskutere. Dermed havner denne oppgaven innunder kategorien 'metakunnskap om diskusjon'. Men den krever også at eleven forklarer muntlig, noe som gjør at den trener ferdigheten 'å fortelle'.

En tredje mulighet er oppgaver som legger opp til trening av to ulike ferdigheter i samme oppgave. For eksempel: «Lytt til sangen 'Tyven tyven' og diskuter hvordan musikken fungerer sammen med teksten». Denne oppgaven sier eksplisitt at elevene både skal lytte og diskutere. Løsningen ble å lage tre nye regler for nettopp denne typen oppgaver:

1. Oppgaver som trener metakunnskap og er potensielle kategoriseres som metaoppgaver.

2. Oppgaver som trener både ferdighet og metakunnskap kategoriseres som ferdighetsoppgaver.
3. Oppgaver som trener flere ulike ferdigheter i samme oppgave kategoriseres under den mest dominerende ferdigheten i oppgaven.

Basert på dette ville altså eksemplene jeg viste til kategoriseres på følgende måte:

- Eksempel 1: kategoriseres som metaoppgave om lytting.
- Eksempel 2: kategoriseres som ferdighetsoppgave om å fortelle
- Eksempel 3: kategoriseres som ferdighetsoppgave om å diskutere

3.5 Tekstanalysen

For å gjøre tekstanalysen ryddig og oversiktlig, utarbeidet jeg tre spørsmål som jeg vil gå ut ifra i analysen av hver bok:

1. Hvordan inndeles og fremstilles muntlige ferdigheter i læreboka?
2. Hvordan vektlegges de ulike muntlige ferdighetene i læreboka?
3. Ligger fokuset i tekstene på metakunnskap eller ferdighetsinstruksjoner?

Ved hjelp av disse spørsmålene vil jeg være i stand til å trekke noen slutninger angående hovedproblemstillingen i denne oppgaven, altså hvordan lærebøkene legger opp til trening og utvikling av muntlige ferdigheter. Spørsmål én ser jeg på som relevant fordi inndelingen av ferdighetene kan være med på å gjøre et potensielt litt uoversiktlig felt ganske ryddig og oversiktlig – og det kan ha motsatt effekt dersom inndelingen ikke er god. Spørsmål to vil hjelpe til med å vurdere om boken dekker alle de muntlige ferdighetene som læreplanen har lagt opp til at elevene skal lære, og spørsmål tre stiller jeg basert på at store deler av tidligere forskning på muntlige ferdigheter understreker viktigheten av og etterspør mer fokus på metakunnskap om muntlige ferdigheter.

Analysene gjennomføres lærebok for lærebok, og involverer et dypdykk ned i all fagtekst som presenterer noe om muntlige ferdigheter. Det første spørsmålet innebærer å se på hvordan bøkene deler inn og strukturerer de muntlige ferdighetene. Her vil jeg ta utgangspunkt i de ulike måtene å dele inn muntlige ferdigheter på, som jeg gjorde rede for i teorikapitlet. Spørsmål to innebærer å telle antall sider viet til hver av de ulike ferdighetene, og få et inntrykk av «grundigheten» i lærebøkernes fremstilling av de muntlige ferdighetene – hvilke muntlige ferdigheter blir viet mest oppmerksomhet i de fire lærebøkene? Spørsmål tre innebærer et dypdykk i teksten for å kartlegge *hvordan* de muntlige ferdighetene fremstilles.

Er det en instruerende tekst, med eller uten en eksempeloppgave? Er det en nummerert fremgangsmåte som veileder eleven mot et ferdig produkt, eller gir teksten en god innføring i *hva* de ulike muntlige ferdighetene er og innebærer, og hjelper på den måten elevene med å utvikle et språk for å kunne snakke *om* muntlige ferdigheter?

3.6 Reliabilitet og validitet

Fordi det, som nevnt tidligere, ikke er utarbeidet noen generell metodisk fremgangsmåte for akkurat lærebokanalyse er det heller ikke utarbeidet spesielle metoder for å avdekke trusler mot reliabilitet og validitet i en slik forskningsmetode. Jeg skal likevel i det følgende forsøke å gjøre rede for dette i min oppgave da det er en god del av prinsippene fra annen pedagogisk forskningsmetode som lar seg overføre til lærebokanalyse.

3.6.1 Indre og ytre validitet

Kleven (2011) forklarer at indre validitet har med tolkning av relasjoner mellom de ulike variablene i undersøkelsen man har gjort. Videre poengterer han at spørsmålet om indre validitet først blir aktuelt når man forsøker å skape et kausalt forhold mellom variablene. Fordi hensikten med min oppgave er å avdekke lærebøkens *potensial* for trening og utvikling av muntlige ferdigheter, er ikke et slikt kausalt forhold mellom variabler noe jeg prøver å bevise, og det er dermed ikke relevant.

Ytre validitet forklarer Kleven (2011) som resultatenes gyldighetsområde og generaliserbarhet. Her hadde det vært særdeles interessant å vite noe om hvor mange ulike lærebøker for vg1 i norsk som faktisk eksisterer på markedet, men en slik oversikt har jeg ikke klart å få tak i, noe som kan forklares med at det ikke lenger eksisterer et kontrollorgan for produksjon av lærebøker. Jeg spurte også seksjonslederen i norsk på den videregående skolen jeg jobber ved, om hun hadde en slik oversikt. Hun svarte at de forlagene hun fikk tilbud og reklame fra, var Cappelen Damm, Fagbokforlaget, Aschehoug og Gyldendal – de fire forlagene som de lærebøkene jeg tar for meg i denne oppgaven kommer fra. Det er altså vanskelig å svare på spørsmålet om min undersøkelse kan generaliseres, fordi jeg i utgangspunktet ikke vet hvor mange læreverker som eksisterer, men det er rimelig å anta at oppgaven tar for seg de fire lærebøkene som brukes mest i den norske skolen i dag.

3.6.2 Begrepsvaliditet og reliabilitet

Kleven (2011) gjør videre rede for begrepsvaliditet. Han forklarer hvordan det

hovedsakelige målingsproblemet i pedagogisk forskning er at man ofte ønsker å måle teoretiske begreper som ikke er direkte observerbare. Derfor må man utarbeide nye definisjoner for disse begrepene slik at de lar seg måle. Dette kalles å definere begrepet operasjonelt. Dersom pedagogisk forskning skal være gjennomførbart må man altså finne indikatorer som så langt det lar seg gjøre stemmer overens med den teoretiske definisjonen av begrepet som skal undersøkes. «Med begrepsvaliditet mener vi grader av samsvar mellom begrepet slik det er definert teoretisk og begrepet slik vi lykkes med å operasjonalisere det» (Kleven 2011, s. 86). Til tross for at jeg ikke undersøker for eksempel trivsel, som er eksempelet som Kleven (2011) bruker som et teoretisk begrep som ikke lar seg direkte observere, så gjelder dette også for min oppgave. For å finne ut av hvordan lærebøkene kan trene og utvikle muntlige ferdigheter, må jeg utarbeide en definisjon av muntlige ferdigheter som lar seg operasjonalisere i en lærebokanalyse. Fordi begrepet 'muntlige ferdigheter' er en samlebetegnelse for mange ulike ferdigheter, må jeg også definere alle disse ulike ferdighetene operasjonelt. Dette fordi det for denne oppgaven også vil være et relevant funn dersom jeg finner 'hull' eller mangler i bokas redegjørelse av muntlige ferdigheter. Mine analysekategorier baserer seg både på Kunnskapsløftets definisjoner av muntlige ferdigheter og på tidligere forskning og teori innenfor feltet. Dette er med på å styrke oppgavens begrepsvaliditet og det er dermed nærliggende å anta at denne oppgaven faktisk undersøker lærebokas potensiale for trening og utvikling av muntlige ferdigheter.

Når det kommer til spørsmålet om reliabilitet, har jeg valgt å gjøre rede for dette ved hjelp av Cohen's kapp og en såkalt kappa-test. Kleven (2011) forklarer reliabilitet som pålitelighet og peker på at god reliabilitet betyr at dataene ikke er særlig påvirket av tilfeldige målingsfeil. Dette er altså et spørsmål om etterprøvbarehet. Kan andre personer gjøre samme undersøkelse, med samme materiale og analysekategorier, og få samme resultat? Cohen's kapp er en utregningsmetode som gjør rede for variasjonene når to personer kategoriserer det samme materialet. Resultatet plasseres på en skala fra 1 til -1 hvor 1 betyr total overensstemmelse i kategoriseringen mens -1 betyr total uoverensstemmelse. Det positive med denne testen er at den ikke bare tar for seg analysen som helhet, men man får også et innblikk i samsvaret mellom hver av de ulike analysekategoriene. For eksempel ville dårlig samsvar mellom kategoriseringer i analysekategoriene 'å fortelle' og 'å presentere' gitt meg en pekepinn på at min operasjonelle definisjon av disse to kategoriene ikke er god nok. For å gjennomføre dette fikk jeg en medstudent til å kategorisere 100 tilfeldig utvalgte oppgaver fra mitt materiale, med utgangspunkt i mine analysekategorier. Hun fikk tilgang på det jeg har

skrevet om fremgangsmåten for oppgaveanalysen, samt definisjonene på de ulike kategoriene.

TABELL 3: Resultatene av kappa-testen

		Kristine											Total	
		D1	D2	DI1	DI2	F1	L1	L2	P1	P2	PP	S1	S2	Total
Kristin	D1	5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	5
	D2	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
	DI1	0	0	19	1	0	0	0	0	0	0	0	0	20
	DI2	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1
	F1	0	0	0	0	11	0	0	0	0	0	0	0	11
	L1	0	0	0	0	0	3	0	0	0	0	0	0	3
	L2	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	2
	P1	0	0	0	0	2	0	0	17	0	0	0	0	19
	P2	0	0	0	0	0	0	0	0	4	0	0	0	4
	PP	0	0	1	2	0	0	0	0	24	0	1	0	28
	S1	0	0	0	0	2	0	0	0	0	3	0	0	5
Total		5	2	20	4	15	3	2	17	4	24	3	1	100

Som vi ser av tabell 3, er kategoriseringen svært sammenfallende. Inne i den røde linja står antallet oppgaver vi har kategorisert likt, mens de vi eventuelt har kategorisert ulikt, står utenfor. Ifølge Landis og Koch (1977) er verdier mellom 0,61 og 0,8 regnet som «substantial» og verdier mellom 0,81 og 1,00 som «almost perfect», mens Fleiss (1981) hevder at det er vanlig å regne verdier på over 0,75 som «excellent». Kappa-verdien på kategoriseringen i denne oppgaven havnet på 0,892, noe som vitner om høy grad av reliabilitet.

4 Analyse: fagteksten

De to følgende kapitlene omhandler analysen av de fire lærebøkene. Dette kapitlet vil ta for seg muntlige ferdigheter i fagteksten i lærebøkene, mens neste kapittel vil ta for seg oppgavene jeg har analysert. Som nevnt i metodekapitlet, valgte jeg å utarbeide tre spørsmål som jeg mener vil gi nyttig informasjon om bøkens formidling av muntlige ferdigheter. De tre spørsmålene lyder som følger:

1. Hvordan inndeles og fremstilles muntlige ferdigheter i læreboka?
2. Hvordan vektlegges de ulike muntlige ferdighetene i læreboka?
3. Ligger fokuset i tekstene på metakunnskap eller ferdighetsinstrukser?

Jeg går igjennom bok for bok, og vil ta for meg all fagtekst i alle lærebøkene som sier noe om muntlige ferdigheter.

4.1 Grip teksten

Grip teksten fremstår i all hovedsak som en relativt ferdighetsorientert bok. De produktive muntlige ferdighetene står i fokus, med de monologiske sjangrene presentasjon og foredrag i spissen.

4.1.1 Inndeling av ferdighetene

Grip teksten har valgt å vie et eget kapittel til muntlige ferdigheter. Kapitlet har de delt inn på følgende måte:

1. Muntlig kommunikasjon
2. Muntlig språk og muntlige uttrykksmåter
3. Muntlig framføring og taleteknikker
4. Samtaler og diskusjoner
5. Presentasjon og foredrag
6. Retorikk i presentasjoner

Strukturelt sett har kapitlet en relativt tydelig todeling. De to første delene av kapitlet ('muntlig kommunikasjon' og 'muntlig språk og muntlige uttrykksmåter') består av det man kan kalle generell informasjon om muntlige ferdigheter. Her får elevene innføring i forskjellen mellom muntlig og skriftlig språk, betydningen av kontekst i muntlige situasjoner, forholdet mellom en taler og en lytter og effekten av tonefall, mimikk og kroppsspråk. I stor

grad dreier altså dette seg om det Svenkerud (2013) kaller *praktisk kunnskap* eller *ferdighetskunnskap*, altså hvordan man skal te seg i muntlige situasjoner.

Den andre delen av kapitlet fokuserer i større grad på det Børresen, Grimnes og Svenkerud (2012) definerer som ulike muntlige sjangre. Det er definitivt de produktive sjangrene som står i fokus, men både monologiske (presentasjon, foredrag og framføring) og dialogiske (samtale og diskusjon) sjangre er representert. Denne inndelingen kan være med på å gjøre det litt flytende feltet av muntlige ferdigheter mer oversiktlig og begripelig for elevene, spesielt med tanke på at de presenterer to og to ferdigheter sammen på den måten de gjør. Som vi ser av listen over, presenteres enten to og to monologiske sjangre eller to og to dialogiske sjangre sammen. Presentasjonen og foredraget gjøres rede for sammen, og det samme gjelder samtalen og diskusjonen. Det eneste unntaket her, er delkapitlet kalt «muntlige framføringer og taleteknikker», som i denne læreboka fungerer som et samlepunkt for både monologiske og dialogiske framføringer av skjønnlitterære tekster, som for eksempel rollespill eller høytlesning av noveller og dikt. I tillegg gir denne delen av kapitlet elevene gode råd om taleteknikker i muntlige fremføring. De skriver: «Disse rådene gjelder spesielt for framføringssjangre som presentasjoner og foredrag. Men mange av rådene er nyttige også i andre sjangrer, for eksempel i samtaler, diskusjoner, fortellinger og dramatiseringer» (GT 2013, s. 34). Rådene dreier seg om formidling av innholdet, tempo, pauser, trykk, artikulasjon, stemmebruk, øyekontakt, kroppsspråk og mimikk.

De to dialogiske sjangrene som presenteres i boka er altså samtaler og diskusjoner, to sjangre som kanskje kan være litt vanskelige å skille fra hverandre. Noen vil muligens også hevde at diskusjon er en naturlig del av «den gode samtalen». Ved å presentere de sammen «tvinges» derimot forfatterne til å definere og forklare forskjellen på dem. Læreboka definerer de to sjangrene på følgende måte:

Samtalen er vår vanligste dialogsjanger. Den har en viktig sosial funksjon, og i samtaler gjelder det ikke minst å være en god samtalepartner. Det krever at vi er oppmerksomme, velvillige, følger opp med kommentarer eller spørsmål og i det hele tatt bidrar til å utvikle samtalen og holde den gående.

En *diskusjon* er en form for samtale der deltakerne er uenige om noe, ønsker å finne en løsning på et problem eller drøfter en sak fra flere synsvinkler. Diskusjoner er ofte mer formelle enn dagligdagse samtaler.

(GT 2013, s. 38)

Mens definisjonen av samtalen i størst grad fokuserer på å understreke viktigheten av gjensidig engasjement mellom partene i en slik kommunikasjonsituasjon, forklares og defineres diskusjonen på følgende måte: «En *diskusjon* er en form for samtale der deltakerne er uenige om noe, ønsker å finne en løsning på et problem eller drøfter en sak fra flere synsvinkler. Diskusjoner er ofte mer formelle enn dagligdagse samtaler» (GT 2013, s. 38). På denne måten får eleven innsikt i hva en diskusjon faktisk er, og hva denne muntlige kommunikasjonsformen innebærer.

De to gjenstående monologiske sjangrene er da presentasjon og foredrag. På samme måte som med samtaler og diskusjoner er det mange som bruker begrepene foredrag og presentasjon (og noen ganger også framføringer) om hverandre. Igjen «tvinges» det frem et behov for å definere og forklare de to ulike sjangrene fra hverandre, og det er det den første delen om presentasjon og foredrag handler om. I boka står det:

Ordet *presentere* blir i vanlig språkbruk brukt om «å vise fram noe ukjent». Vi snakker for eksempel om å presentere høstens moter eller sesongens nye reisemål. Begrepet presentasjon blir dermed nært knyttet til begrepet *framvisning*, dvs. noe visuelt. I skolen kan vi for eksempel presentere hverandre for klassen, presentere resultatene av et gruppearbeid om reklame – eller holde en *faglig presentasjon med bruk av presentasjonsverktøy*.

Et *foredrag* er en lengre muntlig framstilling av et emne. Tidligere var foredrag den vanligste framføringssjangeren i skolen, og fremdeles brukes denne sjangerbetegnelsen av og til når elever orienterer om et større emne. Men fordi det er vanlig å støtte det man sier med bilder eller presentasjonsverktøy, brukes nå begrepet presentasjon også ofte om foredrag.

(GT 2013, s. 43)

Definisjonene klargjør forskjellene mellom en presentasjon og et foredrag, samtidig som de også illustrer problematikken med disse sjangrene. Som nevnt tidligere er denne avgrensingsproblematikken også grunnen til at jeg i denne oppgaven kun operer med kategorien 'å presentere' som da omfavner begge disse to muntlige formidlingsformene. Hvorvidt man i det hele tatt trenger to så like sjangrer i skolen, ligger utenfor min oppgave å svare på.

4.1.2 Vektleggingen av de ulike muntlige ferdighetene

Basert på et raskt overblikk i kapitlet kan man fastslå at alle de muntlige ferdighetene i det minste er nevnt, men at det er store variasjoner i vektleggingen av de ulike ferdighetene. For å se kvantitativt på det og telle antall sider tilegnet hver ferdighet, så er det

presentasjon/foredrag som troner på toppen av lista. Av de 23 sidene som kapitlet om muntlighet strekker seg over, handler ti om presentasjon/foredrag. Gjennom disse ti sidene får elevene innblikk i presentasjonssjangeren ved at boka gjør rede for typiske sjangertrekk, de trekker inn retorikken og viser hvordan man kan bruke de tre appellformene i arbeidet med en presentasjon, og elevene får tilgang på en detaljert steg for steg-liste om hvordan de skal gå frem for å bygge opp en god presentasjon. For eksempel står det under punktet 'emne og tittel': «Ikke velg et altfor omfattende tema. Tenk også på at temaet skal egne seg til en presentasjon med visuelle uttrykksformer. Finn en treffende tittel på presentasjonen. Ha gjerne både en hovedtittel og en undertittel som antyder problemstillingen» (GT 2013, s. 47). Videre presenteres elevene for en liste med 12 punkter om gode råd og tips til hvordan man bør (og ikke bør) bruke digitale hjelpemidler, og gjør rede for hvorfor det er viktig å bruke relevante bilder i presentasjonen. Avslutningsvis gjøres eleven oppmerksom på hvordan han eller hun, ved hjelp av et skjema som boken illustrer, kan vurdere sin egen presentasjon:

... du kan også bruke det som *rettleiing og egenvurdering* under forarbeidet med presentasjonen. I arbeidet med presentasjonen er det nemlig ekstra viktig å være *mottakerbevisst*. Mottakerne er dine medelever og også læreren, som kanskje vil bruke presentasjonen din som evalueringsgrunnlag.

(GT 2013, s. 51)

Som vi ser i eksempelet, gjør de også et poeng ut av hvordan dette skjemaet kan brukes i *forkant* av arbeidet med presentasjonen, altså fungerer dette som enda en form for sjekkliste eller steg for steg-liste som elevene kan bruke for å utarbeide en så god presentasjon som overhodet mulig. Helt til slutt i delen om presentasjonen gjør de elevene oppmerksomme på tilhørerens rolle og hvordan det som tilhører er din oppgave å være en god lytter. Dette illustreres gjennom syv punkter som forklarer hvordan du *uten så si noe* kan vise at du følger med og interesserer deg for presentasjonen som blir holdt.

Samtaler og diskusjoner strekker seg over fem sider. Innledningsvis presenteres eleven for en definisjon av de to ferdighetene, samt en avklaring av forskjellene mellom dem. Deretter gjør boka oppmerksom på hva som regnes som god adferd i en diskusjon, ved hjelp av en 12 punkter lang liste. Med noen korte innledende setninger og en påfølgende punktliste gjøres eleven deretter kjent med kjøreregler på en mer formell type diskusjon/debatt. Denne består av punkter som forklarer hvordan en debatt skal gå for seg, for eksempel: «*Møtelederen* eller *ordstyreren* leder diskusjonen og gir ordet til de som ber om det. I større forsamlinger kan en

sekundant hjelpe til med å holde orden på talerlista» (GT 2013, s. 40). Videre illustrer boka hvordan man bygger opp et saklig argument ved å presentere begrepene *relevant* og *holdbart*, før de viser i et skjema forskjellen på et saklig og et usaklig argument. Avslutningsvis gjøres eleven kjent med sjangeren fagsamtaler som forklares som et godt verktøy for læring og sammenlignes med bruk av lesestrategier, og ved hjelp av to nye punktlister får elevene tips og råd til hvordan de kan gjennomføre fagsamtaler om lærestoff og om tekster og språk. Avslutningsvis viser boka hvordan en slik fagsamtale kan brukes som evalueringsgrunnlag, og viser deretter til spørsmål som kan være til hjelp i en eventuell vurderingssituasjon. For eksempel: «Fant dere gode samtalestrategier for læring?» eller «Hvordan var den faglige innsatsen fra hver deltaker» (GT 2013, s. 43).

Framføringer og taleteknikk er tilegnet fire sider, og består, som tidligere nevnt, av en lengre og detaljert liste over råd til muntlige framføringer. Gjennom denne lista får eleven tips om hvordan man kan konsentrere innholdet, taletempo, effektiv bruk av pauser, trykk, artikulasjon, stemmebruk, øyekontakt, kroppsspråk og mimikk. I redegjørelsen for framføring av skjønnlitterære tekster forklares det at forskjellen på framføringer basert på saktekster og skjønnlitterære tekster er at de skjønnlitterære framføringene også har en estetisk dimensjon, og skal være en *opplevelse* for tilskuerne i større grad enn når framføringene har et mer saklig preg. Ved hjelp av gode råd underveis i teksten gjøres leseren oppmerksom på hvordan man kan gjøre en slik framføring mer underholdende, for eksempel: «... framføringen bør forberedes slik at innholdet blir formidlet med forståelse og innlevelse. Strek under ord som du vil framheve med trykk, og marker hvor det passer med små pauser» (GT 2013, s. 37). Videre blir leseren presentert for spørsmål man kan stille seg i sammenheng med rollespill for å lettere komme inn i en rolle, for eksempel: «Hvem er egentlig den personen jeg spiller? Hvordan ville han eller hun ha snakket i denne situasjonen?» (GT 2013, s. 37), før forfatterne avslutningsvis forklarer hvordan man kan vurdere en slik fremføring ved hjelp av det tidligere nevnte vurderingsskjemaet og ved å stille seg spørsmålene i hvilken grad virket teksten godt forberedt, og i hvilken grad dere fikk en *opplevelse* av framføringen (GT 2013, s. 37).

Den ferdigheten som får minst oppmerksomhet, er uten tvil lytting. Det nevnes så vidt to ganger, første gangen for å illustrere at for å bedrive toveiskommunikasjon kreves det en person som lytter:

I muntlig kommunikasjon er både taler(e) og lytter(e) aktive deltakere, men på hver sin måte. Senderen/taleren *skaper* teksten, mens mottakren/lytteren *tolker* den. Senderen kan framføre teksten sin *monologisk* (enetale), eller kommunikasjonen kan være *dialogisk* (samtale), der deltakerne vekselvis er sender og mottaker.

(GT 2013, s. 32)

Den andre gangen lytting nevnes, er i forbindelse med presentasjon/foredrag, og hvordan man da skal oppføre seg som tilhører:

Det er krevende å holde en presentasjon, så den som hører på, bør ta *tilhørrerollen* alvorlig. Mottakerens oppgave er å være en *god lytter*. Du svikter, både faglig og menneskelig, hvis du ser ut til å kjede deg når en klassekamerat holder en presentasjon. Dessuten er det meningen at du skal *lære* noe av presentasjonen, så du bør prøve å huske det viktigste innholdet.

(GT 2013, s. 51)

Som vi ser av disse to utdragene fra boka, omtales det å lytte kun som en «biferdighet» i sammenheng med andre muntlige ferdigheter. Det er lite informasjon å finne om ferdigheten 'å lytte' i seg selv.

Alt sett under ett, er det som jeg nevnte innledningsvis, gjort rede for alle de ulike muntlige ferdighetene jeg mener at læreplanen ønsker at elevene skal beherske, men det er altså ganske stor forskjell på i hvor stor grad de vektlegges, og hvordan de legges frem for elevene.

4.1.3 Ferdighetsinstruks eller metakunnskap?

Det er lett å fastslå at det er ferdighetsinstruksene som rår i denne læreboka. Ved nærmere iaktakelse kan man telle seg frem til at åtte av totalt 20 sider er rene tabeller eller punktlistor som forteller deg noe om hvordan du på best mulig måte kan gjennomføre en muntlig aktivitet. Listene omhandler ulike instruksjoner. Listene, med eksempler på oppgavelyd, vises i tabellen nedenfor:

TABELL 4: Liste over ulike ferdighetsinstruksjoner med eksempler

Tema	Eksempel på instruerende tekst
Atferd i diskusjon/debatt	«Ikke avbryt, vent med å snakke til det blir din tur» (GT 2013, s. 38).
Taleteknikk i muntlige framføringer	«Konsentrer deg om å formidle innholdet i teksten. Vis at teksten og tilhørerne betyr noe for deg» (GT 2013, s. 35).
Regler for formell diskusjon/debatt:	«De som ønsker innlegg, rekker opp hånda»

	(GT 2013, s. 40)
Samtaler om lærestoff	«Hver deltaker må ta ansvar og bidra med faktakunnskaper og refleksjoner rundt emnet» (GT 2013, s. 42).
Samtaler om tekster og språk	«Start gjerne med «magefølelsen» og fortell hverandre om egen opplevelse av teksten. Hva traff deg spesielt? Hva reagerte du på?» (GT 2013, s. 42)
Hvordan man kan vurdere en god fagsamtale/diskusjon	«Klarte dere å holde fokus på saken og strukturere samtalen?» (GT 2013, s. 43).
Hvordan arbeide med en presentasjon	«Tenk ut en «interessefanger» som griper fatt i tilhøreren, for eksempel et bilde. Vær gjerne litt personlig (patos og etos)» (GT 2013, s. 47).
Råd om bruk av digitale verktøy ved presentasjoner	«Kontroller rettskrivingen. Skrivefeil svekker din etos» (GT 2013, s. 48).
Tilhørerenes rolle i en presentasjon:	«Fjern alt som kan forstyrre konsentrasjonen (mobiltelefoner o.l.)» (GT 2013, s. 51).

Som vi ser av eksemplene, bærer altså alle disse ulike steg for steg-listene preg av å være korte, presise og tydelige ferdighetsinstruksjoner.

Hvis vi nå også ser bort ifra de fire første sidene, som omhandler det jeg har kalt generell informasjon om muntlig kommunikasjon, står vi altså igjen med at åtte av 16 sider er rene ferdighetsinstruksjoner. Det lille som faktisk kan kategoriseres som metakunnskap, er små, innledende avsnitt om hver av de ulike muntlige sjangrene jeg har nevnt nå. For eksempel introduserer de bolken om samtaler og diskusjoner med å etablere samtalens plass og funksjon i hverdagen, og de forklarer litt om når og hvorfor samtalen er en nyttig muntlig ferdighet å beherske. Det samme gjelder for diskusjon. De innleder med å skrive:

En diskusjon er en form for samtale der deltakerne er uenige om noe, ønsker å finne en løsning på et problem eller drøfter en sak fra flere sider. Diskusjoner er mer formelle enn dagligdagse samtaler. Kravet til argumentasjon og ordvalg er høyere jo mer formell diskusjonen er.

(GT 2013, s. 38)

Deretter er det rett på instruks for hvordan man kan gjennomføre en god diskusjon. Alt i alt er altså fordelingen som følger; mye fokus på ferdighetsinstruks, lite fokus på metakunnskap.

4.2 Panorama

På samme måte som hos Grip teksten står de produktive ferdighetene i fokus også i Panorama. Boka er i relativt stor grad ferdighetsorientert, noe som kommer tydelig til uttrykk i kapitlene 'Kurs' og 'Verktøykassa', men de introduserer også retorikken som hjelpemiddel i tillegg til at de har fokus på å involvere elevene i vurderingsarbeidet.

4.2.1 Inndeling av ferdighetene

Panorama har, som nevnt i presentasjonen av materialet, en tredelt struktur. Den ene delen består av typiske fagkapitler med informasjon fulgt opp med oppgaver avslutningsvis, den andre delen kalt 'Kurs' og den tredje delen kalt 'Verktøykassa'. Det er ikke viet et eget såkalt fagkapittel til muntlige ferdigheter i denne boka, men de tar likevel opp emner som for eksempel argumentasjon og foredrag. Noe som er viktig å påpeke i denne sammenhengen, er at disse emnene da ikke utelukkende blir presentert ut fra et muntlig perspektiv, men også et skriftlig. Likevel er informasjonen disse ulike delkapitlene presenterer såpass relevant at jeg vil gjøre rede for de aktuelle emnene her. På sett og vis kan man sammenligne disse emnene med oppgavene jeg har kategorisert som *potensielle oppgaver* – de kan være med på å trene og utvikle muntlige ferdigheter *hvis* man behandler de i et muntlig perspektiv.

Et annet resultat av at Panorama ikke har et eget kapittel om muntlige ferdigheter, er at de aktuelle emnene som nevnes, må plasseres i en større faglig sammenheng i forhold til emnene kapitlene tar for seg. Resultatet er at muntlig argumentasjon gjøres rede for i kapitlet kalt 'Bruk Språket!', muntlige fortellinger presenteres i delkapitlet 'Episk diktning', dramatisering gjøres greie for i delkapitlet 'Dramatisk diktning', og foredraget forklares i delkapitlet 'Sakprosa'. En slik utforming kan være med på å øke elevenes bevissthet på forholdet mellom muntlige og skriftlige sjangre slik at de også kan dra gjensidig nytte av dette i utformingen av en muntlig eller en skriftlig tekst.

Innledningsvis i kapitlet kalt 'Kurs' står det:

Synes du det kan være vanskelig å vite hva som skal til for at teksten du skriver skal bli god eller foredraget du planlegger skal bli interessant for dem som skal høre på? I dette kapitlet finner du kurs i noen av de mest sentrale sjangrene du skal mestre på skolen. Disse kursene vil veilede deg i arbeidet fram mot et ferdig produkt. Ofte kan kursene kombineres. En analyse kan for eksempel også formes som en artikkel

(Pan 2013, s. 181)

Kursene skal altså fungere som hjelp til å beherske de mest sentrale, både muntlige og skriftlige, sjangrene i skolen. Panorama inneholder totalt 11 slike kurs, men jeg skal konsentrere meg om de fire som omhandler muntlige ferdigheter:

- Å fortelle muntlig
- Å lese opp et dikt
- Å dramatisere selv
- Å lage et foredrag

Disse kursene består utelukkende av oppgaver som kan hjelpe deg til å forbedre evnen din i den aktuelle ferdigheten. For eksempel er en av oppgavene tilhørende ferdigheten å fortelle muntlig følgende:

Nedenfor er et utvalg oppgaver som kan trene evnene til å finne på, fantasere, komponere og framføre egne fortellinger:

- Fortell historien om det arret du fikk en gang. Hvor var du da det skjedde, hvem andre var til stede, hvordan skjedde det, hvordan reagerte du, osv.?

(Pan 2013, 183)

Som oppgaven poengterer, kan en slik øvelse hjelpe deg med å utvikle evnene til å finne på, fantasere, komponere og framføre, som igjen vil hjelpe deg til å bli en bedre muntlig forteller.

For å gjøre det enklere å forstå hva kapitlet 'Verktøykassa' skal fungere som, står det følgende i introduksjonen til kapitlet:

Dette kapitlet handler om grunnleggende ferdigheter: muntlige kommunikasjon (tale og lytte), lesing og skriving. Her arbeider du med praktisk bruk av språket. I dette kapitlet finner du flere gode råd, tips og øvelser som du kan ha nytte av for å bli en bedre leser og språkbruker.

(Pan 2013, s. 197)

'Verktøykassa' tar altså utgangspunkt i tre av de grunnleggende ferdighetene. I delen om muntlige ferdigheter har de valgt ut fire ferdigheter som det er rimelig å anta at de regner som de viktigste muntlige ferdighetene: samtale, tale, fortelling og høytlesing. De har også en del om grunnlagsøvelser som kan sammenlignes med det jeg presenterte som generell informasjon om muntlig kommunikasjon i Grip teksten, og en del om det å vurdere muntlig kommunikasjon. For å gjøre boka litt mer oversiktlig har jeg laget en tabell med de ulike delene av boka og de ulike ferdighetene som presenteres i hver del. For å få et kryss i

tabellen, må boka ha et eget underkapittel om den aktuelle ferdigheten. 'Å lytte' får for eksempel ikke et kryss fordi, som vi skal se senere, gjøres det kun greie for lytting som en «underliggende del» av andre muntlige ferdigheter.

TABELL 5: Oversikt over fordelingen av muntlige ferdigheter i Panorama

	Fagkapitler	Kurs	Verktøykassa
Å lytte			
Å samtale			X
Å diskutere	X		
Å fortelle	X	X	X
Å presentere	X	X	X
Å dramatisere	X	X	

Som vi ser av tabellen, er det totalt sett de produktive monologiske ferdighetene som står i fokus i denne boka. Både å fortelle og å presenteres gjøres greie for i alle tre delene, mens å dramatisere presenteres i fagkapitler og i 'Kurs', å diskutere kun i fagkapitler og å samtale kun i 'Verktøykassa'.

4.2.2 Vektleggingen av de ulike muntlige ferdighetene

Som nevnt over er nesten alle de muntlige ferdighetene i det minste nevnt i en eller flere av de tre delene som boka består av. Hva gjelder vektleggingen av de tre ferdighetene, så strekker sideantallet viet til hver ferdighet seg her fra 0 til 12 sider.

Øverst på lista basert på sideantall finner vi 'diskusjon', eller som de har kalt det i boka, 'retorikk og argumentasjon', som strekker seg over 12 sider. Dette emnet presenteres kun i fagkapitlene og bærer derfor preg av at informasjonen som legges frem her, skal hjelpe eleven skriftlig så vel som muntlig. Den innledende delen gir eleven en innføring i hvorfor man trenger å kunne argumentere, og definerer argumentasjonsbegrepet. Ganske raskt fører læreboka eleven over i retorikken og etter en kort, historisk innføring i retorikk, forklarer læreboka de tre retoriske appellformene og forklarer kjennetegnene på de ulike appellformene og illustrerer ved hjelp av eksempler de ulike kontekstene som de ulike appellformene gjerne er dominerende i. For eksempel forklares det i redegjørelsen for etos hvordan man i reklamer gjerne bygger opp reklamens troverdighet ved å hente inn eksperter som anbefaler produktet (Pan 2013, s. 19). Etter gjennomgangen av de retoriske appellformene gir boka en innføring i argumentasjonsstrategi og presenterer en

fremgangsmåte for hvordan man kan bygge opp en god argumentasjonsrekke.

Fremgangsmåten går ut på å finne argumenter og liste de opp, deretter vurdere om man har funnet relevante og holdbare argumenter. Hvert av punktene blir utdypet med eksempler og forklaringer på hvorfor det kan lønne seg å ta stilling til disse punktene. For eksempel forklares det i sammenheng med å liste opp argumentene hvordan man kan bruke et *pro-et-contra-skjema* til å ikke bare liste opp og få oversikt over sine egne argumenter, men også muligens klare å danne seg et inntrykk av hvilke argumenter motparten kan komme med. Etter en grundig innføring i hvordan man kan utvikle gode argumenter, presenteres en ganske lignende del om hvordan man kan utvikle et resonnement. De innleder med å vise til en av retorikkens arbeidsfaser, *dispositio*, og understreker viktigheten av å ha en logisk sammenheng mellom de ulike delene i innlegget du kommer med. De presenterer tre ulike måter å bygge opp en resonnement på:

1. Oppbygging i logisk tankerekke
2. Dialektisk oppbygging
3. Oppbygging gjennom sammenligning

Hver av mulighetene presenteres med en utdypende forklaring og med en eksempelrekke med fem argumenter til hver av de mulige oppbyggingene.

Avslutningsvis kommer det eneste i kapitlet som direkte viser til muntlige argumentasjonsmåter. Her gjør de rede for 'framføringen' og bruker dette som et samlebegrep for alle de gangene man eventuelt argumenterer muntlig. De vektlegger blikkontakt, ansiktsuttrykk, mimikk og stemmebruk og peker på hvordan disse kroppslige faktene kan påvirke det du sier. De presenterer også kort det å lytte. De skriver:

Vi lytter ikke bare for vår egen del, men også for å støtte og oppmuntre andre. I stedet for å møte det som blir sagt, med taushet, hånlige blikk eller en skuldertrekning, kan du bruke kroppsspråket og ordene på en måte som støtter og oppmuntrer taleren.

(Pan 2013, s. 27)

De er altså hovedsakelig opptatt av hvordan lytteren fremstår for den som taler, og ikke i veldig stor grad lyttingen i seg selv. De avslutter med en liste over tilbakemeldingssignaler som elevene kan bruke for å vise at de interesserer seg i det taleren har å si. Helt til slutt i kapitlet presenteres 'råd til debattanten'. Elevene får her en innføring i hvordan man *ikke* skal oppføre seg dersom man er deltaker i en debatt, og det legges vekt på hersketeknikk,

bagatellisering, bruk av ironi og avbrytelser. Helt til slutt presenteres en liste med overskriften «For å bli en god debattant må du» (Pan 2013, s. 28). Denne listen oppsummerer langt på vei hele kapitlet, og forklarer hvordan man først må bygge opp egne argumenter og prøve å få oversikt over hva motstanderen kan komme til å si, at man må bygge opp et godt resonnement og tenke over innholdet og stilen man presenterer argumentene med og avslutter med hvordan man bør og ikke bør oppføre seg i en debatt.

Foredraget, som legges frem både i et fagkapittel og i 'Kurs', er den sjangeren som utgjør nest flest sider av de muntlige ferdighetene i Panorama. I fagkapitlet (som ikke strekker seg over mer enn én og en halv side), presenteres eleven først for definisjonen av foredraget. Her forklares det hvordan man kan se på et foredrag som en artikkel, bortsett fra at den skal fremføres muntlig. Derfor kan den også sees på som en tale, men med et opplysende eller belærende innhold (Pan 2013, s. 94). Resten av plassen brukes på å tydeliggjøre noen typiske trekk ved foredragssjangeren. Eleven gjøres oppmerksom på at stoffet må avgrenses og disponeres på en god måte, at språket skal være enkelt og presist, at det er formålet som avgjør hvordan foredraget bygges opp, og at en god fremføring er avgjørende for å få til et godt foredrag. I 'Kurs' får elevene tilgang på en fremgangsmåte som skal hjelpe de å utarbeide så gode foredrag som mulig. Boka innleder med å forklare at det er viktig at man hele tiden har i bakhodet at dette skal fremføres, og at man også husker på *hvem* dette skal fremføres for. Fremgangsmåten elevene skal følge, skiller mellom forarbeid, disposisjon, språk og stil og framføring. Under hvert punkt listes det opp ting elevene må svare på, eller i det minste ta stilling til, og tenke over i arbeidet med foredraget. For eksempel står det under framføring: «Hvorfor bruker jeg denne illustrasjonen? Bare for å underholde eller for å gi informasjon om emnet» (Pan 2013, s. 193). Elevene blir her altså tvunget til å tenke gjennom bildebruken i foredraget sitt, og eventuelt om dette er noe han eller hun trenger å kommentere i framføringen.

Den andre muntlige aktiviteten det gjøres rede for i 'Kurs', er å lese dikt. Innledningsvis gjøres eleven oppmerksom på at måten du leser et dikt på, kan si noe om hvordan du har forstått diktet. Deretter presenterer boka seks ulike måter å lese dikt på: rollelesing, korlesing, lydkulisse, lyddikt, ord og bevegelser, utforske dikt gjennom opplesing. På denne måten får elevene erfaring med å lese dikt på ulike måter, og de ser kanskje et større potensial i framføringen av en diktopplesning enn de gjorde tidligere. De får også trening i å se hvilke

typer dikt som kan passe til de ulike måtene å fremføre på, da hver måte presenterer et dikt elevene kan trene med (Pan 2013, s. 187).

I 'Verktøykassa' gjøres det rede for tale og høytlesning. Delen om tale beskrives her som «... et sekkebegrep for ulike talesjangrer der du er alene om å presentere stoffe eller argumentere for en sak» (Pan 2013, s. 210). Boka gjør greie for uforberedt og forberedt tale, det å presentere og det å overbevise. Alle delene innledes med noen korte, forklarende setninger om hva som skiller disse fire ulike taleformene fra hverandre, og viser deretter til oppgaver som skal trene disse ferdighetene. I delen om høytlesning gjøres eleven oppmerksom på hvordan ulike teksttyper avgjør hvordan du leser teksten, og de skiller mellom informasjonslesing, appellativ lesing og tolkende lesing. På samme måte som med tale, gjøres det med noen innledende setninger greie for forskjellene mellom de ulike måtene å lese på, før det vises til oppgaver hvor elevene får mulighet til å prøve.

'Å dramatisere' redegjøres for på totalt syv sider, og blir presentert både i et fagkapittel og i 'Kurs'. Avslutningsvis i fagkapitlet «dramatiske tekster» blir eleven introdusert for hvordan et drama kan leses og iscenesettes. Kapitlet tar for seg sentrale aspekter ved dramaet som eleven bør kjenne til før de eventuelt går i gang med å dramatisere. Eksempelvis gjelder dette kjennskap til hovedtekst, sidetekst og undertekst og dramaspråket (Pan 2013, s. 81-82). I 'Kurs' får elevene mulighet til å trene på ulike former for dramatisering. Det begynner med øvelser for å trene på å late som før det går over i improvisasjon, drama som visuelle bilder, drama som utforskning og lek og oppbygging av en figur/karakter. Kursene gir altså elevene trening i flere ulike aspekter ved det å dramatisere.

'Å fortelle' er den eneste ferdigheten som det gjøres rede for i alle tre delene av boka. Likevel er det totale antallet sider ikke mer enn fire. I delen i fagkapitlet beskrives den muntlige fortellingen for eleven, og teksten peker på de mest typiske sjangertrekkene for fortellingen, for eksempel at muntlige fortellinger ofte inneholder mange gjentakelser, og at de ofte bærer preg av å ha en streng og enkel struktur (Pan 2013, s. 39). I 'Kurs' definerer boka *den gode forteller* og viser til oppgaver som kan trene opp elevenes utøvelse av ferdigheten. Oppgavene tar for seg ulike måter å fortelle på, og trener på den måten elevens fortellerevne med ulike typer fortellinger. Boka tar for seg fire ulike måter å fortelle på: 'fri fortelling', som trener elevens evne til å komponere fortellinger på stående fot, 'gjenfortelling', som trener elevens evne til å tolke og gjenfortelle, 'forteller i situasjon og

rolle', der eleven får trening i å være forteller i en annens historie og 'fra tekst til framføring' hvor målet er gjenfortelling uten manus (Pan 2013, s. 183). I 'Verktøykassa' viser boka til mye av det samme som i 'Kurs', og elevene får her tilgang på enda flere oppgaver som trener evnen til fri fortelling og gjenfortelling (Pan 2013, s. 213-214).

'Å samtale' presenteres over fire sider i 'Verktøykassa'. Her blir eleven innledningsvis gjort oppmerksom på at det er konteksten for samtalen som avgjør hvilke rammer og uskrevne regler som gjelder i ulike samtalsituasjoner, før boka poengterer at man i en hver samtalsituasjon må respektere samtalsens andre deltakere ved å lytte og la alle ta del i samtalen. Boka tar deretter for seg ulike samtalsjanger som er spesielt sentrale i skolen: debatt, problemløsning, litteratursamtale og filosofisk samtale. Alle de fire typene samtale innledes med tips, råd eller ting det kan være lurt å tenke over, og viser deretter til oppgaver elevene kan bruke for å trene den aktuelle samtaleferdigheten. For eksempel forklarer boka under punktet 'problemløsning' at dette som regel gjelder gruppesamtaler der målet er å løse problemer eller oppgaver i fellesskap. De lister opp tre punkter med ting elevene bør fokusere på, for eksempel «stille gode åpne spørsmål», før de får i oppgave å lese en tekst med et dilemma og diskutere dilemmaet til de har funnet en løsning alle er enige i (Pan 2013, s. 207). Boka setter eleven inn i emnet, gir eleven tydelige instruksjoner om hva det er viktig å fokusere på, og gir eleven konkrete oppgaver slik at de får mulighet til å utøve det de har lært.

'Å lytte' er den eneste ferdigheten i Panorama som ikke er blitt viet noen egen del noe sted. Som tidligere nevnt blir lytting så vidt gjort rede for avslutningsvis i kapitlet om retorikk og argumentasjon, men som vi så, var fokuset her hovedsakelig hvordan man kunne bekrefte overfor taleren at man følger med på det som blir sagt. Lytting blir også nevnt innledningsvis i 'Kurs', i en del kalt 'Grunnlagsøvelser'. Her gjøres elevene oppmerksomme på at lytting er en stor del av de ulike aspektene innenfor muntlig kommunikasjon. Boka gir elevene gode råd for å lytte i en presentasjonssammenheng, og elevene presenteres for å bruke lyttelogg som en strategi for å bli bedre lyttere. Igjen poengteres det også at man ikke utelukkende lytter for sin egen del, men også for å markere overfor taleren at man følger med. Hovedsakelig handler delene om lytting om å kunne vise at man følger med, og hvordan man kan sørge for å få med seg det viktigste av det som blir sagt i for eksempel en presentasjon.

4.2.3 Ferdighetsinstruks eller metakunnskap?

Man forstår raskt at Panorama er en ferdighetsorientert lærebok. Både kapitlene 'Kurs' og 'Verktøykassa' er utelukkende tekst og oppgaver med formål å forbedre elevenes utøvelse av de ulike ferdighetene. Når vi da har utelukket disse, står vi igjen med de ferdighetene som nevnes i fagkapitlene, altså argumentasjon, det å fortelle, dramatisering og foredrag. Her løftes teksten noe opp på metanivå, gjerne i tilknytning til innledende setninger og definisjoner av den aktuelle ferdigheten, men som vi kan lese over, står hovedsakelig instruks og veiledning for utøvelse i fokus også her. Det avsluttende kapitlet har derimot potensial for å hjelpe elevene med utvikling av metakunnskap om muntlige ferdigheter. Her får elevene (riktignok via nettsidene til læreboka) tilgang på vurderingsskjemaer de kan ta i bruk når de skal vurdere egne eller andres muntlige fremlegg. Boka poengterer også at det er enda viktigere at elevene er med å utformer vurderingskriteriene selv. De skriver:

Hvis klassen skal arbeide med foredrag, vil det første spørsmålet være hva som er typiske trekk ved sjangeren 'foredrag', og hva du synes kjennetegner et godt foredrag. Dette kan diskuteres i grupper, og hver gruppe kan så legge frem de kriteriene de er blitt enige om. De kriteriene som flest har med, vil da være «klassens kriterier». Det kan for eksempel være:

- Interessant og lærerikt stoff
- Engasjerende (morsomt, gode eksempler)
- Framført på en tydelig og levende måte

På samme måte kan klassen lage sine egne vurderingskriterier for andre muntlige sjangrer. For hver gang må en diskutere hva som er viktig å vurdere, og finne de spørsmålene som en da har bruk for.

(Pan 2013, s. 218)

Som vi ser legger boka opp til at elevene skal engasjeres i prosessen med å utvikle vurderingskriterier, noe som «tvinger» elevene til å ta stilling til sjangeren, og snakke om og vurdere hva som er viktigst, og for å kunne gjøre dette kreves det gode metakunnskaper om den aktuelle sjangeren.

Kort oppsummert er det, sett bort ifra delen om vurdering av muntlig kommunikasjon, kun de ferdighetene som blir nevnt i fagkapitlene som i noen grad bli behandlet på et metanivå. De ferdighetene som kun blir nevnt i 'Verktøykassa' eller 'Kurs', er rene ferdighetsinstruksjoner.

4.3 Moment

Moment er muligens den mest atypiske boken om man skal sammenligne de fire lærebøkene. Som jeg gjorde rede for i presentasjonen av materialet i metodekapitlet, har forfatterne her

valgt å forsøke å knytte sammen de grunnleggende ferdighetene og fagstoffet. Dette har medført at informasjon om de muntlige ferdighetene muligens har blitt litt bortgjemt blant annet fagstoff og andre ferdigheter, og de er kun de «største» og mest typiske muntlige ferdighetene som virkelig blir gjort rede for her, nemlig muntlig argumentasjon og presentasjonen.

Boka er også atypisk på grunn av forholdet mellom ferdighetsinstruks og metakunnskap. Det finnes i aller høyeste grad fremgangsmåter og andre instruerende tekster her også, men hele veien er de knyttet opp mot retorikken, noe som gir elevene en større anledning til å sette ord på hva de holder på med både i utarbeidingen, fremføringen og evalueringen av arbeidet.

4.3.1 Inndeling av ferdighetene

På samme måte som i Panorama er det ikke noe eget kapittel om muntlige ferdigheter i Moment, og på samme måte har de da plassert de muntlige ferdighetene i en større helhetlig sammenheng. Muntlig argumentasjon blir redegjort for i kapitlet kalt 'Argumentasjon', og presentasjonen blir gjort rede for i kapitlet 'Informerende sakprosa-tekster'. Ser man muntlig argumentasjon som en del av det å diskutere, tar altså boka for seg én dialogisk og én monologisk muntlig ferdighet, begge to kategorisert som produktive ferdigheter. Boka tar også for seg dramaet, men kun i et lese- og analyseperspektiv, og jeg har derfor valgt å utelate dette fra analysen. Boka presenterer også et eget kapittel om retorikk, og til tross for at de ikke eksplisitt peker på sammenhengen mellom retorikk og muntlige ferdigheter, så bruker de muntlige eksempler for å illustrere retorikk i praksis. Utover dette er det ikke spesifikt nevnt noen flere muntlige ferdigheter. Det innledende kapitlet i boka heter 'Introduksjon til norskfaget på videregående skole' og omhandler lesing og skriving. Dette kan være en indikasjon på at det er disse to ferdighetene det fokuseres mest på, og kan dermed forklare hvorfor boka kun tar for seg to muntlige ferdigheter.

4.3.2 Vektlegging av de ulike muntlige ferdighetene

I kapitlet om argumentasjon gjøres det rede for muntlig argumentasjon over ni sider. Her innledes det med et spørsmål om hvordan man på best mulig måte bør gå frem når man ønsker å overtale andre med en muntlig tale, og de fem retoriske arbeidsfasene blir presentert som verktøy for å oppnå dette. Alle de fem arbeidsfasene innledes med en forklaring på hva som er hensikten med den aktuelle fasen, og tydelige instruksjoner til eleven om hva man

skal gjøre i hver fase. For eksempel forklares det i inventio-fasen at man innledningsvis må tenke nøye gjennom hva som er formålet med det muntlige fremlegget man skal presentere, og hva som skal være hovedbudskapet (Mom 2014, s. 139). Etter hver arbeidsfase presenteres også et oppgavesett som vil hjelpe eleven ytterligere med å forstå hensikten og målet med hver arbeidsfase. Avslutningsvis i delkapitlet presenterer boka også en «vurderingsfase» hvor eleven blir bedt om å vurdere egne framføringer ved å forsøke å kartlegge de sterke og svake sidene ved den. De poengterer også at de retoriske fasene kan brukes i flere muntlige sjangre, for eksempel i presentasjoner, taler eller som innledning i en diskusjon.

Presentasjonen blir gjort rede for over ti sider i kapitlet om informerende sakprosaetekster. Delkapitlet innleder med å definere presentasjonen for eleven, og forklarer forskjellen på denne typen muntlig fremlegg, og argumenterende tale. Før selve presentasjonen presenteres gjøres det rede for ulike digitale hjelpemidler, og eleven blir gjort oppmerksom på viktigheten av å bruke disse ressursene på en måte som gjør de relevante for presentasjonen uten at de overstyrer den. Boka gjør også rede for formålet med en muntlig presentasjon, og forklarer at det er det faglige innholdet som står i sentrum, selv om framføringer og de eventuelle digitale hjelpemidlene man velger å bruke, også er viktige (Mom 2014, s. 175). En fremgangsmåte for hvordan man på best mulig måte kan bygge opp en god presentasjon presenteres deretter for eleven, og på nytt brukes de fem retoriske arbeidsfasene som «grunnmur». Denne gangen illustreres også de fem fasene for elevene ved hjelp av en eksempeloppgave som fremgangsmåten viser til gjennom arbeidsfasene. Denne eksempeloppgaven kan hjelpe eleven med å konkret se hvordan man bør gå frem for å arbeide med den muntlige presentasjonen gjennom de fem fasene. I den avsluttende delen av kapitlet gjør boka eleven oppmerksom på kildebruk, opphavsrett og personvern, og helt til slutt utstyres boka elevene med en sjekklister de kan bruke når de skal jobbe med en presentasjon med presentasjonsverktøy.

I kapitlet om retorikk er det to underkapitler kalt 'retorisk produksjon' og 'retorisk tekstforståelse' som strekker seg over ni sider. Til tross for at boka hele veien understreker at dette gjelder i arbeid med skriftlige tekster, så er eksemplene de viser til, muntlige, og det er som nevnt over derfor jeg har valgt å inkludere det her. Boka viser til en tretrinnsmodell som deler tekstproduksjonen inn i tre faser: innledning, hoveddel og avslutning. I hver av delene gjøres det tydelig for eleven hva det er viktig å fokusere på. På trinn én skal eleven strebe

etter mottakerens oppmerksomhet og knytte kontakt med leseren. På trinn to skal saken legges frem på en oversiktlig, helhetlig og sammenhengende måte, og på trinn tre skal eleven vise at han eller hun har gjort det han eller hun innledningsvis sa at han eller hun skulle gjøre. I delen kalt 'retorisk produksjon' viser boka til følgende tre eksempler:

1. Å søke jobb i butikken (fysisk gå ned og snakke med sjefen).
2. Holde en presentasjon i klassen om klimaendringer.
3. Presentasjon av værmeldingen på TV.

(Mom 2014, s. 91-94)

Boka illustrer med disse eksemplene hvordan retorikk fungerer i praksis, og som vi ser, så er alle eksemplene basert på muntlighet. Delen kalt 'retorisk tekstforståelse' handler i stor grad om avkoding av beskjeder/informasjon/tilbakemeldinger elevene ofte får, og det understrekes at dette er en nødvendig ferdighet å beherske for å kunne fungere som en aktiv deltaker i et demokratisk samfunn (Mom 2014, s. 96). Indirekte handler dette altså om lytting, uten at boka eksplisitt peker på den sammenhengen. På nytt viser de til tre eksempler:

1. Å motta informasjon om arbeidsoppgaver.
2. Å motta tilbakemelding fra læreren.
3. Å være med på et debattprogram på TV.

(Mom 2014, s. 97-99)

Gjennom eksemplene illustrer læreboka hvordan man med ulike tilbakemeldingssignaler kan vise at man følger med og at man har oppfattet det som blir sagt.

Kort oppsummert er forholdet mellom de ferdighetene boka presenterer, relativt likt fordelt. Hovedvekten ligger på de produktive monologiske ferdighetene, men de produktive dialogiske og også de reseptive (til tross for at de nevnes implisitt) er også representert.

4.3.3 Ferdighetsinstruks eller metakunnskap?

På grunn av fokuset på retorikken som hjelpemiddel i utarbeidelsen av en presentasjon og i forberedelsene til muntlig argumentasjon kan man, som tidligere nevnt, si at forholdet mellom ferdighetsinstruks og metakunnskap er atypisk i denne boka, sett i forhold til de andre bøkene, til tross for at mye instruerende tekst også her. Dette fordi retorikken, i denne sammenhengen, med på å utarbeide et språk *om* de muntlige ferdigheten, som også elever

kan dra nytte av både i planleggingen, gjennomføringen og, ikke minst, i evalueringen av arbeidet med presentasjonen. De innleder med å fortelle om hvordan de retoriske appellformene fungerer som et godt hjelpemiddel når man skal lage en presentasjon, men at det er i argumenterende tale at de retoriske appellformene virkelig kommer til sin rett. Deretter følger en steg-for-steg-liste om hvordan man forbereder seg før man skal argumenterende muntlig. Denne listen strekker seg over syv av de ni sidene og presenterer de fem retoriske arbeidsfasene og hvordan man kan arbeide med disse mot den retoriske talen.

Det samme gjelder for presentasjonene. Innledningsvis gjør forfatterne her greie for sjangeren muntlig presentasjon, hvordan den skiller seg fra andre muntlige ferdigheter og hvilke formål den ofte har i skolesammenheng. De forklarer hvordan digitale hjelpemidler kan være både en positiv og negativ ting, og poengterer viktigheten av et godt faglig grunnlag for å svare på oppgaven man har fått. Videre geleides elevene gjennom enda en steg for steg-liste med utgangspunkt i de retoriske arbeidsfasene for hvordan man kan utarbeide en best mulig presentasjon.

Kort oppsummert er det et annet bilde vi får presentert her enn i de to tidligere nevnte lærebøkene. Bruken av de retoriske arbeidsfasene og appellformene legger grunnlaget for utvikling av metakunnskap samtidig som de også fungerer som en instruks for utøving av de to muntlige ferdighetene boka tar for seg.

4.4 Intertekst

Intertekst er muligens den «jevne» læreboka av disse fire. Med dette mener jeg at de ferdighetene som boka tar for seg, blir viet omtrent like mye plass, og fremstår derfor som like viktige. Her er også fokuset på metakunnskap og ferdighetsinstruks relativt jevnt fordelt ved at boka aktivt bruker retorikken i sammenheng med de muntlige sjangrene hvor det passer, mens det er ferdighetsinstruksen som står sterkest ellers.

4.4.1 Inndeling av ferdighetene

Intertekst har, på samme måte som Grip teksten, viet et eget kapittel om muntlige ferdigheter. Basert på innholdsfortegnelsen får man inntrykk av at boka tar for seg mange av de muntlige ferdighetene. Forfatterne har delt inn kapitlet på følgende måte:

- Du – ein dyktig talar?

- Munnlege roller
 - Den gode samtalen og den formelle diskusjonen
 - Talen
 - Presentasjonen
 - Dramatisering

På mange måter er Intertekst bygget opp ganske likt som Grip teksten. Den første delen 'du – ein dyktig talar?' understreker viktigheten av elementer som mimikk, tonefall, kroppsspråk og stemmebruk. Tidligere referert til som «generell informasjon om muntlig kommunikasjon».

Del to handler om det Børresen, Grimnes og Svenkerud (2012) omtaler som ulike muntlige sjangre. Som vi ser, presenteres det to monologiske og tre dialogiske produktive ferdigheter. De to produktive, 'å samtale' og 'å diskutere', presenteres sammen mens de tre monologiske presenteres hver for seg. Ved å presentere de to dialogiske ferdighetene sammen «tvinges» boka til å definere de og eksplisitt forklare forskjellen på disse to, noe som for mange kan være vanskelig å sette fingeren på:

Orda samtale, diskusjon og debatt glir ofte over i kvarandre. Hovudforskjellen mellom dei er at mens samtalen og diskusjonen som oftast er uformell og spontan, er debatten strukturert og styrt av andre. Uttrykket «den gode samtalen» beskriv situasjonen når vi snakkar om uformell og undersøkjande kommunikasjon. Ein slik situasjon har vi når to eller fleire individ snakkar med og lyttar til kvarandre.

(Int 2013, s. 126)

Som vi ser blir både sjangrene samtale, diskusjon og debatt gjort rede for og forskjellen på de tre sjangrene blir tydelig redegjort for. De tre monologiske produktive sjangrene presenteres hver for seg, men de er også sjangre som det er rimelig å anta at mange opplever som enklere å skille fra hverandre, sammenlignet med samtalen, diskusjonen og debatten.

4.4.2 Vektleggingen av de ulike muntlige ferdighetene

Fordelingen på antall sider per ferdighet er i denne læreboka relativt jevn, sammenlignet med de tre øvrige lærebøkene. Presentasjonen og diskusjon/debatt er tilegnet tre sider hver, og er de som er viet flest sider. Fordi diskusjonen og samtalen er redegjort for sammen, åpner denne delen med en forklaring av forskjellene mellom disse to dialogiske sjangrene før eleven presenteres for en lengre liste med 'grunnregler for diskusjon'. En lengre tekstsekvens

gjør rede for fremgangen i en mer formell type diskusjon/debatt. Her forklares det hvordan de ulike partene ofte begynner med hvert sitt innledende innlegg, før en ordstyrer tar over og kontrollerer diskusjonen videre. Her blir eleven også gjort oppmerksom på hvilke tegn man bruker for ulike innvendinger i diskusjonen (Int 2013, s. 127). I en tilsvarende tekstsekvens gir også boka klare instruksjoner om hvordan man kan forberede seg til en slik diskusjon, og hvordan man bør formulere seg som debatt deltaker: «Du bør fatte deg kort og klart, synspunkta dine bør vere godt førebudde og baserte på fakta. Debatten og møtet er baserte på sakleg argumentasjon. Du må altså diskutere ved å bruke fakta som bakgrunn for det du hevdar» (Int 2013, s. 127). Med en eksempeloppgave avslutter boken delen om diskusjon/debatt med en illustrasjon av hvordan man kan bygge opp en argumentasjonsrekke. Her trekker boka også inn retorikken og forklarer at det er formålet med diskusjonen som avgjør formen på argumentasjonen, og viser til hvordan de tre ulike retoriske appellformene kan være et godt utgangspunkt når man har stadfestet formålet med diskusjonen man skal være med på.

På de tre sidene som omhandler det å holde en presentasjon består hovedsakelig av instruerende tekst som utdyper prosessen mot en god presentasjon. Innledningsvis står det:

Når du skal halde eit godt foredrag, gjeld det å presentere saka og problemstillinga så ryddig som mogleg. Mange av reglane som gjeld debatt, diskusjon og talar er like relevante for foredrag. Då er det like viktig å bruke retorikk som i talen. Du bør planleggje *kva* du skal seie, bruke kjelder og finne gode argument. Så bør du memorere, øve og framføre med god stemmebruk, passande verkemiddel og formålstenleg kroppsspråk. Då er du medveten om *korleis* du skal leggje fram budskapet.

(Int 2013, s. 133)

Som vi ser av eksempelet, introduserer de raskt retorikken som hjelpemiddel i arbeidet med en presentasjon. Her summerer de også opp hva arbeidsprosessen innebærer, noe som ikke utdypes i særlig grad videre i kapitlet. Med en beskrivelse av effekten av visuelle og auditive virkemidler gjør boka greie for bruk av digitale hjelpemidler i en presentasjon. Her understrekes viktigheten av å appellere til publikum og forslag om å for eksempel stille spørsmål underveis eller be publikum bidra med egne erfaringer blir presentert. I tråd med dette kommer boka inn på det å være et godt publikum når man hører på et foredrag: «Ofte er det lurt å ta notat, men då bør du kikke opp frå tid til anna for å vise at du følgjer oppmerksomt med» (Int 2013, s. 135). På samme måte som vi har sett tidligere, vektlegges

her viktigheten av å vise overfor den som holder foredraget, at man følger med. Videre blir eleven utstyrt med en liste med momenter i en presentasjon som, ifølge boka, lærere ofte ser etter når de skal vurdere en presentasjon. De kommenterer ikke listen ytterligere, men det er rimelig å anta at den kan fungere som en form for sjekklister for elevene i forkant av at de skal holde en presentasjon. Avslutningsvis blir eleven gjort oppmerksom på kildebruk, og boka informerer om at det er viktig å ta hensyn til personvern og opphavsrett.

Over to sider gjør boka greie for talen. De innleder også her med å understreke poenget om at det er konteksten som avgjør hvordan talen bør utformes – for *hvem* og i hvilken *anledning* skal du holde talen? Her introduseres de fem retoriske arbeidsfasene *inventio*, *dispositio*, *elocutio*, *memoria* og *actio*. De fem arbeidsfasene defineres, og det forklares hva man skal gjøre i hver fase. En liste over ulike språklige virkemidler relevante i arbeidet med en tale presenteres, med eksempel til hvert virkemiddel. Til slutt gir boka noen gode råd til når du skal holde tale.

I delen om dramatisering poengterer boka sammenhengen mellom skuespill og skjønnlitterære tekster, ved at man kan oppleve følelsene til, og får muligheten til å sette seg inn i virkeligheten til, en annen person. Forskjellen på en skjønnlitterær tekst og skuespillet forklares ved å poengtere at når man ser på en dramatisering, blir teksten tolket for en. Eleven blir gjort oppmerksom på den tidligere hensikten med dramaet ved at boka forklarer at dramatiseringer ikke bare dreide seg om underholdning før i tiden, men også som en kanal for å formidle viktige verdier. På den måten fikk dramaet en viktig rolle i samfunnet og ble brukt til opplysning av folket. Avsluttende forklarer boka hvordan dramatiseringer kan hjelpe deg til å uttrykke følelser når du for eksempel skal holde en tale eller et foredrag.

Til tross for at den første delen i boka heter 'den gode samtalen og den formelle diskusjonen', gjør ikke forfatterne rede for samtalen utover definisjonen de presenterer, samt når de forklarer forskjellen på en god samtale og en formell diskusjon. Her definerer de samtalen som en mer spontan og uformell dialog sammenlignet med diskusjonen/debatten, og de poengterer at 'den gode samtalen' dreier seg om uformell undersøkende kommunikasjon – en samtaleform som oppstår «når to eller flere individ snakkar med og lyttar til kvarandre» (Int 2013, s. 126).

De to muntlige ferdighetene kapitlet ikke tar for seg, er 'å lytte' og 'å fortelle', men i bokas innledende kapittel presenteres lytting på følgende måte:

I hverdagen tenker du kanskje ikke så mye over hvordan du lytter, i alle fall ikke hvis du har god hørsel. Hørselen er likevel en viktig sans for oss, og et er mulig å øve den opp. Lytting er i tillegg en ferdighet. Å lytte til andre består i mer enn å høre hva de sier

(Int 2013, s. 26).

Som vi ser av eksempelet, gjør de her et forsøk på å skille mellom *sansen* hørsel, og *ferdigheten* lytting. De stadfester at lytting er en ferdighet som kan trenes opp, og at å lytte er mer enn å bare høre etter. Boka følger også opp med tre oppgaver som skal trene elevenes lytteferdigheter. Hvorfor denne lille delen om lytting ikke er en del av kapitlet om muntlige ferdigheter er vanskelig å si.

4.4.3 Ferdighetsinstruks eller metakunnskap?

Som vi kan se av forrige delkapittel, bærer også Intertekst preg av å være en ferdighetsorientert bok. Vi finner gjennom kapitlet blant annet instruksjoner om hvordan man skal både forberede seg til, og oppføre seg under, en debatt, instruksjon med eksempler på hvordan du kan bygge opp en argumentasjonsrekke, gode råd når du skal holde tale, og en sjekkliste i utarbeidelsen av en presentasjon. Alle disse eksemplene er rene ferdighetsinstruksjoner som har som hensikt å veilede eleven slik at han eller hun utøver den muntlige aktiviteten på best mulig måte. På samme tid bruker også Intertekst retorikken aktivt der det er grunnlag for å gjøre det. De gjør rede for de tre retoriske appellformene og de tre arbeidsfasene og illustrerer med dette for elevene hvordan disse ulike retoriske hjelpemidlene kan brukes i arbeidet med ulike muntlige ferdigheter. Som jeg har poengtert tidligere bidrar retorikken med et språk elevene får anledning til å snakke om muntlige ferdigheter med, noe som de kan dra nytte av i arbeidet med flere ulike muntlige sjangre.

Kort oppsummert er det altså en blanding av ferdighetsinstruks og metakunnskap i Intertekst. Retorikken blir aktivt brukt der det passer, mens ferdighetsinstruksjonen står sterkest ellers.

5 Analyse: oppgaver

I dette kapitlet skal jeg gjøre rede for analysen av oppgavene i bøkene. Jeg vil peke på hvor mange av det totale antallet oppgaver som legger opp til trening av muntlige ferdigheter, hvor mange oppgaver som legger opp til utvikling av metakunnskap om muntlige ferdigheter og hvor mange oppgaver som *kan*, dersom læreren legger opp til det, trene muntlige ferdigheter (heretter referert til som *potensielle oppgaver*).

TABELL 6: Oversikt over bøker og kategoriseringer.

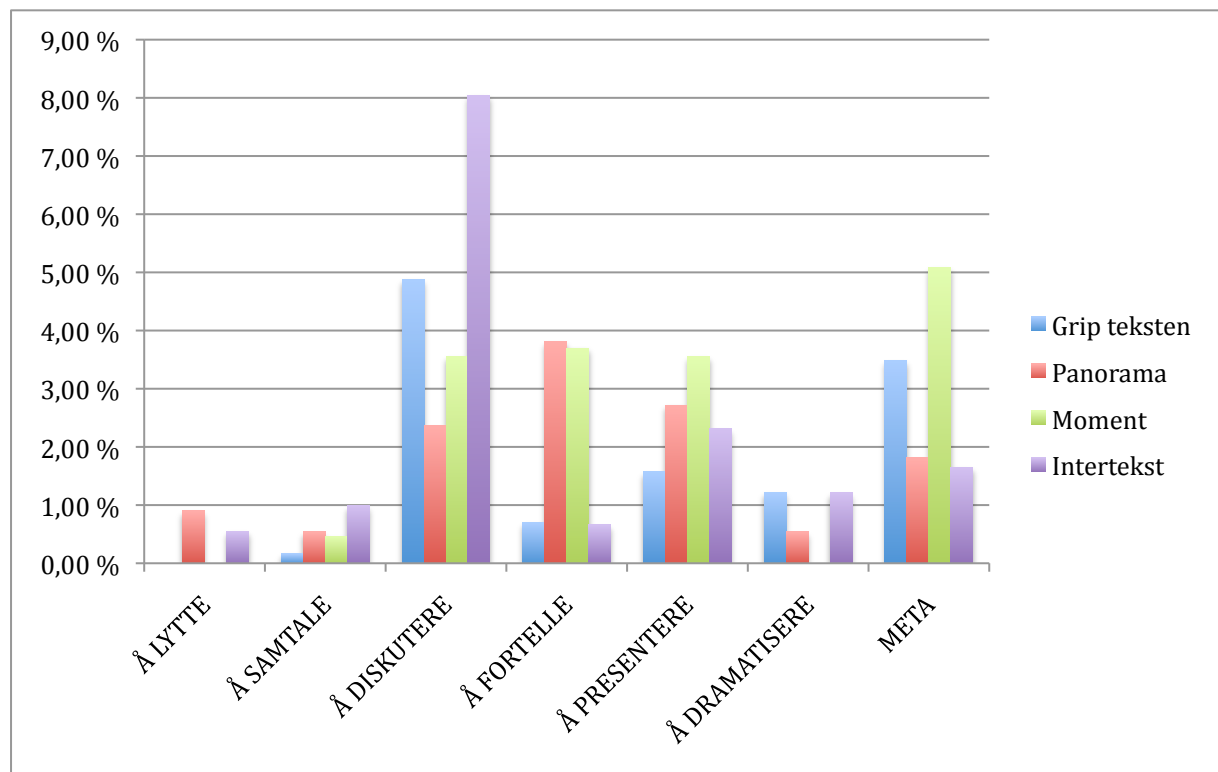
	Grip teksten	Panorama	Moment	Intertekst	Totalt
Ferdighet	49	120	73	125	367
Meta	20	20	33	15	88
Potensielle	322	674	402	483	1881
Andre	183	288	140	285	896
Totalt	574	1102	648	908	3232

Som vi ser i tabell 6, har jeg totalt kategorisert 3232 oppgaver, fordelt på fire lærebøker. Oppgavene er kategorisert basert på om det er oppgaver som eksplisitt er ment for å trene muntlige ferdigheter, oppgaver som eksplisitt er ment for å utvikle metakunnskap eller om det er såkalte potensielle oppgaver. Oppgaver kategorisert under 'andre' er oppgaver med tydelige metodeanvisninger som ikke har noe med muntlige ferdigheter å gjøre, for eksempel: «Skriv en tekst på ca. en halv side med tittelen «Gymtimen». Velg synsvinkel og om teksten skal være positivt eller negativt vinklet. Velg noen av virkemidlene som er nevnt i kapitel 6, og test ut ulike innfallsvinkler» (Int 2013, s. 226).

Tabell 6 illustrerer også den store variasjonen i antall oppgaver i de fire bøkene. Boka med færrest oppgaver er Grip teksten med 574, mens Panorama har nesten dobbel så mange, 1102. Det som er interessant å merke seg her, er at antallet oppgaver per bok kategorisert som 'ferdighetsoppgaver' samsvarer veldig godt med det totale antallet oppgaver i hver bok. Så til tross for at det ved første øyekast kan se ut som at Panorama har over dobbelt så mange 'ferdighetsoppgaver' som Grip teksten, så er ikke forskjellen så stor når man tar i betraktning at Panorama har nesten dobbelt så mange oppgaver som Grip teksten totalt sett. Videre ser vi at metaoppgaver er svært sjeldne. Totalt utgjør det 88 av 3232 oppgaver, mens de potensielle derimot utgjør over halvparten (1881) av det totale antallet. Oppgaver kategorisert som

'andre' forteller oss også litt om mulighetene for trening og utvikling av muntlige ferdigheter. Hvis vi bruker Panorama som eksempel, er det altså kun 288 oppgaver som *ikke* kan knyttes til muntlige ferdigheter, av totalt 1102. Dette betyr at det er hele 814 oppgaver som potensielt kan brukes for å trene og utvikle elevenes muntlige ferdigheter.

FIGUR 2



Figur 2: Prosentantallet av de ulike typen oppgaver i hver bok.

Figur 2 viser en oversikt over de fire lærebøkene jeg har tatt for meg og oppgavene i bøkene kategorisert som 'ferdighetsoppgaver', altså de oppgavene som legger opp til trening av muntlige ferdigheter, og oppgaver kategorisert som 'metaoppgaver', altså de oppgavene som legger opp til utvikling av metakunnskap. Prosentandelen er regnet ut ifra det totale antallet oppgaver i hver bok. Som jeg har poengtert tidligere, er antallet oppgaver kategorisert som 'ferdighetsoppgaver' relativt jevnt i de fire bøkene når man ser det i forhold til det totale antallet oppgaver i hver bok, men som vi kan se av figur 2, varierer vektleggingen av de ulike ferdighetene i stor grad, både totalt sett og innad i hver bok. Intertekst har for eksempel en nesten dobbelt så stor andel diskusjonsoppgaver enn Grip teksten som er den neste på lista, mens Panorama og Moment er registret med en nesten fire ganger så stor andel oppgaver kategorisert som 'å fortelle', sammenlignet med Grip teksten og Intertekst. Moment og Grip

teksten har også en betydelig større andel metaoppgaver sammenlignet med Panorama og Intertekst.

For å gjøre materialet litt mer begripelig, vil jeg nå presentere hver enkelt kategori, og vise med eksempler fra lærebøkene hvordan typiske oppgaver plassert i de ulike kategoriene ser ut. Den første kategorien i figur 6 er 'å lytte'. I metodekapitlet beskrev jeg oppgavene plassert i denne kategorien som *oppgaver som eksplisitt trener lytteferdigheten*. Det særegne med akkurat denne typen oppgaver er at de i bortimot 100 % av tilfellene kan plasseres i flere av de muntlige kategoriene. Dette er typisk fordi man, for å kunne trene lytteferdigheten, trenger noe(n) å lytte til, noe som for øvrig også skulle tilsi at lytteoppgaver er en god mulighet for å trene flere ferdigheter samtidig. Den som lytter, trener lytteferdigheten, den som snakker, trener for eksempel fortellerferdigheten. Totalt sett er det ingen tvil om at lytting er den ferdigheten som kommer dårligst ut av mitt materiale. En typisk ferdighetsoppgave om lytting lyder som følger:

Les og gi referat av et kapittel i fra denne læreboka. Gå sammen i grupper på tre og gi hverandre respons.

- a) Hva var bra med referatet (var det viktigste kommet med, var det en klar linje i referatet, osv.)?
- b) Hva kunne du arbeidet mer med? (Still for eksempel spørsmål som: «Hva mente du med det?» Kunne du presisert/forklart bedre...? Burde du tatt med poenget om...?)

(Pan 2013, s. 205)

Som vi ser her, står ikke en gang ordet lytte eksplisitt nevnt, og i teorien kunne denne oppgaven vært kategorisert både under 'presentasjon' (fordi det er høytlesing), under 'fortelle' (fordi eleven blir bedt om å gjengi et referat), og under 'samtale' (fordi oppgaven stiller krav til en form for dialogisk responsprosess). I læreboka er derimot denne oppgaven plassert i tilknytning til et lengre avsnitt om det å lytte i 'Verktøykassa' i Panorama, og derfor er den plassert i kategorien lytting. Totalt sett er lytting den ferdigheten som kommer desidert dårligst ut av oppgaveanalysen. Av 3232 oppgaver er kun 15 kategorisert som 'ferdighetsoppgaver' om lytting, og bare syv er kategorisert som 'metaoppgaver' om lytting.

Den neste kategorien er 'å samtale'. I beskrivelsen min av denne typen oppgaver i metodekapitlet står det: *Oppgaver som legger opp til samtale med et felles mål for samhandlingen*. I utarbeidelsen av analysekategoriene så jeg på det som nødvendig å skille mellom disse to formene for dialog, med tanke på at formen på, og målet med, de to ulike

kommunikasjonssjangrene er såpass forskjellige. Dette til tross for at flere av lærebøkene fremstiller ulike former for diskusjoner som en naturlig del av «den gode samtalen». En typisk oppgave kategorisert under 'samtale' kan for eksempel se slik ut:

Under finn du tre situasjonar. Gå saman to og to og bli einige om gode strategiar for å løyse kvar av situasjonane:

- Du vil dra på heime-aleine-fest laurdag kveld. Kva for talestrategiar vil du bruke for å overtyde mamma eller pappa om å få lov?
- Du ønskjer utsetjing på ei prøve i naturfag. Kva for talestrategiar er det formålstenleg å bruke overfor læraren?
- Du vil gjerne be om fri ein dag frå jobben. Kva for talestrategiar passar det å nytte overfor sjefen din?

(Int 2013, s. 138)

Denne oppgaven krever at elevene må snakke sammen for å komme frem til den beste løsningen på de tre problemene. Dette kan selvfølgelig føre til en enorm diskusjon mellom elevene, men det er ikke det å bygge opp argumenter mot hverandre i som står i fokus her, og derfor kategoriseres denne oppgaven under 'samtale'. Det som også er interessant ved denne oppgaven, er at den i tillegg til å trene ferdigheten 'å samtale', også kan utvikle metakunnskap hos elevene. Man løfter samtalen opp på en metanivå og snakker sammen om hvilken strategi det er lurt å velge seg i den ene, kontra den andre situasjonen. Som vi ser av figur 2, forekommer ikke denne typen oppgaver veldig ofte. Totalt i materialet er 19 oppgaver plassert i kategorien ferdighetsoppgaver om samtale, mens det bare er åtte metaoppgaver.

Den neste kategorien i figur 6 er 'å diskutere'. I metodekapitlet beskriver jeg denne typen oppgaver på følgende måte: *Oppgaver som eksplisitt legger opp en muntlig meningsutveksling mellom to eller flere personer*. Her er det altså det å bygge opp argumenter som støtter ens eget synspunkt og hvordan man formidler disse argumentene til motparten, som står i fokus. En typisk oppgave kategorisert som diskusjon kan for eksempel være:

Les utdraget fra Karl Ove Knausgårds *Min kamp 1* på side 339. Diskuter i klassen som dette er skjønnlitteratur eller sakprosa. Hvilke fordeler og ulemper kan dere se ved å blande sjangrene slik som Knausgård gjør?

(Int 2013, s. 119)

Denne oppgaven krever at elevene setter seg inn i, og tar stilling til, sjangerbruken i tekstutdraget og bygger opp argumenter for deres syn på saken, og er dermed en veldig typisk

oppgave kategorisert under 'diskusjon'. Som vi ser av figur 6, er også denne kategorien den med desidert flest oppgaver. Hele 150 oppgaver er her kategorisert som ferdighetsoppgaver om diskusjon (det er dobbelt så mange som den neste på lista), og 45 oppgaver er plassert under kategorien metaoppgaver.

Videre kommer vi til kategorien 'å fortelle'. I metodekapitlet beskriver jeg kategorien slik: *Oppgaver som legger opp til en manusfri monolog. Altså spontane og uforberedte muntlige fremlegg.* Med disse oppgavene trenes ikke bare evnen til å være en god historieforteller, men også evnen til å for eksempel trekke de viktigste punktene ut av en tekst og gjengi dem til medelever. Dette utvikler evnen til å formulere seg presist og velge ut «de riktige» detaljene fra det man gjengir. En typisk oppgave kan være:

Gjenfortell en novelle. Tekstforslag: «Pass deg for ulven», side 280, «Gutten», side 265, «Eg står her i skal slå opp med ei jente», side 263.

- a) Les historien flere ganger, og prøv å se for deg miljøet og personene. Hva er de viktigste hendelsene i historien? Tenk igjennom hvordan du skal begynne og slutte fortellingen.
- b) Øv på å framføre fortellingen med stemmebruken og det kroppsspråket som du synes passer. Vil du for eksempel veksle mellom å bruke en nøytral fortellerstemme og dramatisere scener og replikker?

(Pan 2013, s. 214)

I denne oppgaven må altså elevene ta stilling til de mest sentrale sidene av det å fortelle. De må ta stilling til *hva* de skal fortelle, og de må ta stilling til *hvordan* de skal fortelle det. Denne måten å trene på gjenfortelling på kan elevene også dra nytte av med fagtekster i stede for skjønnlitterære tekster. Hva er det viktigste i teksten, og hvordan kan man formidle dette til tilhørerne på best mulig måte? Som vi ser av tabellen, er det litt variert antall oppgaver med fokus på å fortelle i de fire lærebøkene. Totalt er det kategorisert 76 oppgaver under kategorien 'ferdighetsoppgaver' og kanskje det mest overraskende, *ingen* i kategorien 'metaoppgaver'.

Neste kategori i figur 6 er 'å presentere'. I metodekapitlet har jeg definert denne typen oppgaver på følgende måte: *Oppgaver som legger opp til monologiske muntlige fremlegg basert på et manus eller forberedelser.* Dette er en relativt velkjent sjanger i skolen i dag. Elevene skal altså her legge frem informasjon for resten av klassen, og dette skal være forberedt arbeid, gjerne i form av et pågående prosjekt eller lignende. En typisk oppgave i lærebøkene lyder:

Presenter en hobby eller et fag som du interesserer deg for. Disponer stoffet i en innledning, en hoveddel og en avslutning, og øv på framføringen. Prøv ut flere måter å innlede på (mer om innledning på side 236).

(Pan 2013, s. 212)

Jeg vil tro at dette er en velkjent type oppgave for mange. Denne oppgaven er muligens en av de bedre til å trene på selve framføringen av presentasjonen, fordi den legger til grunn en hobby eller et fag eleven i utgangspunktet interesserer seg for, slik at den faglige forberedelsen ikke nødvendigvis vil stå så veldig i fokus. Den legger også vekt på måten man innleder et foredrag på, med mål om å vekke interesse hos tilhørerne. Kanskje ikke så veldig overraskende er så mange som 83 'ferdighetsoppgaver' plassert i kategorien 'å presentere', mens 25 oppgaver er kategorisert som 'metaoppgaver' i samme kategori.

Den siste ferdighetskategorien er 'å dramatisere'. I beskrivelsen av denne typen oppgaver i metodekapitlet står det: *Oppgaver som legger opp til samspill med flere deltakere som trer inn i ulike roller*. Dette er også en velkjent oppgavetype i skolen, men muligens litt mindre frekvent enn presentasjonen. Denne typen oppgaver trener elevenes ferdigheter i å tre i inn i en rolle og fremføre et budskap. Som flere av lærebøkene også poengterer, kan det å dramatisere også være til hjelp når man øver på å illustrere følelser også i andre muntlige sjangre, for eksempel i presentasjonen. En typisk oppgave plassert i kategoriene 'å dramatisere' kan for eksempel være:

Les novella «Den som ikke et» av Tormod Haugland på side 373. Arbeid i grupper på tre og dramatiser novellen. To er skuespillere, én er regissør og musikkansvarlig. Arbeid særlig med hva personene tenker og føler. Prøv å få dette fram i framføringen ved hjelp av stemmebruk og kroppsspråk.

(GT 2013, s. 54)

Som vi kan lese av figur 6, er det ikke spesielt mange av denne typen oppgaver heller. Totalt er 24 oppgaver kategorisert som ferdighetsoppgaver om dramatisering, mens bare tre oppgaver er kategorisert som metaoppgaver.

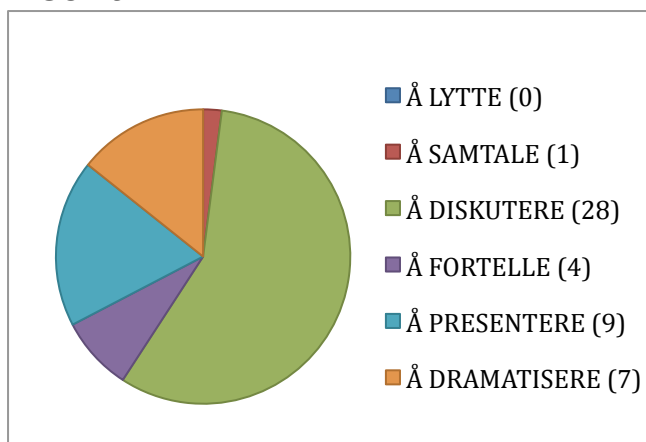
Med 'metaoppgaver' er hensikten å utvikle elevens forståelse av og kunnskap om de ulike muntlige ferdighetene. Som både Børresen, Grimnes og Svenkerud (2012) og Svenkerud (2013) poengterer er metakunnskapelig forståelse en forutsetning for å kunne trene opp muntlige ferdigheter. Uten et felles didaktisk språk om muntlige ferdigheter vil ikke elever

kunne utvikle seg i særlig grad. Dette gjelder spesielt i vurderingssituasjoner hvor behovet for et slikt felles språk er helt nødvendig. Oppgaver som «tvinger» elevene til å stoppe opp og tenke over hva de egentlig gjør i ulike muntlige situasjoner, kan derfor ha stor betydning. En av oppgavene i Intertekst lyder som følger: «Kva er forskjellen på ein diskusjon og «den gode samtalen»?» (Int 2013, s. 137). Med en slik oppgave må elevene ta stilling til hva de faktisk gjør når de diskuterer, og sammenligne det med hva de faktisk gjør når de samtaler. En slik bevisstgjøring kan være med på å øke elevenes forståelse av disse to relativt like muntlige sjangrene, og kanskje tar de med seg denne bevisstheten neste gang de skal utøve en av disse to ferdighetene. Et annet eksempel på en metaoppgave kan vi finne i Grip teksten: «Hva kreves generelt av en god lytter?» (GT 2013, s. 53). Her må elevene ta stilling til hva det innebærer å være en god lytter, og de må formulere kjennetegn på nettopp dette. En oppgave som denne kan bidra til utviklingen av et språk *om* muntlige ferdigheter. Å sette ord på språk, på samme måte som man setter ord på alt mulig annet, er muligens mye vanskeligere men, som sagt, en helt nødvendig del av muntlige ferdigheter.

I et forsøk på å gjøre gjennomgangen av oppgaveanalysen så oversiktlig som mulig, gjør jeg det på samme måte som i forrige kapittel, og presenterer resultatene lærebok for lærebok. I tillegg til å gjøre rede for resultatene av analysen av oppgavene vil jeg også se tilbake på tekstanalysen i forrige kapittel og forsøke å sammenligne resultatene for å se om tendensene som fremkommer av fagteksten, samsvarer med resultatene av oppgaveanalysen.

5.1 Grip teksten

FIGUR 3



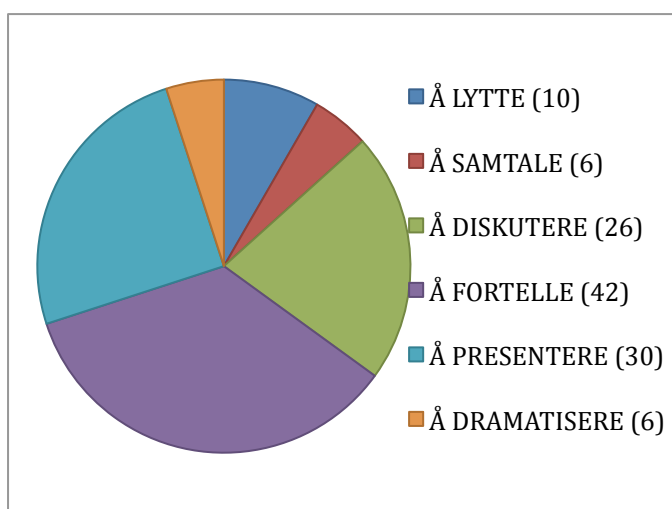
Figur 3: Oversikt over ferdighetsoppgavene i Grip teksten 2013

Som vi ser av figuren over, er det kategorien 'å diskutere' som her har det høyeste antallet registrerte oppgaver, over tre ganger så mange oppgaver som den neste på lista som er 'å presentere' med ni oppgaver. I andre enden av skalaen finner vi 'å samtale' og 'å lytte' med henholdsvis én og null oppgave(r). I tabell 2 kan vi se at Grip teksten består av totalt 574 oppgaver, og at 49 av disse er kategoriserte som 'muntlige ferdighetsoppgaver'. Dette utgjør 8,5 % av det totale antallet oppgaver i læreboka, noe som kan tolkes positivt med det faktum i bakhodet, at muntlige ferdigheter, tross alt, bare er én av fem grunnleggende ferdigheter. I tillegg er både metaoppgavene og de potensielle oppgavene faktorer som også må telles med i dette regnestykket, men de skal vi komme tilbake til senere.

Hvis vi ser tilbake på tekstanalysen, er resultatene derfra i noen grad sammenfallende med resultatene av oppgaveanalysen. I tekstanalysen er det presentasjon som troner på toppen av lista med sine 10 av 23 sider. Deretter kommer samtale og diskusjon med fem av 23 sider. Sammenlignet med hverandre ser vi da at i begge analysene er presentasjonen og diskusjonen relativt høyt oppe, mens det for samtalen er store forskjeller i tekst- og oppgaveanalysen. I andre enden av lista har vi 'å lytte' som er den ferdigheten som kommer dårligst ut av begge analysene. Som vi kan se av tekstanalysen, er det så vidt nevnt noe om lytting i kapitlet om muntlige ferdigheter, og det er ingen oppgaver registrert som hovedsakelig lytteoppgaver.

5.2 Panorama

FIGUR 4



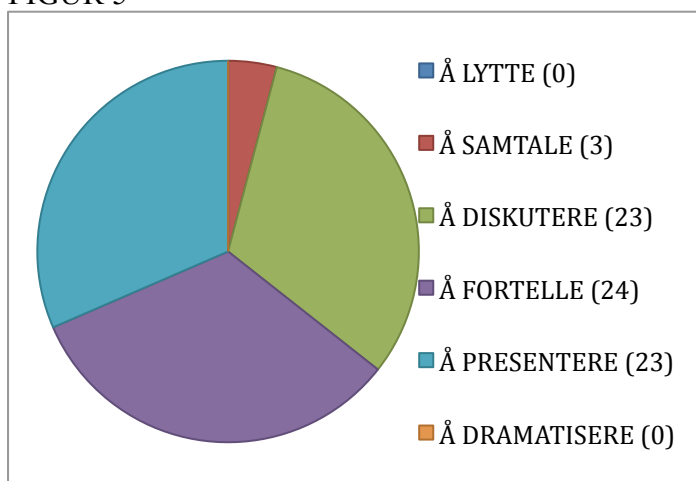
Figur 4: Oversikt over ferdighetsoppgavene i Panorama 2013

Figur 4 viser at situasjonen er en litt annen i Panorama enn i Grip teksten. Her er det 'å fortelle' som er på toppen av lista, mens det er 'å samtale' som havner i bunnen. Det mest overraskende med denne tabellen er muligens at 'å lytte' som havner på 4. plass. Det kan ved første øyekast virke som at Panorama ivaretar de muntlige ferdighetene mye bedre enn Grip teksten, men hvis vi ser tilbake på tabell 2, ser vi at det i Panorama er totalt 1102 oppgaver, altså nesten dobbelt så mange som det er i Grip teksten. Av disse 1102 er 120 oppgaver kategorisert som ferdighetsoppgaver, noe som utgjør 10,9 %. Slik sett blir ikke forskjellen på de to bøkene så stor likevel.

Et tilbakeblikk på tekstanalysen avslører noen likheter og noen forskjeller mellom oppgave- og tekstanalysen. Til tross for at argumentasjon/diskusjon/debatt er den ferdigheten som er viet flest sider i læreboka, er 'å fortelle' den eneste ferdigheten som nevnes både i fagkapitlene, i 'Verktøykassa' og i 'Kurs'. Slik sett er på mange måter 'å fortelle' den mest «ivarettede» ferdigheten også i tekstanalysen. I andre enden av skalaen er derimot bildet et litt annet. På samme måte som i Grip teksten er det 'å lytte' som utvilsomt kommer dårligst ut av tekstanalysen, hvor lytting hovedsakelig gjøres rede for i sammenheng med at man skal vise overfor den som taler at man følger med. Blant oppgavene derimot, så er det 'å samtale' og 'å dramatisere' som er registrert med færrest oppgaver, mens 'å lytte' havner på fjerde plass.

5.3 Moment

FIGUR 5



Figur 5: Oversikt over ferdighetsoppgavene i Moment 2014

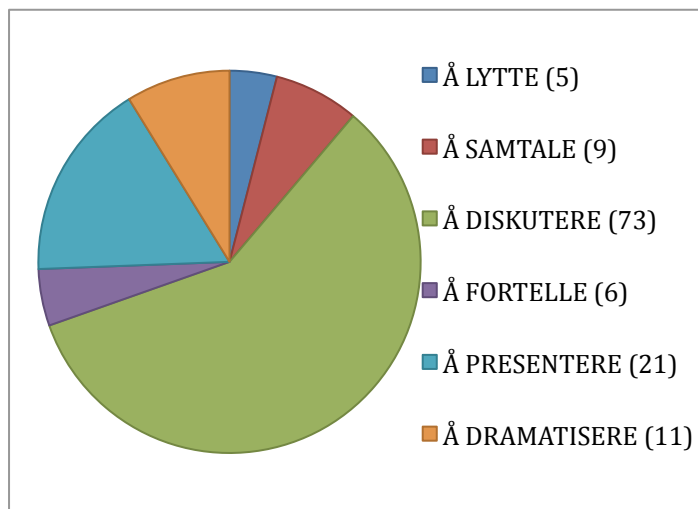
Et raskt blikk på figur 5 avslører en gjennomgående todeling av oppgavene i Moment. 'Å diskutere', 'å fortelle' og 'å presentere' har henholdsvis 23, 24 og 23 oppgaver, mens 'å

lytte', 'å samtale' og 'å dramatisere' har 0, 3 og 0. I tabell 2 kan vi se at det er totalt 648 oppgaver i læreboka Moment, og 73 av disse er kategorisert som ferdighetsoppgaver. Dette utgjør 11,7 % av det totale antallet oppgaver i læreboka, og av de 11,7 % så utgjør oppgavene om å diskutere, å fortelle og å presentere 10,8 %.

Dette fokuset på kun noen av ferdighetene gjenspeiler ganske godt resultatene fra tekstanalysen. Der kom det frem at de eneste to ferdighetene boka tydelig tar for seg er argumenterende tale (diskusjon) og presentasjon. Dette sammenfaller jo relativt godt med resultatene fra oppgaveanalysen. Litt overraskende er det derfor at oppgaver i kategorien 'å fortelle' er såpass frekvente som de er, med tanke på at tekstanalysen avslørte at det er en av de muntlige ferdighetene boka ikke gjør rede for.

5.4 Intertekst

FIGUR 6



Figur 6: Oversikt over ferdighetsoppgavene i Intertekst 2013

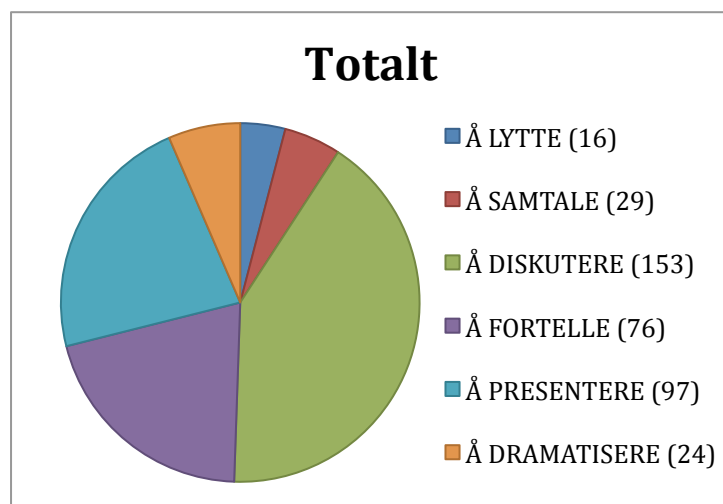
Av de tidligere analysene ser vi at Intertekst ligner mest på Panorama. Alle ferdighetene er representert blant oppgavene, men antallet varierer i ganske stor grad mellom de ulike ferdighetene. 'Å diskutere' er som vi ser, helt overlegen og utgjør over halvparten av det totale antallet oppgaver. Som så ofte tidligere, havner 'å lytte' igjen på bunnen av lista. På samme måte som med Panorama kan også Intertekst se ut som en bok som virkelig setter muntlige ferdigheter i fokus med sine 125 'ferdighetsoppgaver'. Men som tabell 2 avslører, så består Intertekst av totalt av 908 oppgaver, og prosentandelen 'ferdighetsoppgaver' blir da

13,7 %. Dette er riktignok den høyeste prosentverdien, men antallet 'ferdighetsoppgaver' varierer altså ikke med mer enn 5,2 % i de fire lærebøkene.

Det er kanskje i dette tilfellet resultatene av tekst- og oppgaveanalysen varierer mest, til tross for at de også her stemmer ganske godt overens. Ser vi på tekstanalysen, ser vi at fokuset på de ulike ferdighetene er relativt jevnt fordelt mellom å presentere, å diskutere, å dramatisere og å samtale. Dermed er det litt overraskende at 'å diskutere' har så overlegent mange flere oppgaver enn de øvrige ferdighetene. Her er det for øvrig relevant å påpeke at Intertekst har små oppgaver underveis gjennom hele boka som heter «til diskusjon», og at disse oppgavene i svært stor grad er med på å dra opp det tallet. De to ferdighetene som kommer dårligst ut av tekstanalysen, er 'å lytte' som kun nevnes på noen få linjer, og 'å fortelle' som ikke er nevnt i det hele tatt, noe som stemmer relativt godt overens med antallet oppgaver viet til disse to ferdighetene.

5.5 Oppsummering

FIGUR 7



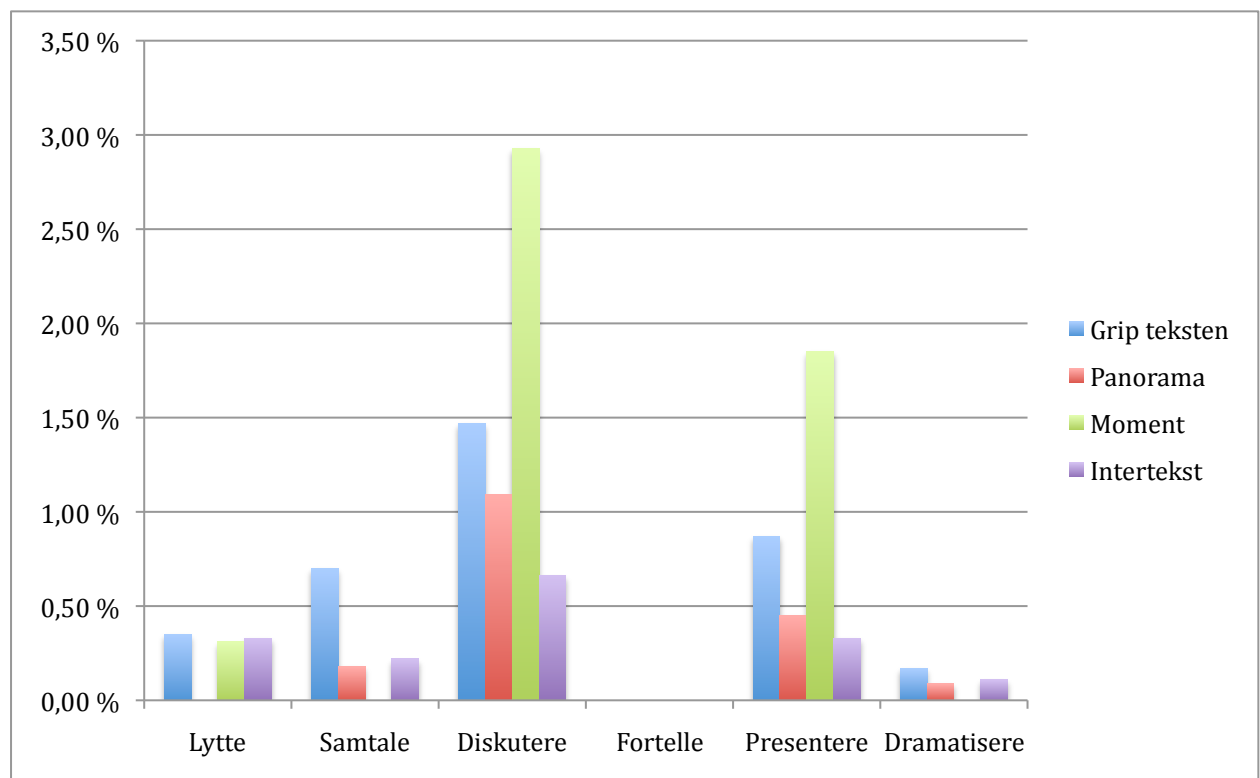
Figur 7: Oversikt over fordelingen av det totale antallet ferdighetsoppgaver

For å få et helhetsinntrykk av oppgaveanalysen avslutningsvis viser figur 7 det totale antallet oppgaver viet til de ulike ferdighetene i alle de fire bøkene til sammen. Vi ser her at det varierer i veldig stor grad, fra lytting som er representert med totalt 15 oppgaver, til å diskutere som er representert med totalt 150 oppgaver. Det som likevel kanskje er den viktigste betraktningen her, er å poengtere det totale antallet oppgaver viet til trening av muntlige ferdigheter. Av de 3232 oppgavene jeg har kategorisert, er 367 oppgaver plassert i

kategorien 'ferdighetsoppgaver'. Dette utgjør 11,3 % av det totale antallet, noe som i seg selv ikke høres ut som så veldig mye. Men, som jeg tidligere har nevnt, så må man også ta med oppgaver med hensikt å utvikle metakunnskap, og ikke minst, også de potensielle oppgavene telles med, og det er disse vi kommer til nå.

5.6 Metaoppgaver

FIGUR 8



Figur 8: Oversikt over prosentandelen metaoppgaver alle lærebøkene.

Som også tekstanalysen antydte, er det heller ikke et voldsomt fokus på oppgaver for utvikling av metakunnskap. Som vi ser av figur 8, er 'å diskutere' kategorien med høyest andel registrerte metaoppgaver. Likevel utgjør andelen metaoppgaver om diskusjon i Moment (som har den høyeste andelen metaoppgaver) ikke mer enn i underkant av 3 %. Som vi også ser, er det ingen registrerte metaoppgaver i kategorien 'å fortelle', noe som er litt overraskende, med tanke på at 'å fortelle' er en av de tre ferdighetene med flest registrerte ferdighetsoppgaver. Bortsett fra 'å fortelle' er andelen metaoppgaver og ferdighetsoppgaver relativt sammenfallende, helhetlig sett. 'Å lytte', 'å samtale' og 'å dramatisere', er de tre

ferdighetene med lavest andel meta- og ferdighetsoppgaver, mens 'å presentere' og 'å diskutere' er de med høyest andel.

I Grip teksten er det 20 oppgaver kategorisert som metaoppgaver, noe som av det totale antallet oppgaver i boka utgjør 3,5 %. 'Å diskutere', 'å samtale' og 'å presentere' troner også i toppen her, noe som sammenfaller svært godt med både tekst- og oppgaveanalysen. Tendensene er altså de samme. Det som kanskje overrasker mest her er 'å lytte'. Til tross for at det ikke er noen ferdighetsoppgaver for lytting, så er det to metaoppgaver om ferdigheten.

Panorama har, likt som Grip teksten, 20 registrerte metaoppgaver, men fordi Panorama har nesten dobbelt så mange oppgaver totalt sett, så blir prosentandelen ikke større enn 1,8 %. Tendensene i denne boka er at resultatet av tekstanalysen sammenfaller godt med antallet metaoppgaver. 'Å diskutere', 'å presentere' og 'å samtale' er de tre ferdighetene som er tilegnet både mest plass i boka og det er de som har flest metaoppgaver. Det overraskende elementet her er, til tross for det høye antallet ferdighetsoppgaver i kategoriene 'å fortelle', så er det ingen registrerte metaoppgaver i samme kategori.

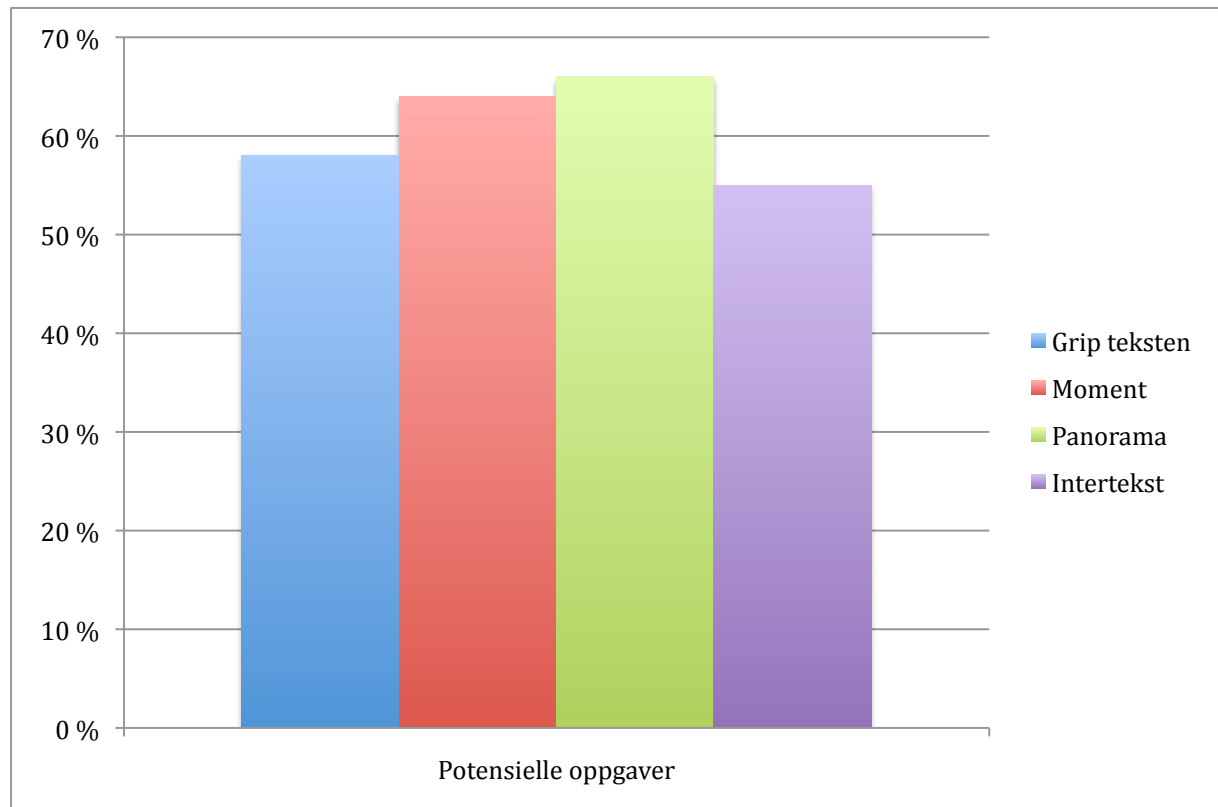
I Moment er det registrert 33 metaoppgaver, noe som utgjør 5 % av det totale antallet på 648. Ikke overraskende er det diskusjon og presentasjon som troner øverst også her, på samme måte som i både tekst- og oppgaveanalysen. På samme måte som i Grip teksten er det også her registrert to metaoppgaver for 'å lytte', til tross for at det ikke er registrert noen ferdighetsoppgaver. Det som likevel er mest overraskende, er at det er det ikke er registrert noen metaoppgaver i kategorien 'å fortelle' når det er den kategorien med flest ferdighetsoppgaver. På en annen side stemmer det godt overens med tekstanalysen som viste at boka ikke sier noe om å fortelle muntlig.

I Intertekst er det 15 oppgaver kategorisert som metaoppgaver. Prosentandelen metaoppgaver utgjør her 1,6 % av de totalt 908 oppgavene. På samme måte som i tekstanalysen er metaoppgavene relativt jevnt fordelt blant de muntlige ferdighetene, og de små forskjellene som er, samsvarer godt med forskjellene beskrevet i tekstanalysen. Det er altså ingen store overraskelser her, men interessant er det at 'å lytte' registreres med flere metaoppgaver enn både 'å samtale', 'å fortelle' og 'å dramatisere', til tross for både tekst- og oppgaveanalysen viser et lavt fokus på lytting for øvrig.

Kort oppsummert er tendensene like som i tekstanalysen. Det er ikke et voldsomt fokus på utvikling i metakunnskap i lærebøkene, men det er noe.

5.7 Potensielle oppgaver

FIGUR 9



Figur 9: Oversikt kategorien potensielle oppgaver i lærebøkene.

Som jeg gjorde rede for i metodekapitlet, er de potensielle oppgavene metodefrie oppgaver, som potensielt kan, dersom læreren legger opp til det, være med på å trene og utvikle muntlige ferdigheter. Et eksempel på en slik oppgave kan være: «Les kåseriet «Korleis kan vi bli kvitt bokmålet» av Are Kalvø på side 418 i tekstsamlingen. Gjør rede for tekstens komposisjon. Hvilken virkning har denne komposisjonen på deg som lesar?» (Int 2013, s. 186). Her er det mange muligheter for trening av ulike muntlige ferdigheter. For det første kan teksten det henvises til, leses høyt. For det andre kan man gjøre rede for tekstens komposisjon i en eksplorerende samtale med en medelev, og for det tredje kan man diskutere virkningen av komposisjonen med en medelev eller med hele klassen. Eventuelt kan elevene lese på egen hånd, gjøre rede for tekstens komposisjon skriftlig og diskutere virkningen av

komposisjonen muntlig. Et annet eksempel på en potensiell oppgave lyder: «Synes du framføringene til Stoltenberg passer godt til den retoriske situasjonen i de to talene? Er det noe han burde gjort annerledes i noen av talene? Begrunn svaret!» (Mom 2013, s. 140). Med denne oppgaven får elevene mulighet til å utvikle evnen til å formulere muntlige argumenter, og som jeg har poengtert tidligere er dette et viktig grunnlag for ferdigheten 'å diskutere'. Oppgaven kan også være med på å utvikle elevens metakunnskap om den muntlige talen, noe som i denne oppgaven innebærer metakunnskap om ferdigheten 'å presentere'. Ved å bruke retoriske hjelpemidler må elevene gjøre seg opp en mening om hvorvidt innholdet i talen passer sammen med situasjonen talen holdes i, og deretter eventuelt avgjøre om det er noe Stoltenberg burde gjort annerledes. Poenget er at mulighetene er mange med denne typen oppgaver, og det er viktig å ikke glemme den muntlige muligheten.

Som vi ser av figur 9, er mellom 55 % og 66 % av oppgavene i de fire lærebøkene nettopp slike potensielle oppgaver, og dermed blir plutselig potensialet for trening og utvikling av muntlige ferdigheter veldig stort. Hvis vi nå legger sammen det totale antallet ferdighetsoppgaver (367), det totale antallet metaoppgaver (88) og det totale antallet potensielle oppgaver (1881) blir det 2336 oppgaver, noe som utgjør hele **72 %** av det totale antallet oppgaver i alle de fire lærebøkene. Disse potensielle oppgavene er muligens det viktigste funnet i denne masteroppgaven, fordi de viser hvor stort potensial det faktisk er for trening og utvikling av muntlige ferdigheter gjennom lærebøkene, men de viser også hvor viktig det er at lærere har fokus på å trene og utvikle av de muntlige ferdighetene. Dersom læreren velger å gjennomføre alle de potensielle oppgavene skriftlig, står vi igjen med ferdighetsoppgavene som ikke utgjør mer enn 11,3 % av oppgavene i de fire lærebøkene.

6 Diskusjon

6.1 Muntlige ferdigheter i læreboka – en ressurs?

I denne delen av kapitlet vil jeg forsøke, basert på resultatene av lærebokanalysene, samt teorien jeg har gjort rede for i denne oppgaven, å svare på oppgavens problemstilling: *Hvordan legger lærebøker i norsk på vgl til rette for trening og utvikling av muntlige ferdigheter?* For å svare på dette vil jeg ta utgangspunkt i forskningsspørsmålene for oppgaven:

- I. *Hvordan vektlegges de ulike muntlige ferdighetene i lærebøkene?*
- II. *I hvilken grad vektlegges ferdighetstrening sammenlignet med utvikling av metakunnskap?*

Jeg vil oppsummere resultatene av analysen, først tekstanalysen og deretter oppgaveanalysen, for så å komme frem til et svar på de to forskningsspørsmålene.

6.1.2 Lærebøkernes vektlegging av de ulike muntlige ferdighetene

Innledningsvis i tekstanalysen presenterte jeg tre spørsmål som jeg tok utgangspunkt i da jeg analyserte fagteksten i de tre lærebøkene:

1. Hvordan inndeles og fremstilles muntlige ferdigheter i læreboka?
2. Hvordan vektlegges de ulike muntlige ferdighetene i læreboka?
3. Ligger fokuset i tekstene på metakunnskap eller ferdighetsinstrukser?

De to første spørsmålene ga meg innsikt i hvordan lærebøkene vektlegger de ulike muntlige ferdighetene, og i det følgende skal jeg forsøke å oppsummere resultatene av disse to spørsmålene. Det tredje spørsmålet tar jeg for meg i neste delkapittel: «Ferdighetstrening vs. metakunnskap».

Hva gjelder det første spørsmålet, *hvordan inndeles og fremstilles muntlige ferdigheter i læreboka*, så er den største forskjellen på de fire lærebøkene hvorvidt muntlige ferdigheter er blitt tilegnet et eget kapittel i læreboka, eller om forfatterne har plassert de muntlige ferdighetene i en større faglig sammenheng. Grip teksten og Intertekst har et eget kapittel om muntlige ferdigheter, mens Panorama og Moment har plassert muntlige ferdighetene tematisk

i ulike fagkapitler. Et eget kapittel om muntlige ferdigheter kan være med på å øke elevenes bevissthet om muntlige ferdigheter. Ved å samle muntlige ferdigheter i ett kapittel blir de en synligere del av norskfaget enn de blir når de står innlemmet i boka øvrige faglitteratur. På en annen side kan det å plassere muntlige ferdigheter i en større helhetlig faglig kontekst være med på å øke elevens forståelse av de ulike muntlige sjangrene. På denne måten kan elevene se likhetstrekk mellom skriftlige og muntlige sjangre og dra nytte av dette når de utformer både muntlige og skriftlige tekster.

Som jeg gjorde rede for i metodekapitlet, er det mange måter å dele inn muntlige ferdigheter på. Der viste jeg til forskning som for eksempel har delt inn de muntlige ferdighetene basert på om de er monologiske eller dialogiske, om de er gjenbrukstekster eller tanketekster, eller om de ulike muntlige ferdighetene er kompetanser eller sjangre. Dette fokuset på hvordan de ulike ferdighetene er inndelt, blir jo hovedsakelig relevant for de to bøkene som har viet et eget kapittel til muntlige ferdigheter, altså Grip teksten og Intertekst. I begge disse bøkene kan vi se at det er gjort et skille mellom monologiske og dialogiske muntlige ferdigheter. I begge lærebøkene presenteres også de to dialogiske sjangrene 'samtale' og 'diskusjon' sammen, noe som dermed «tvinger» boka til å definere forskjellen mellom disse to sjangrene, forskjeller som mange kanskje kan ha problemer med å definere. Om det er en gjennomtenkt årsak til at forfatterne av lærebøkene har gjort det på denne måten, kan ikke jeg svare på, men det å presentere to og to sjangre med tydelig likhetstrekk sammen, kan absolutt være fordelaktig dersom det er avgjørende at elevene vet forskjellen på de to sjangrene.

Det andre spørsmålet jeg tok for meg i tekstanalysen, var: *Hvordan vektlegges de ulike muntlige ferdighetene i læreboka?* Av resultatene kan vi se at det er to faktorer som er gjennomgående i alle bøkene:

1. 'Å presentere' og 'å diskutere' er de to muntlige sjangrene det er dedikert desidert flest sider til i alle fire lærebøkene.
2. Det er svært lite, eller ingen, informasjon om lytting i bøkene.

De tre øvrige kategoriene, å samtale, å fortelle og å dramatisere, er jevnt over viet lite plass, bortsett fra i Moment, som ikke nevner disse tre sjangrene i det hele tatt.

Et raskt tilbakeblikk på oppgaveanalysen og på figur 2 på side 58, viser en relativt ujevn fordeling av antall oppgaver per ferdighet. 'Å diskutere' er den mest overlegne kategorien med 150 av de 367 oppgavene kategorisert som ferdighetsoppgaver. Deretter kommer 'å

presentere' med 83 registrerte oppgaver også 'å fortelle' med 76. Det er disse tre som skiller seg ut på toppen av lista. De resterende tre ferdighetene er alle registrert med under 25 oppgaver, og 'å lytte' er kategorien med det laveste antallet, med kun 15 registrerte oppgaver.

Som jeg også har konkludert med tidligere, er altså resultatene i tekst- og oppgaveanalysen sammenfallende i svært stor grad. Presentasjonen og diskusjonen er de to ferdighetene bøkene tar for seg i størst grad, mens lytting er ferdigheten det blir fokusert minst på. I teorikapitlet gjorde jeg rede for læreplanen i norsk for vg1, og her så vi at det er noen kompetanseverb som går igjen i kompetansemålene innenfor området 'muntlig kommunikasjon' i læreplanen. Også her kommer presentasjonen og diskusjonen ut på topp, noe som kan være med på å forklare bøkens fokus på disse to muntlige sjangrene. En annen faktor som også kan være med på å påvirke dette resultatet, er det faktum at 'å presentere' i denne oppgaven fungerer som en «samlekategori» for flere ulike typer produktive monologiske muntlige sjangre. Det vil si at både det å holde tale, det å lese høyt og det å holde en presentasjon havner i kategorien 'å presentere'.

Det at lytting kommer ut som den muntlige ferdigheten det fokuseres minst på, kan det være flere årsaker til. Selv om «muntlig kompetanse» er blitt beskrevet som evnen til å lytte og tale gjennom mange læreplaner, så ble for første gang lytting eksplisitt nevnt også i kompetansemålene etter revideringen i 2013. Dette relativt «nye» fokuset gjenspeiles også i de fire lærebøkene som, i beste fall, tar for seg det Adelman (2009) beskriver som *forståelseslytting*. Veldig mye av fokuset på lytting handler om å tilfredsstille taleren ved bruk av ulike tilbakemeldingssignaler for å bekrefte overfor taleren at du følger med. Legger vi Adelmans seks ulike måter å lytte på til grunn, så vitner et så lite fokus på lytting, som det lærebøkene har, om at forståelsen for lytting som en likeverdig muntlig ferdighet fortsatt er i «innkjøringsfasen». Får man derimot informasjon og tekst om lytting på plass, er ikke det lave antallet oppgaver om lytting like kritisk, nettopp fordi det å lytte er en del av all type muntlig kommunikasjon. Dette innebærer at lytteferdigheten kan trenes i mer eller mindre alle muntlige sammenhenger. Nøkkelen ligger i å være bevisst på at 'å lytte' er en ferdighet som, på lik linje med de øvrige muntlige ferdighetene, må trenes og utvikles. Denne bevisstheten er muligens ikke noe vi kan forvente at elevene skal utvikle seg, og mye av ansvaret ligger derfor på læreren.

6.1.3 Ferdighetstrening vs. metakunnskap

Det tredje spørsmålet jeg tok utgangspunkt i tekstanalysen gav meg innsikt i om boka vektlegger fokus på metakunnskap eller ferdighetstrening. Som det kommer frem av analysen, bærer hovedsakelig alle de fire lærebøkene preg av å i stor grad fokusere på ferdighetsinstruks. I alle bøkene blir elevene rustet med fremgangsmåter, med og uten eksempeloppgaver, sjekklister, tips og gode råd for å kunne utøve den aktuelle muntlige ferdigheten på best mulig måte. Samtidig presenterer alle bøkene også retorikken som hjelpemiddel for de muntlige sjangrene det passer å anvende retorikken i (for eksempel i presentasjonen og i diskusjonen). De retoriske begrepene elevene da lærer (hovedsakelig de fem retoriske arbeidsfasene og de tre appellformene) bidrar til å utvikle et språk elevene kan snakke *om* muntlige ferdigheter med. Noen av bøkene har også stort fokus på at eleven skal inkluderes i vurderingsarbeidet, og på denne måten «tvinges» elevene til å sette ord på de ulike muntlige sjangrene og ferdighetene. Begge disse eksemplene er gode bidragsytere når målet er utvikling av elevenes metakunnskap om muntlige ferdigheter, men dette er også de to eneste eksemplene som vitner om et fokus på metakunnskap.

Andelen metaoppgaver bærer heller ikke preg av stort fokus på metakunnskap. Av de fire lærebøkene er det Grip teksten som har den største andelen med 3,5 % av det totale antallet oppgaver kategorisert som metaoppgaver. I andre enden av skalaen er Intertekst med bare 1,6 %. Sett bort ifra kategorien 'å fortelle' som ikke har noen registrerte metaoppgaver, samsvarer forholdet mellom andelen metaoppgaver og andelen ferdighetsoppgaver godt. Diskusjon og presentasjon havner på toppen også her mens det, litt overraskende, altså er 'å fortelle' som ikke har noen registrerte metaoppgaver. De tre øvrige kategoriene, 'å samtale', 'å dramatisere' og 'å lytte' er alle registrert med under 1 % av det totale antallet oppgaver.

Som Svenkerud (2013) skriver, vil det alltid eksistere et spenn mellom *kunnskap om* og *trening i* muntlige ferdigheter, og som jeg har poengtert tidligere i oppgaven, er det sjeldent *kunnskap om* som står i fokus. Dette gjenspeiles også i læreplanen som har et overordnet fokus på de ulike ferdighetene elevene skal kunne, og hva de skal kunne utrette med disse ferdighetene i boks, for eksempel står det: «Dette innebærer å tilegne seg fagkunnskap ved å lytte aktivt, og forstå og bruke det muntlige språket stadig mer nyansert og presist i samtale om norskfaglige emner, problemstillinger og tekster av økende omfang og kompleksitet» (LK06, norsk vg1, 2013). Som vi ser, skal elevene blant annet lytte for å tilegne seg

fagkunnskap. Spørsmålet da blir jo *hvordan* man lytter for å tilegne seg fagkunnskap, og for å kunne svare på det spørsmålet, trenger elevene et begrepsapparat for å snakke *om* lytting med, og på den måten få kunnskap *om* lytting, slik kan lære seg å lytte for å tilegne seg fagkunnskap. Som tidligere nevnt er retorikken et godt redskap for utvikling av metakunnskap, men fordi retorikken ikke er anvendbar på samtlige muntlige ferdigheter, er det fortsatt et behov for økt fokus på elevenes utvikling av metakunnskap.

6.2 Resultatene holdbarhet

Den største utfordringen i denne oppgaven har uten tvil vært at det er et veldig lite fastsatt begrepsapparat for muntlige ferdigheter. Det er mange begreper og definisjoner, som man, når man setter seg inn i teorien, får en relativt oversiktlig og tydelig forståelse for, men som ikke nødvendigvis er like oversiktlig og tydelig i praksis. For det første er dette et problem fordi «muntlige ferdigheter» er et samlebegrep i seg selv, men også fordi det opereres med mange forskjellige samlebegreper innenfor muntlige ferdigheter, og innholdet i disse samlebegrepene er ikke nødvendigvis det samme fra bok til bok eller person til person. Ta for eksempel begrepet 'framføring'. Børresen, Grimnes og Svenkerud (2012) forklarer det på følgende måte: «Å holde en framføring, består i å legge fram et emne i form av tale, fortelling, foredrag eller rollespill. En framføring er forberedt på forhånd» (Børresen, Grimnes og Svenkerud 2012, s. 231). I Grip teksten derimot så skiller forfatterne mellom framføringer og presentasjoner/foredrag. Her forstås framføringer som formidling av skjønnlitterære tekster. Et annet eksempel er nettopp presentasjon/foredrag. Grip teksten er den eneste boka som tar for seg begge disse to sjangrene. De forklarer at presentasjonen i utgangspunktet innebar noe visuelt, noe man skulle se på, mens foredraget består i å legge frem informasjon om et emne. Videre forklarer de hvordan det nå er vanlig å bruke slike visuelle virkemidler også i foredrag nå, og at det derfor ikke lenger et tydelig skille mellom disse (GT 2013, s. 43). Intertekst derimot har overskriften 'Presentasjon', men innleder på følgende måte: «Når du skal halde eit godt foredrag...» (Int 2013, s. 133).

Løsningen ble å definere kategoriene utelukkende basert på teorien og tidligere forskning jeg har presentert i denne oppgaven, og ikke ta hensyn til hvordan lærebøkene bruker de ulike begrepene. En konsekvens av dette er at det er min forståelse og tolkning av de ulike begrepene bøkene bruker om ulike type muntlige ferdigheter som ligger til grunn for resultatene som kommer fram av tekstanalysen. Som også Marienfeld (1976, gjengitt i

Skrunes 2013) poengterer, så kommer man ikke utenom et visst subjektivt element i en slik analyse. I oppgaveanalysen opplevdes det som enklere å skille de ulike ferdighetene fra hverandre, basert på de analysereglene jeg underveis så på som nødvendige å etablere. Dette fikk jeg også bekreftet med gjennomføringen og resultatene av Kappa-testen, hvor jeg fikk en medstudent til å kategorisere et tilfeldig utvalg oppgaver fra mitt materiale, basert på mine kategoridefinisjoner og analyseregler.

6.3 Mine resultater og tidligere forskning

Det er spesielt to funn som samsvarer godt med resultater fra den tidligere forskningen jeg har presentert i denne oppgaven. Riktignok har samtlige av de forskerne jeg har vist til forsket på muntlige ferdigheter i praksis i klasserommet, men det er likevel relevant å se hvor godt mine resultater faktisk stemmer overens med deres.

Nesten samtlige av forskerne jeg presenterer tidligere i oppgaven, altså Hertzberg (2003), Svenkerud (2013), Jers (2010) og Palmér (2008) slår fast at det er fremføringene, og da fremfor alt presentasjonene, som oftest, i forhold til de øvrige muntlige ferdighetene, frekventerer i klasserommet. Her må jeg understreke at jeg er klar over at fordi jeg har analysert lærebøker som alle sammen «favoriserer» presentasjonen som muntlig sjanger, så må ikke det nødvendigvis bety at det fortsatt er faktum i praksis også. Og presentasjonen *er* en viktig muntlig sjanger i skolen – men det er de øvrige muntlige ferdighetene også. Det som kanskje er mest overraskende i denne sammenhengen er læreplanens «favorisering» av presentasjonen. Ordet presentasjon blir eksplisitt nevnt i fem av syv kompetansemål i hovedområdet 'muntlig kommunikasjon' for norsk på vg1.

Det andre sammenfallende funnet mellom tidligere forskning og min analyse er et manglende fokus på metaspråklig kompetanse. Svenkerud (2013) poengterer i sin doktoravhandling at metaundervisning er teoritillegnelse, *ikke* ferdighetstrening, og at det å utvikle et felles didaktisk språk er avgjørende, spesielt i sammenheng med utarbeidelsen av vurderingskriterier og i vurderingssituasjoner. Som jeg har poengtert tidligere kan det virke som om det går i riktig retning på dette punktet, med tanke på at lærebøkene introduserer og viser til aktiv bruk av retorikken i sjangre hvor det passer, i tillegg til at de oppmuntrer til elevdeltakelse både i utarbeidelsen av vurderingskriterier og i vurderingssituasjoner. Igjen betyr det ikke nødvendigvis at det gjennomføres i klasserommet fordi det står i læreboka,

men det gjør læreboka til en god ressurs for trening og utvikling av muntlige ferdigheter. Riktignok gjelder ikke dette for alle de ulike typene muntlige ferdigheter som lærebøkene tar for seg. Da tenker jeg på de muntlige ferdighetene hvor det *ikke* passer like godt å anvende retorikken, for eksempel 'å lytte', og slik sett er det fortsatt et stykke igjen.

6.4 Implikasjoner for praksis

Som jeg har poengtert tidligere er det dessverre ikke tilfelle at selv om boka behandler muntlige ferdigheter på en god måte, så skjer det samme i praksis, men muligheten er altså der. Flere ganger i dette kapitlet er konklusjonene positive dersom *læreren* velger å fokusere på muntlige ferdigheter, og det er her utfordringen ligger. Det må settes av tid til å fokusere på det, kanskje spesielt i planleggingsfasen av undervisningen. Det er spesielt de potensielle oppgavene et godt eksempel på. Hvis man som lærer, ikke tenker på at disse oppgavene kan gjennomføres muntlig, er det fort gjort at alle utføres skriftlig. Fordelen med muntlige ferdigheter er at det er ytterst få temaer i norskfaget som det overhodet ikke er mulig å behandle muntlig. Man kan for eksempel ha en organisert klassesamtale for å analysere et dikt, eller man kan ha rollespill om kulturmøter og kulturkonflikter. Børresen, Grimnes og Svenkerud (2013) poengterer at nøkkelen ligger i å gjøre elevene oppmerksomme på hva de driver med. «Nå skal vi ha en klassesamtale om hva vi forbinder med novelleanalyse», eller «nå skal vi diskutere hvordan det er lurt å gå frem når man skal analysere en novelle». På denne måten blir elevene bevisste på at de muntlige ferdighetene også står i fokus, i tillegg til det faglige aspektet ved undervisningen.

Et av de utenforstående målene mine med denne oppgaven, utover det å finne ut av hvordan lærebøkene legger opp til trening og utvikling av muntlige ferdigheter, var å forsøke og vise lærebokas potensial, og dermed vise at det å drive undervisning i (og med) muntlighet ikke er så komplisert og tidkrevende som man kanskje først tenker seg. Dette krever naturligvis at lærere har tilstrekkelig med kunnskap om muntlige ferdigheter, og hvordan man på best mulig måte kan anvende disse i klasserommet, men først og fremst, handler det om at lærerne må sette muntlige ferdigheter på dagsorden. Som det også kommer frem i oppgaven er det spesielt to ting lærebøkene nødvendigvis ikke tar så mye ansvar for, og her er lærerens rolle kritisk. Det første er lytteferdigheten, som til tross for at den nå er en del av kompetansemålene i læreplanen i norsk, ikke behandles i særlig stor grad i lærebøkene. Det andre er fokus på å utvikle elevenes metakompetanse om muntlige ferdigheter. Som nevnt

over, sammenfaller mine resultater godt med tidligere forskning på dette punktet. Det er for lite fokus på utvikling av metakompetanse i skolen (og i lærebøkene) i dag.

6.5 Implikasjoner for videre forskning

Opp til flere ganger i dette kapitlet har jeg konkludert med at læreboka *er* en ressurs for trening og utvikling av muntlige ferdigheter *dersom* læreren ser dens potensial og utnytter dette i praksis. I denne sammenhengen kunne det vært interessant å ta forskningen ut i praksis. For eksempel kunne det vært spennende å undersøke hvorvidt lærebokas potensial utnyttes, og om det arbeides mer systematisk med ulike muntlige ferdigheter nå, sammenlignet med resultatene av Hertzbergs undersøkelser på starten av 2000-tallet og resultatene Svenkerud (2013) presenterte ti år senere. Kan i så fall læreboka regnes som en avgjørende faktor for denne utviklingen, eller sees muntlige ferdigheter fortsatt på som en tidkrevende og komplisert del av norskfaget?

Det kunne også være interessant å gjennomføre en kombinert studie med observasjon av undervisning samt intervju av lærere for å finne ut av om, og eventuelt hvordan, lærere tar utgangspunkt i læreboka når det er undervisning i muntlige ferdigheter som står på agendaen. Er det emner eller sjangre de føler at læreboka ikke behandler i tilstrekkelig grad, og hvilke grep tar de i så fall når det er tilfellet? I tråd med denne oppgaven ville dette muligens gjelde lytteferdigheten, samt utvikling av elevenes metakompetanse om muntlige ferdigheter. Hvordan løser i så fall lærerne dette?

7 Konklusjon

Raskt oppsummert, gir de fire bøkene, sett i sammenheng med læreplanen, inntrykk av et stort potensial for trening og utvikling av muntlige ferdigheter. Flertallet av bøkene tar for seg flere ulike elementer av det store feltet 'muntlige ferdigheter', og ivaretar på den måten mye av det læreplanen poengterer at elevene skal kunne. Hovedsakelig har bøkene et fokus på ferdighetsinstrukser, men innenfor noen sjangre er læreboka også et godt hjelpemiddel for utvikling av metakunnskap om muntlige ferdigheter, spesielt gjelder det sjangrene der retorikken er et anvendbart hjelpemiddel. Både fordelingen av ferdighetsoppgaver og fokuset på de ulike ferdighetene i fagtekstene, stemmer godt overens med det inntrykket læreplanen gir angående vektlegging av de ulike ferdighetene. Ferdighetsoppgavene i seg selv er ikke så mange, men dersom vi også regner med de metodefrie potensielle oppgavene, er potensialet stort for trening og utvikling av muntlige ferdigheter.

Litteraturliste

- Adelmann, K. (2009). *Konsten at lyssna. Didaktiskt lyssnande i skola och utbildning*. Lund: Studentlitteratur.
- Berge, K. L., Evensen, L. S., Hertzberg, F., & Vagle, W. (2005). *Ungdommers skrivekompetanse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bueie, A. A. (2002). *Lærebokvalg - en formalisert og systematisk prosess? En undersøkelse av valg av lærebøker for norskfaget i den videregående skolen*. . Høgskolen i Vestfold.
- Bueie, A. A. (2003). *Er det sammenheng mellom bruk og valg? En undersøkelse av hvordan læreboken brukes i norskfaget i den videregående skolen – sett i sammenheng med hvordan lærebøker velges*. . Høgskolen i Vestfold.
- Børresen, B., Grimnes, L., & Svenkerud, S. (2012). *Muntlig kompetanse*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Dahl, B. H., Engelstad, A., Engelstad, I., Hellne-Halvorsen, E. B., Jemterud, I., Torp, A., et al. (2013). *Grip teksten* (Vol. 4). Aschehoug.
- Eikeland, H. (2002). *En analyse av historiedelen av Aschehougs læreverk i samfunnsfag for ungdomstrinnet: «Innblikk» Utvikling av historiebevissthet og narrativ kompetanse*. Høgskolen i Tønsberg.
- Fleiss, J. L. (1981). *Statistical methods for rates and proportions* (Vol. 2nd edition). New York: Wiley.
- Fodstad, L., Glende, M., Minken, M., Norendal, A., & Østmoe, T. (2014). *Moment*. Cappelen Damm AS.
- Garthus, K. K., Græsli, B., Schulze, A.-M., & Stensby, M. (2013). *Intertekst*. Fagbokforlaget Vigemostad & Bjørke AS.
- Haugsted, M. T. (1999). *Handlende mundtlighed: muntlig metode og æstetiske læreprocesser*. København: Danmarks Lærerhøjskole.
- Hertzberg, F. (2010). Arbeid med grunnleggende ferdigheter. I E. Ottesen, & J. Møller, *Underveis, men i svært ulikt tempo - Et blikk inn i ti skoler etter tre år med Kunnskapsløftet* (ss. 77-88). Oslo: NIFU STEP.
- Hertzberg, F. (2003). Arbeid med muntlige ferdigheter. I K. Klette, *Evaluering av Reform 97 - Klasserommets praksiser etter Reform 97* (ss. 137-172). Oslo: Unipub AS.

- Hertzberg, F. (2012). Grunnleggende ferdigheter - hva vet vi om skolens praksis? I S. Matre, & G. Melby (Red.), *Å skrive seg inn i læreryrket - skriveopplæring og skriveforskning* (ss. 33-47). Trondheim: Akademika forlag.
- Heyerdahl-Larsen, C. (2000). *Læreboken - tvangstrøye eller helsetrøye? : en teoretisk og empirisk framstilling av lærebokens rolle i undervisningen*. Oslo: Hovedoppgave i pedagogikk. Pedagogisk forskningsinstitutt. Universitetet i Oslo.
- Hodgson, J., Rønning, W., Skogvold, A., & Tomlinson, P. (2010). *På vei fra læreplan til klasserom - Om læreres fortolkning, planlegging og syn på LK06*. Nordlands forskning.
- Jers, C. O. (2010). *Klassrummet som muntlig arena - Att bygga och etablera ethos*. Malmö: Malmö Högskola.
- Johnsen, E. B. (1993). *Textbooks in the Kaleidoscope - A Critical Survey of Literature and Research on Educational Texts*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Juuhl, G. K., Hontvedt, M., & Skjelbred, D. (2010). *Læremiddelforskning etter LK06 Eit kunnskapsoversyn*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Kjærnsli, M., & Roe, A. (2010, 11 17). *PISA*. Hentet 03.02.2015 fra http://www.pisa.no/pdf/publikasjoner/Paa_rett_spor.pdf
- Landis, R. J., & Koch, G. G. (1977, Mars). The Measurement of Observer Agreement for Categorical Data. *Biometrics 1*.
- LK06, Utdanningsdirektoratet. (2013). *Kunnskapsløftet, revidert versjon*. Oslo. Hentet 06.03.2015 fra: <http://www.udir.no/kl06/NOR105/Kompetansemaal/?arst=1858830316&kmsn=2089340600>
- LK06, Utdanningsdirektoratet. (2006). *Kunnskapsløftet*. Oslo. Hentet 06.03.2015 fra: <http://www.udir.no/kl06/NOR1-01/>
- L75, Gyldendal. (1976). *Læreplan for den videregående skole, felles allmenne fag*. Hentet 02.05.2015 fra: <http://www.nb.no/nbsok/nb/57fed409d3079f6f3d87d5f20268b10f?index=10#19>
- Marienfeld, W. (1976). Schulbuchanalyse und Schulbuchrevision: Zur Methodenproblematik. I *Internationales Jahrbuch für Geschichte- und Geographie-Unterricht. Band XVII* (ss. 47-58). Braunschweig: Georg-Eckert-Institut für Internationale Schulbuchforschung.
- Møller, J., Prøitz, T. S., & Aasen, P. (2009). *Kunnskapsløftet - tung bør å bære? - Underveisanalyse av styringsreformen i skjæringspunktet mellom politikk, administrasjon og profesjon*. Oslo: NIFU STEP.

- NDLA (i.d) *Hva er drama og hvorfor skal man bruke det?* Hentet 19.02.15 fra <http://ndla.no/nb/node/47417>
- Nystrand, M., & Gamoran, A. (1997). *The big picture: Language and Learning in Hundreds of English Lessons*. I M. (. Nystrand, *Opening Dialogue. Understanding the Dynamica of Language and Learning in the English Classroom*. . New York: Teachers College Press.
- Palmér, A. (2010). *Muntligt i klasserommet. Om tal, samtal och bedömning*. Lund: Studentlitteratur.
- Palmér, A. (2008). *Samspel och solostämmor Om muntlig kommunikation i gymnasieskolan* . Västerås: Edita Västra Aros .
- Penne, S., & Hertzberg, F. (2008). *Muntlige tekster i klasserommet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rogne, M. (2009). Læreboka – ein garantist for læreplannær undervisning? Norskboekene i møte med eit nytt hovudområde. *Acta Didactica* (Vol. 3 Nr 1).
- Røskeland, M., Bakke, J. O., Aksnes, L., & Akselberg, G. (2013). *Panorama* (Vol. 3). Gyldendal Norsk Forlag AS.
- R94, Kyrkje-, utdannings- og forskingsdepartementet. (1993). *Læreplan for vidaregåande opplæring*. Oslo. Hentet 02.05.2015 fra: <http://www.udir.no/Lareplaner/Finnlareplan/Lareplanverket-for-videregaende-opplaring-R94/>
- Selander, S. (2003). Pedagogiska texter och andra artefakter för kunskap och kommunikation. En översikt över läromedel - perspektiv och forskning. I I: *Läromedel - spesifikt. SOU 15/2003*.
- Selander, S., & Skjelbred, D. (2004). *Pedagogiske tekster for kommunikasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skjelbred, D. (2003). *Valg, vurdering og kvalitetsutvikling av lærebøker og andre læremidler*. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.
- Skjelbred, D., & Aamotsbakken, B. (2010). *Lesing av fagtekster som grunnleggende ferdighet*. Oslo: Novus Forlag.
- Skrunes, N. (2010). *Lærebokforskning - En eksplorerende presentasjon med særlig fokus på Kristendomskunnskap, KRL og Religion og etikk*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Støa, B. (2003). *Kunnskap om kunst og kultur. En undersøkelse av forholdet mellom kunst- og kulturhistoriefaget og potensialet for læring*. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.
- Svenkerud, S. (2013). *Opplæring av muntlige ferdigheter på 9. trinn*. Oslo: Studentlitteratur.

Utdanningsdirektoratet (2012) *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*. Oslo. Hentet 03.05.15 fra:
http://www.udir.no/Upload/larerplaner/lareplangrupper/RAMMEVERK_grf_2012.pdf?epslanguage=no

Utdanningsdirektoratet (2013) *Reviderte læreplaner*. Oslo. Hentet 04.05.15 fra:
<http://www.udir.no/Lareplaner/Finn-lareplan/endringer/Reviderte-lareplaner/>