

MASTEROPPGAVE

Emnekode: NOR5003

Navn: Camilla Madsen & Johan Sæther

Muntlige ferdigheter i læreverk

Representasjon og progresjon av muntlige ferdigheter i et læreverk i norsk på barneskolen

Dato: 14.05.2023

Totalt antall sider: 84

Sammendrag

Muntlighet er et tema det stadig diskuteres rundt. Med den nye læreplanen LK20 har en utforskende tilnærming til undervisningen blitt satt mer i fokus, men muntlighet har likevel fått relativt lite oppmerksomhet. Gode muntlige ferdigheter er en viktig del av skolehverdagen og i samfunnet ellers, og norskfaget har i den forstand fått et særlig ansvar i utviklingen av disse. Som lærer har man i dag en stor frihet til muntlig undervisning, men har læreren hjelpemidlene til det?

Formålet med denne studien har vært å belyse hvorvidt et utvalgt læreverk innenfor norskfaget legger til rette for utviklingen av muntlige ferdigheter, samt hvordan progresjonen utspiller seg i bøkene gjennom 2., 4. og 7. trinn. Problemstillingen for studien lyder dermed slik:

Hvordan representeres muntlige ferdigheter i et utvalgt læreverk på barnetrinnet, og hvilken progresjon av muntlige ferdigheter finner sted gjennom 2., 4. og 7. trinn?

For å besvare vår problemstilling har vi anvendt en kombinasjon av kvalitativ og kvantitativ dokumentanalyse. Fokuset på analysen har rettet seg mot oppgaver i lærebøkene, der både antall oppgaver og innhold i oppgavene undersøkes og kategoriseres basert på ulike aspekter innenfor muntlige ferdigheter. Funn fra studien viser dermed at skriftlige ferdigheter representeres i større grad enn muntlige ferdigheter. Av de muntligrelaterte oppgavene, varierer det hvilke muntlige ferdigheter som kommer til syne. Vi registrer likevel et stort skille mellom kategoriene med høyest og lavest antall oppgaver, men ser samtidig at kategoriene flyter litt over i hverandre – noe som bidrar til trening av flere muntlige ferdigheter på en og samme tid. Videre finner vi at flertallet av muntligrelaterte oppgaver anvender muntlighet som et redskap i å nå andre mål, sammenlignet med oppgaver der muntlighet er det eksplisitte målet. Fokuset på utvikling av metakognitiv kunnskap er dermed svakt. Mange oppgaver har likevel potensiale til å trene muntlige ferdigheter, men det muntlige utbyttet av disse avhenger av lærerens kompetanse om muntlighet. Her viser studien at det er en mangel på et oversiktlig og grundig språk rundt muntlighet, noe som dermed påvirker nytteverdien av potensielle muntlige oppgaver.

Abstract

Oral skills, or orality, is a topic that is constantly being discussed. With the new curriculum LK20, an exploratory approach to teaching has been put more in focus. Oral skills, on the other hand, has received relatively little attention. Good oral skills are an important part of everyday school life and in society in general, and the subject of Norwegian has in that sense been given a particular responsibility in developing these skills. As a teacher today, you have a great deal of freedom to teach orally – but does the teacher have the tools to do so?

The purpose of this study has been to shed light on whether a selected educational material within the subject of Norwegian facilitates the development of oral skills, as well as how the progression unfolds in the books throughout 2nd, 4th and 7th grade. The research question for the study reads as follows:

How are oral skills represented in a selected educational material at the primary level, and what progression of oral skills takes place throughout grade 2, 4 and 7?

To answer our research question, we have used a combination of qualitative and quantitative document analysis. The focus of the analysis has been on tasks in the textbooks, where both the number of tasks and the content of the tasks are examined and categorized based on various aspects within the oral skills. The results of the study show that written skills are represented to a greater extent than oral skills. Within the oral-related tasks, it varies which oral skills are being trained. We do, however, register a large difference between the categories with the highest and lowest number of tasks. But we are also noticing that the different categories overlap to some extent, which contributes to the ability to practice multiple oral skills at the same time. Furthermore, we find that the majority of oral-related tasks use orality as a tool to achieve other educational goals, compared to tasks where orality is the explicit goal. Therefore, the development of metacognitive knowledge is considered weak. Many tasks, nevertheless, have the potential to train oral skills, but the oral output of these depends on the teacher's competence within orality. The study shows that there is a deficiency in precise and comprehensive language pertaining to orality, which impacts the effectiveness of potential orality-tasks.

Forord

Det er spesielt at vi nå sitter og skriver forordet på vår masteroppgave. Spesielt fordi det ikke bare indikerer slutten på arbeidet vi har lagt ned det siste året, men også slutten på fem fantastiske år på grunnskolelærerutdanningen. Å skrive en masteroppgave har vært en lærerik og spennende prosess, men også utfordrende. Vi har holdt til på ulike steder i store deler av perioden, noe som har testet vår samarbeidsevne. Selv om vi til tider har vært demotiverte og slitne, har vi fått skrevet en oppgave vi er godt fornøyde med og meget stolte av. Likevel er det jo ikke slik at vi har stått i dette helt alene.

Det er flere vi vil takke for både hjelp og støtte gjennom denne perioden. Først og fremst fortjener vår veileder, Snorre Johansen, en virkelig stor takk for god veiledning. Han har fremstått som trygg, behjelpelig og interessert i vårt forskningsprosjekt. Vi har fått svar på alle våre spørsmål (uansett hvor dumme de måtte være), og han har guidet oss gjennom denne utfordrende prosessen med tålmodighet. Uten hans veiledning og gode råd langs veien, hadde vi nok ikke kommet i mål!

Vi vil også takke våre medstudenter for betryggende og useriøse samtaler både i kantina og ellers. Våre foreldre skal ha en takk for all støtte og kjærlige ord når vi har sett mørkt på skrivinga. Camilla vil også gjerne takke sin bestemor for middager til ulike tidspunkt, og vennlige ord på demotiverte kvelder. Vi vil også takke våre kollegaer på Tredal og Egge skole. Deres tips og erfaringer har vært en inspirasjon til arbeidet med oppgaven. Sist, men ikke minst må vi takke hverandre for et godt samarbeid. Selv om vi til tider har tenkt forskjellig, har vi alltid havnet på en sti vi begge er tilfreds med (uten de store kranglene). Gjennom vårt samarbeid har vi også blitt gode venner, noe vi begge er glade for og vil ivareta i årene som kommer.

Levanger, mai 2023

Johan Sæther og Camilla Madsen

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	i
Abstract	ii
Forord	iii
Innholdsfortegnelse	iv
1.0 Bakgrunn og temavalg	1
2.0 Teori og tidligere forskning.....	4
2.1 Muntlighet i læreplanen	4
2.2 Muntlighet i norskfaget	5
2.3 Kompetansemål	7
2.4 Muntlige ferdigheter.....	7
2.4.1 Å samtale.....	7
2.4.2 Å lytte	8
2.4.3 Å fortelle	9
2.4.4 Å presentere.....	10
2.4.5 Å argumentere	11
2.5 Muntlighetens posisjon i skolen	12
2.5.1 Muntlighet i undervisning og undervisning i muntlighet.....	12
2.5.2 Klasseromssamtalen	14
2.6 Læremidler	15
2.6.1 Læreboka.....	16
2.6.2 Oppgaver i læreboka	17
2.6.3 Lærerveiledninga.....	17
3.0 Metodisk tilnærming	19
3.1 Vitenskapsteoretisk forankring	19
3.2 Forskningsdesign og valg av metode	21
3.2.1 Dokumentanalyse	22
3.2.2 Utvalg	23
3.2.3 Analyse av datamateriell	24
3.3 Kvalitet i forskningsprosjektet	26
3.4 Forskningsetiske betraktninger	28
4.0 Analyse.....	30
4.1 Vektlegging av muntlige og skriftlige ferdigheter	30
4.2 Vektlegging av de ulike muntlige ferdighetene	32
4.2.1 Ordriket 2A og 2B.....	32
4.2.2 Ordriket 4A og 4B.....	35
4.2.3 Ordriket 7A og 7B.....	37
4.3 Muntlighet som redskap eller eksplisitt mål	40

4.3.1 Ordriket 2A og 2B.....	41
4.3.2 Ordriket 4A og 4B.....	41
4.3.3 Ordriket 7A og 7B.....	42
4.4 Taleriket	43
4.4.1 Ordriket 2A og 2B.....	44
4.4.2 Ordriket 4A og 4B.....	46
4.4.3 Ordriket 7A og 7B.....	47
5.0 Drøfting	50
5.1 Vektlegging av muntlige og skriftlige ferdigheter	50
5.2 Vektlegging av ulike muntlige ferdigheter.....	52
5.3 Muntlighet som redskap eller eksplisitt mål	55
5.4 Taleriket	56
6.0 Oppsummering og avsluttende refleksjoner.....	59
6.1 Feilkilder	61
6.2 Videre forskning.....	61
Litteraturliste	62
Vedlegg	68
Vedlegg 1: Kompetansemål i norsk knyttet til muntlige ferdigheter	68
Vedlegg 2: Kategorier for analyse	70
Vedlegg 3: Regler for analyse	72
Vedlegg 4: Oppgavefordeling (muntlige og skriftlige ferdigheter)	75
Vedlegg 5: Oppgavefordeling (ulike muntlige ferdigheter).....	75
Vedlegg 6: Oppgavefordeling (muntlighet som redskap eller eksplisitt mål)	78

1.0 Bakgrunn og temavalg

Opplæringslovens formålsparagraf (1998, §1-1) beskriver at elevene "[...] skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet". Det har i henhold til dette blitt utarbeidet et sett med grunnleggende ferdigheter, som gjennom opplæringsløpet har som mål å være med på å legge til rette for og støtte elevenes utvikling. Læreplanens overordnet del definerer dermed de fem grunnleggende ferdighetene lesing, skriving, regning, muntlige ferdigheter og digitale ferdigheter (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12). De grunnleggende ferdighetene er en forpliktelse som går på tvers av alle fagene i skolen, noe som ifølge Skjelbred (2019, s. 17) gir et uttrykk for at skolens viktigste oppgave og sentrale mandat bygger på literacy og det å gjøre barn kyndige til skapning og tolkning av både skriftlig og muntlig tekst. Men selv om grunnleggende ferdigheter er et felles ansvarsområde, så poengteres det i læreplanen at ved opplæring og utvikling av lesing, skriving og muntlige ferdigheter, så ligger det et særlig ansvar på norskfaget.

Her er det likevel vår oppfatning at selv om lesing, skriving og muntlige ferdigheter skal være likestilt innenfor norskfaget, er det i praksis ulik prioritering mellom dem. Forskning viser at muntlige ferdigheter gjerne vektlegges mindre enn både skriving, lesing og digitale ferdigheter (Rødnes & Gilje, 2018; Skaftun & Wagner, 2019; Svenkerud, Klette & Hertzberg, 2012; Sæbø, Skaftun & Nygard, 2021). Vi observeres også at skriving, lesing og IKT har alle en forankring i et eget nasjonalt senter for opplæring og forskning innenfor feltet, noe som ikke er tilfellet for muntlige ferdigheter (Rødnes & Gilje, 2018, s. 204). I tillegg viser resultatene fra en undersøkelse gjort av Svenkerud, Klette og Hertzberg (2012, s. 46) at undervisning i muntlighet er liten eller helt fraværende – særlig sammenlignet med undervisning i skriving. Dette er noe vi selv har opplevd i praksis også, da vi sjeldent observerer at lærere faktisk underviser i muntlighet.

Mangelen på undervisning i muntlighet kan skyldes flere faktorer. Muntlighet som grunnleggende ferdighet har vært svakt faglig forankret, i tillegg til å være svært fraværende i vurderingssystemet (Berge, 2022, s. 212). Det ser ut til å være en relativ svak sammenheng mellom læreplanmål, aktivitet og vurdering av muntlighet i klasserommet (Fjørtoft, 2016, s. 119). Med rollen norskfaget har i å utvikle elevenes muntlige ferdigheter, er det dermed interessant å undersøke mulige ressurser som kan bidra til arbeid med nettopp dette. Læremidler er et eksempel på slik ressurs. Forskning viser blant annet at lærebøker fortsatt brukes aktivt i skolen av både lærere og elever, og er i seg selv mektig og betydningsfull litteratur (Johnsen, 1999; Selander & Skjelbred, 2004; Skjelbred, 2019). Det unike med læremidler er likevel at

innholdet utformes spesifikt i lys av læreplanen (Skjelbred, 2019, s. 57). I og med at muntlige ferdigheter har like stort satsingsområde i læreplanen som skriving og lesing, samtidig som forskning viser at undervisning i muntlighet nedprioriteres, er det derfor av interesse å undersøke om det samme fenomenet finner sted i læremidlene også.

I denne studien rettes dermed fokuset mot hvordan læremidler representerer muntlighet som grunnleggende ferdighet, deriblant ved å undersøke overskrifter, brødtekst og oppgavetekst i lærebøkene med lærerveiledninga som støtte. Muntlige ferdigheter blir på ungdomsskolen vurdert som egen karakter, noe som fremhever hvor viktig ferdigheten er. Likevel starter utviklingen av dette allerede når barna er små. Kompetansemål tilknyttet utvikling av muntlige ferdigheter finner vi gjennom hele barneskolen, med en gradvis utvikling fra kompetansemål for 2. trinn til 4. trinn, forså 7. trinn. Det vil derfor legges vekt på å undersøke både hvordan læremidler på barnetrinnet representerer muntlige ferdigheter, samt hvilken progresjon av muntlige ferdigheter som finner sted i læremidlene sett opp mot kompetansemål.

Funn fra forskningsprosjektet *Med ARK&APP* viser at det blir benyttet papirbaserte læremidler på de fleste grunnskoler, i tillegg til at "Den papirbaserte læreboka har en viktig funksjon som et strukturerende element i undervisningsøktene og danner utgangspunkt for en rekke undervisningsaktiviteter" (Gilje, Ingulfsen, Dolonen, Furberg, Rasmussen, Kluge, Knain, Mørch, Naalsund & Skarpaas, 2016, s 29). Vår egen erfaring fra både praksis og jobb, er at de papirbaserte læremidlene dominerer på de fleste skoler vi har vært innom. Det er dermed av interesse å rette fokuset mot trykte læremidler, herunder lærebøker og lærerveiledning. Med utgangspunkt i dette, har vi formet følgende problemstilling:

Hvordan representeres muntlige ferdigheter i et utvalgt læreverk på barnetrinnet, og hvilken progresjon av muntlige ferdigheter finner sted gjennom 2., 4. og 7. trinn?

For å finne svar på problemstillingen, har vi formulert et sett forskningsspørsmål som belyser temaet. Disse lyder slik:

1. Hvordan vektlegger læreverket muntlige ferdigheter sammenlignet med skriftlige ferdigheter?
2. Hvordan vektlegger læreverket de ulike muntlige ferdighetene? (*samtale, lytte, fortelle, argumentere, presentere, lese høyt og samarbeide*)
3. På hvilken måte vektlegges muntlighet som eksplisitt mål sammenlignet med muntlighet som redskap?

Vi velger å ekskludere de resterende grunnleggende ferdighetene, lesing og digitale ferdigheter, fra det første forskningsspørsmålet. Dette grunnes først og fremst av at lignende forskning i all hovedsak vektlegger kun muntlige og skriftlige ferdigheter, i tillegg til at vi må begrense mengden datamateriale i henhold til studiens omfang.

For å undersøke problemstillingen, har vi valgt å fokusere på arbeidsbøker med støtte fra lærerveiledninger fra ett bestemt læreverk. Det utvalgte læreverket heter *Ordriket*, og er utgitt av Fagbokforlaget. Dette forlaget ble startet opp i 1992, hvor fokuset deres lå på eksamenshefter for videregående skole (Fagbokforlaget, u.å.). Den dag i dag er Fagbokforlaget ett av landets største forlag, men fokuset deres er og har alltid vært det de beskriver som den gode fagboken, det gode læremiddelet og forfatteren. De fokuserer på både trykte og digitale læremidler for alle deler av utdanningsløpet, fra barnehage til høyere utdanning, i tillegg til norsk for minoritetsspråklige. Fagbokforlaget har i takt med fagfornyelsen produsert nye og tilpassede utgaver av bøker og nettressurser, herunder læreverket *Ordriket*. Dette læreverket i sin helhet er utformet av forfatterne Christian Bjerke, Gro Ulland, Linda Evenstad Emilsen og Marit Midbøe Hagen. Bjerke er førstelektor i norsk ved Høgskolen i Østfold, Ulland er høgskolelektor ved Høgskulen på Vestlandet, Emilsen er tidligere høgskolelektor i norsk og Hagen er lærer.

I denne studien vil vi ta utgangspunkt i de nyeste utgavene av disse bøkene:

- o *Ordriket Arbeidsbok 2A og 2B, Lærerveiledning 2*
- o *Ordriket Arbeidsbok 4A og 4B, Lærerveiledning 4*
- o *Ordriket Elevbok 7A og 7B, Lærerveiledning 7*

Bakgrunnen for valget av læreverk stammer fra at én av oss har arbeidet med det før, og har kjennskap til læreverkets oppbygning. I lys av denne kjennskapen vet vi at muntlighet blir representert på ett eller annet vis i *Ordriket*, noe som fører til en forventning om at det er noe å hente herifra når det kommer til selve analyseprosessen.

2.0 Teori og tidligere forskning

2.1 Muntlighet i læreplanen

Temaet muntlighet blir mer og mer omtalt i dagens skole, blant annet i lys av læreplanen. Likevel er ikke muntlighetens tilstedeværelse i læreplanen en ny forekomst, da det sies at muntlig tale har blitt definert som en del av opplæringen i alle læreplaner fra de siste hundre årene (Børresen, Grimnes & Svenkerud, 2012, s. 15). Fokuset på muntlighet har likevel utviklet seg i takt med tiden. Normalplanene på 1920-tallet la vekt på å kunne tale morsmål på en naturlig og tydelig måte, før det i 1939 ble tilføyd at talen skulle være foruten formmessige feil, samt at dette skulle oppnås ved hjelp av interesse og øving (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1957, s. 46). Videre ble det i Mønsterplanen fra 1974 gitt en sentral plass til taleopplæring, og den presenterte klare retningslinjer for hvordan muntlig norsk skulle arbeides med (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974, s. 96). Dette føres videre inn i Mønsterplanen fra 1987, hvor det legges vekt på at den første skrive- og leseopplæringen skal bygge på elevenes talemål (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987, s. 134). I læreplanverket fra 1997 får muntligheten større plass, da *lytte og tale* har blitt oppført som ett av tre hovedelementer i norskfaget (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1996, s. 115).

Med innføringen av Kunnskapsløftet i 2006, ble det også innført det vi referer til som grunnleggende ferdigheter. Bakgrunnen for å introdusere de grunnleggende ferdighetene i skolen, blir i en Stortingsmelding begrunnet slik:

Målet er at alle elever og lærlinger skal opparbeide et nødvendig kompetansenivå i de mest sentrale ferdighetene for å kunne ta del i kunnskapssamfunnet. Det skal hjelpe dem i deres personlige utvikling og deres evne til å delta i og utvikle seg i skole, samfunns- og arbeidsliv. (Meld. St. 30 (2003-2004), s. 31)

For å oppfylle dette målet, ble det utviklet fem grunnleggende ferdigheter, hvor muntlighet er én av dem. De grunnleggende ferdighetene ble noe revidert i forbindelse med fagfornyelsen, og videreført til den gjeldende læreplanen den dag i dag (LK20). Læreplanverkets overordnet del definerer de fem grunnleggende ferdighetene lesing, skriving, regning, muntlige ferdigheter og digitale ferdigheter (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11). Skolen har et ansvar for å støtte elevenes utvikling innenfor alle fem ferdigheter gjennom hele opplæringsløpet, og utviklingen av dem skal skje i takt med utviklingen av faglig kompetanse.

I *Rammeverk for grunnleggende ferdighet* blir hver ferdighet grundigere beskrevet, og muntlige ferdigheter blir her omtalt som det å "[...] skape mening gjennom å lytte, tale og samtale" (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9). Dette innebærer at elevene mestrer diverse språklige

handlinger, samt det å koordinere verbal- og andre delferdigheter. Videre betyr dette at elevene skal kunne beherske lytting og respons, på samme tid som de er bevisste på hvem mottakeren er når de taler selv. Det blir også fremhevet at muntlige ferdigheter er en forutsetning både for utforskende samtaler, og for læring og aktiv deltakelse i samfunnet på sikt. Rammeverket presenterer, i etterkant av definisjonen, et sett med ferdighetsområder innenfor muntlige ferdigheter: forstå og vurdere, utforme, kommunisere og reflektere og vurdere. Det å forstå og vurdere innebærer at eleven skal kunne lytte, tolke og vurdere muntlig tekst, mens å utforme handler om bruken av ulike måter å uttrykke seg på i både spontan og forberedt tale. Kommunisere omfatter uttrykking av meninger, i tillegg til drøfting av problemstillinger og det å tilpasse den muntlige teksten i henhold til mottaker, innhold og formål. Til slutt innebærer refleksjon og vurdering at man lytter til, gir respons, videreutvikler innspill fra andre og fremmer egne meninger i både spontane og forberedte samtaler. Disse ferdighetsområdene er interessante å ha med seg inn i forskningen, da de legger en føring for hva elevene faktisk skal arbeide med.

I overordnet del av læreplanen, blir det under *Prinsipper for læring, utvikling og dannelse* også fremhevet skolens rolle i elevenes sosiale læring og utvikling. Her formidles det at "Skolen skal støtte og bidra til elevenes sosiale læring og utvikling gjennom arbeid med fagene og i skolehverdagen for øvrig" (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10). Dette innebærer et fokus på samarbeid, samspill og fellesskap, noe som i seg selv kan knyttes opp til muntlighet. I tillegg poengteres det i læreplanen at dialog spiller en sentral rolle i sosial læring, samt oppøve evnen til å lytte til andre og argumentere for sine meninger. Elevenes faglige og sosiale utvikling skjer altså sammen, deriblant gjennom muntlig aktivitet.

2.2 Muntlighet i norskfaget

I læreplan for norskfaget blir muntlighet betegnet innenfor flere kategorier. Først og fremst er muntlighet som grunnleggende ferdighet en viktig del av norskfaget, særlig i etterkant av fagfornyelsen. Læreplanen formidler at utviklingen av muntlige ferdigheter har blitt et område som norskfaget har et særlig ansvar for. Denne utviklingen "[...] går fra tidlig samhandling i lek og faglige aktiviteter til å bruke det muntlige språket stadig mer presist og nyansert i ulike norskfaglige samtaler og presentasjoner" (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 4). Fra starten på småtrinnet og videre gjennom hele grunnskolen vil det altså forekomme en gradvis utvikling. Innenfor norsk er evnen til å samhandle med andre en fremtredende del av de muntlige ferdighetene, spesifikt gjennom egenskapene å lytte, fortelle og samtale. I læreplanen forklares det at denne typen samhandling "[...] innebærer å bruke retoriske ferdigheter og å uttrykke seg

hensiktsmessig i ulike spontane og forberedte kommunikasjonssituasjoner, inkludert å kunne planlegge og framføre ulike typer muntlige presentasjoner tilpasset mottakerne" (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 4).

Innledningsvis i norskfagets læreplan, blir faget beskrevet som "[...] et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, danning og identitetsutvikling" (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Faget skal tilegne elevene ferdigheter innenfor lesing, skriving og muntlig kommunikasjon, og elevene skal gjennom arbeid med norskfaget bli trygge språkbrukere som er bevisste på egen språklig og kulturell identitet. Elevene skal ved hjelp av norskfaget rustes til å delta i samfunnet gjennom tilnærming til språk og tekst. Muntlighet har dermed en egenverdi i den grad at elevene skal utvikle evnen til å kommunisere, på samme tid som at muntlighet har nytteverdi i den forstand at elevene forberedes til å bli delaktige samfunnsborgere ved å utvikle språket.

Betegnelsen muntlig kommunikasjon kommer ikke bare til syne innledningsvis, da det videre i læreplanen blir definert som ett av norskfagets kjerneelement. Kjerneelementer defineres av Utdanningsdirektoratet som "[...] det viktigste faglige innholdet elevene skal arbeide med i opplæringen" (2019, s. 1). Muntlig kommunikasjon som kjerneelement i norsk innebærer dermed at:

Elevene skal få positive opplevelser ved å uttrykke og utfolde seg muntlig. De skal lytte til og bygge på andres innspill i faglige samtaler. De skal presentere, fortelle og diskutere på hensiktsmessige måter både spontant og planlagt, foran et publikum og med bruk av digitale ressurser. (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3)

Kjerneelementene tar for seg de egenskapene elevene må lære for at faget skal kunne mestres og anvendes, og skal bidra til at elevene utvikler forståelse av innhold og sammenhenger i faget (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 1). For å mestre norskfaget må dermed elevene tilegne seg egenskaper innenfor flere sider ved muntlighet – både innenfor lytting, presentasjon, fortelling og diskusjon. Arbeid med muntlighet er derfor viktig for at elevene skal kunne utvikle de egenskapene som ligger til grunn for å oppnå forståelse av innhold og sammenheng i norskfaget.

2.3 Kompetansemål

I norskfaget finner vi flere kompetansemål som både direkte og indirekte kan knyttes til muntlighet som grunnleggende ferdighet. Enkelte kompetansemål kan spesifikt kobles opp mot utviklingen av muntlige ferdigheter, mens ved andre kompetansemål blir muntlige ferdigheter presentert som et hjelpemiddel i å nå andre mål. En oversikt over de utvalgte kompetansemålene presenteres i vedlegg 1. Ved kompetansemål som er tilknyttet muntlige ferdigheter, er det gjerne bestemte fagbegrep som går igjen i formuleringene. Undersøker vi kompetansemålene gjengitt i vedlegg 1, merker vi oss særlig begrepene *samtale*, *lytte*, *fortelle*, *presentere* og *argumentere*. Flere av disse begrepene brukes, som nevnt tidligere, til å beskrive muntlighet som grunnleggende ferdighet i norskfaget, og vi ser her at de overføres videre inn i kompetansemålene. Dette viser oss at muntlige ferdigheter innebærer flere områder, noe som må tas hensyn til i arbeidet vårt med temaet.

2.4 Muntlige ferdigheter

Muntlighet finner vi igjen flere steder i læreplanen, som nevnt tidligere. Blant annet som grunnleggende ferdighet, og som kjerneelement. Dette gjenspeiler seg også i kompetansemålene, og vi trekker frem fem muntligrelaterte begrep som går igjen i kompetansemål for norsk etter 2., 4. og 7. trinn: samtale, fortelle, presentere, lytte og argumentere (Kunnskapsdepartementet, 2019). For å kunne forstå læreplanens definisjon av muntlighet og hva det faktisk innebærer, er det nødvendig å ha kunnskap om disse begrepene. Disse vil videre i oppgaven refereres til som *ulike muntlige ferdigheter*.

2.4.1 Å samtale

En samtale kan defineres som "[...] eit samspel mellom to eller fleire deltakarar som vekselvis talar og lyttar" (Aksnes, 2007, s. 113). Dette indikerer at begrepet samtale kan ha en svært vid betydning, og vil gjelde alle former for samspill preget av talespråk og lytting. Samtalebegrepet kan likevel ifølge Svennevig (1995, referert i Penne, Hertzberg og Solem, 2020, s. 57) deles inn i flere ulike klassifiseringer: formelle eller uformelle, og institusjonelle eller private. Klassifiseringen avhenger av hvem som kan si hva, og hvem som styrer ordet. Skolens samtaler kan klassifiseres som institusjonelle i og med at samtaledeltakerne befinner seg i ulike roller, som for eksempel lærer og elev. I tillegg vil rollene som lærer og elev innebære bestemte rettigheter og forpliktelser, som fører til at samtalen i klasserommet skiller seg fra hverdagssamtaler.

I læreplan for norsk blir begrepet samtale tatt i bruk hyppig, og man finner igjen kompetansemål tilknyttet dette begrepet gjennom alle trinn på barneskolen. Det legges vekt på at samtalen er

noe elevene skal anvende i deres samhandling med andre, på samme tid som at elevene tilegner seg kompetanse i å handle sammen (Penne, Hertzberg & Solem, 2020, s. 56). Samtalen er eksempelvis den viktigste formen for kommunikasjon i alt av gruppearbeid og samarbeidsoppgaver, og vil være betydningsfull i henhold til læringseffekten i arbeidet (Aksnes, 2007, s. 114). For å oppnå god læringseffekt er det likevel nødvendig at elevene får undervisning i det å samtale, eksempelvis i hvordan man er en god lytter. Elevene må lære hvilke roller de har i samtalen, samt hvilke rammer som ligger til grunn. Børresen (2015, s. 32) presiserer at det å delta i samtale stiller likt med det å skrive, lese og regne. Samtale som muntlig ferdighet skal derfor ikke være lettere eller mer avslappende enn de andre ferdighetene. Hun sier at elevene dermed er nødt til å trene, og at de må presses og utfordres for å bli god.

Evnen til å samtale kan eksempelvis trenes opp ved hjelp av skriftlige oppgaver og framføringer, men det er særlig i åpne og strukturerte samtaler at læring skjer (Børresen, 2015, s. 19). Lærende samtaler innebærer mer enn bare å snakke, da det her fokuseres på at elevene får muligheten til å både forklare, begrunne og vurdere. Børresen (2015, s. 21) poengterer viktigheten i at elevene får oppleve at det de sier er av betydning, og at de i lys av dette forstår hvor viktig det er å tenke selv og uttrykke de ideene man selv har. I tillegg formidles det at samtalen skal preges av struktur og kvalitet, på samme tid som at den knyttes opp mot elevenes arbeid. Elevenes spørsmål og svar er her utgangspunktet for samtalen. Ofte er det likevel slik at dialogen i norske klasserom domineres av læreren (Børresen, Grimnes & Svenkerud, 2012, s. 159). Dette vil vi komme tilbake til senere i oppgaven.

2.4.2 Å lytte

Evnen til å lytte blir betegnet av Børresen, Grimnes og Svenkerud som et viktig kompetanseområde innenfor flere muntlige sjangrer (2012, s. 13). Lytting er dermed ikke en sjanger i seg selv, men heller en egenskap som spiller en relevant rolle i arbeidet med de muntlige sjangrene. Hildegunn Otnes definerer det å lytte, tale, skrive og lese som språklige ferdigheter, og poengterer at lytting er "[...] den språkferdigheten vi begynner å utvikle først i livet og dessuten praktiserer hyppig i løpet av hele livet (2016, s. 71). Denne påstanden støttes blant annet av den amerikanske forskeren Paul T. Rankin, som det refereres til i Børresen, Grimnes og Svenkerud (2012, s. 77). Forskningen hans undersøkte hvor stor del av kommunikasjon besto av lytting, der resultatet viste at forsøkspersonene lyttet mer enn de snakket.

Å lytte innebærer flere aspekt. Noe som kjennetegner lytting, er at man tar i bruk hele kroppen (Penne, Hertzberg, & Solem, 2020, s. 77). Det er dermed en vesentlig forskjell på å lytte og å høre. Hildegunn Otnes forklarer forskjellen på begrepene lytte og høre slik:

Når vi *hører*, er det snakk om en fysiologisk prosess der vi sanser, registrerer, mottar lydsignaler, men det trenger ikke bety at vi alltid får med innholdet i det vi hører. Når vi *lytter*, går vi inn for å høre nyansene og forstå og skape mening. Lyttebegrepet har med andre ord en smalere betydning; det sier noe om kvaliteten på "høringen". (Otnes, 2016, s. 73)

Når man lytter, må både kroppen og blikket må være vendt mot den som snakker, i tillegg til at man gjerne må ytre enkle signaler som tilbyr den som snakker en bekreftelse på at man følger med på innholdet i det de sier. "Det viser at lytting er en gjensidig, relasjonell og dialogisk handling (Penne, Hertzberg & Solem, 2020, s.78). Og dersom det skal oppnås god muntlig kommunikasjon, er det en forutsetning at man er gode lyttere (Aksnes, 2007, s. 119).

Evnen til å lytte aktivt er noe elevene må trene på (Aksnes, 2007, s. 119). Penne, Hertzberg og Solem presenterer tre ulike lyttemoduser som kan arbeides med, slik at elevene får en dypere kunnskapsforståelse og videre ferdighetsutvikling innenfor lytting: å lytte etter informasjon, å lytte kritisk og å lytte empatisk (2020, s. 80). Ved lytting etter informasjon, er formålet å søke etter det viktigste i det som formidles. Å lytte kritisk derimot, innebærer at man vurderer samtidig som man lytter. Man skiller mellom viktig informasjon og det som anses å være meninger. Til slutt omfatter empatisk lytting at man lytter åpent og velvillig (s. 81). For at elevene skal bli gode lyttere, er det nødvendig at de får arbeide med å gå inn i lytterrollen og lære seg hva den innebærer.

2.4.3 Å fortelle

Etter innføringen av muntlighet som grunnleggende ferdighet i skolen, har den muntlige fortellingen også fått større plass (Børresen et al., 2012, s. 195). Det er likevel viktig å være klar over at muntlig fortelling skiller seg fra andre typer å formidle muntlighet på, som eksempelvis foredrag eller samtaler. En muntlig fortelling formidler bestemte hendelser i en tidsmessig kronologi, og knytter videre disse hendelsene opp mot personer (s. 196). Fortellinger deles gjerne inn i begynnelse, midtdel og slutt, som sammen gir en fullstendig fortelling. Likevel er det viktig å være oppmerksom på at fortellemønster og fortellemåte vil variere ut ifra personen som forteller, emnet det fortelles om og sammenhengen det fortelles i (Aksenes, 2007, s. 58). Dette avhenger dermed av flere faktorer som indikerer at ingen muntlige fortellinger er helt like, selv om de er bygd opp på samme måte.

En muntlig fortelling kan bli fortalt både ordrett og/eller gjenfortalt med egne ord. For å skille de ulike måtene å fortelle på, tar Børresen, Grimnes og Svenkerud (2012, s. 197) for seg begrepene å resitere, gjenfortelle og skape fortellinger. Å resitere dreier seg om ordrett gjengivelse av tekst, å gjenfortelle handler om at man tolker eller formulerer et kjent innhold ut ifra egne erfaringer, mens å skape innebærer at man skaper egne fortellinger eksempelvis gjennom fantasien sin. Forfatterne skiller videre mellom bundet og fri muntlig tekst, og presiserer at muntlige fortellinger kan knyttes opp mot begge kategoriene. Improviserte fortellinger fra eget liv kan gjerne knyttes opp mot fri muntlig tekst, mens gjenfortellinger av for eksempel eventyr vil oppleves som mer bundet. Det bemerkes likevel at slike muntlige fortellinger aldri vil bli helt bundet sammenlignet med skriftlig tekst, i og med at man bruker sine egne ord i gjenfortellingen.

Muntlige fortellinger kan i pedagogisk sammenheng anvendes med flere ulike motiv, eksempelvis som en del av språkopplæringen eller som hjelpemiddel i å forklare et fenomen (Aksnes, 2007, s. 59). Enkelte undervisningsmetoder er også bygd opp av at fortelling er selve drivkraften, som for eksempel ved "storyline". Det er imidlertid viktig å se egenverdien i det Aksnes omtaler som den genuine fortellingen. Dette innebærer historier preget av glede og underholdning, og som i tillegg gir innsikt (s. 61). Det må være rom for å utøve denne typen muntlig fortelling, og den bør anses som det viktigste motivet for å bruke fortellinger – selv om fortelling som undervisningsmetode kan være både nyttig og lærerikt.

2.4.4 Å presentere

Det å presentere, også kalt framføre, innebærer "[...] å legge fram et emne i form av tale, fortelling, foredrag eller rollespill" (Børresen et al., 2012, s. 231). En framføring forberedes på forhånd, og bidrar til at elevene får øvd seg på betydningsfulle ferdigheter, deriblant lytting, vurdering og improvisasjon. Ser man bort fra IRE-samtaler (se s. 16), er framføringer den mest brukte måten å praktisere muntlighet på i norske klasserom. Framføringene kan også ses på som en muntlig multimodal tekst, og har dermed sentral plass i læreplanen for norsk (Penne et al., 2020, s. 96). I forrige delkapittel skrev vi om muntlige fortellinger, og disse er eksempler på en form for muntlig framføring (Børresen et al., 2012, s. 232). Videre kan muntlige framføringer knyttes opp mot retorikk, i og med at budskapet i ei framføring formidles ved å ta i bruk flere virkemidler enn bare det individet sier (s. 233).

Retorikk er et begrep som kan være utfordrende å definere (Bakken, 2020, s. 19). I denne sammenhengen dreier det seg om formen og innholdet i ei framføring, og at retorikk "[...] består i både å ha en høy moral, å si det som er sant og å si det på en måte som får tilhørerne til

å forstå og bli påvirket av det gode innholdet" (Børresen et al., 2012, s. 233). Innenfor muntlige framføringer viser forskning at elevene ofte får for lite og for generell vurdering og veiledning (Børresen et al., 2012; Penne et al., 2020). Her kan likevel retorikken utnyttes i den forstand at den tilbyr nyttige begrep og regler som kan anvendes i arbeidet med planlegging, gjennomføring og vurdering av framføringene (Børresen et al., 2012, s. 233). Eksempelvis vil det, til tross for at det finnes flere sjangrer innenfor muntlig framføring, være utvalgte kompetanseområder som må beherskes dersom elevene skal lykkes generelt (s. 234). Elevene må kunne innholdet i framføringen, de må framstå med troverdighet, og de må tilpasse seg både kontekst og bruk av virkemidler. Dette faller inn under de retoriske begrepene logos, etos, patos og kairos, som sammen definerer hvilken kompetanse en god taler må ha.

2.4.5 Å argumentere

Å argumentere beskrives av Børresen, Grimnes og Svenkerud (2012, s. 46) som det å begrunne en holdning eller et syn. Målet med argumentering er gjerne å overbevise eller overtale, eller å forklare hvorfor vi mener det vi mener, og det er gjennom argumentasjon vi finner "[...] fram til og viser den beste løsningen på et problem, eller hvordan noe er sant eller riktig" (Børresen et al., 2012, s. 115). Selve argumentasjonen kan beskrives ved at man først presenterer en påstand eller mening, for så ta i bruk argumenter eller begrunnelser som støtter opp denne. Dersom man påstår og begrunner noe, etterfulgt av å forholde seg til andres argumenter og motargumenter, kommer man frem til noe som er sant, bedre eller sikrere enn utgangspunktet. Dermed skiller argumentasjon seg fra eksempelvis presentasjoner og det å utveksle meninger.

I skolesammenheng innebærer argumentasjon at elever skal kunne begrunne hvorfor et riktig svar er riktig i seg selv, eller si noe om hvorfor andre svar er feil (Børresen et al., 2012, s. 115). Det å tenke seg fram til problemer og løsninger er mer læringsrikt for elevene enn helt vanlig pugging av stoff, i tillegg til at argumentasjon er en viktig egenskap å besitte i det moderne samfunnet (s. 116). Dermed er det viktig at læreren legger til rette for at elevene får nok kunnskap om og kjennskap til argumentasjon, slik at de får utviklet denne egenskapen. Det er videre avgjørende at elevene får øvd på å formulere og vurdere begrunnelser i argumentasjonen, slik at de lærer seg å skille mellom de gode og de dårlige. En begrunnelse kan ifølge Børresen, Grimnes og Svenkerud (2012, s. 124) defineres som god dersom kriteriene klarhet, holdbarhet og relevans oppfylles, noe elevene må forholde seg til i arbeidet. For å kunne argumentere på en god måte, er det også nødvendig med kunnskap om emnet man tar for seg (s. 125). Mer kunnskap medfører større evne til å argumentere saken fra flere sider, og lærerens rolle blir

derfor å presentere alternative måter å se en sak på for elevene. Dette fører til at elevene argumenterer bedre, på samme tid som at de lærer og husker bedre.

2.5 Muntlighetens posisjon i skolen

Det har i lengre tid blitt diskutert hvorvidt muntlighet blir prioritert i skolen. Rødnes og Gilje (2018, s. 201) skriver i sin artikkel at kunnskapen generelt rundt arbeid med grunnleggende ferdigheter er begrenset blant lærere i den norske skole. Videre skriver de at fenomenet “grunnleggende ferdigheter” må studeres slik at de faglige praksisene i klasserommene blir bedre. Blant flere lærere oppleves grunnleggende ferdigheter som “noe man gjør hver dag”, men kanskje uten å vite helt hva det går ut på. Flere lærere kan ta imot elevens svar, gi de tilbakemelding uten å videre tenke over det overordnede ansvaret man har. Dette skriver Anne Grete Kaldahl (2022) er et problem som påvirker muntlighetens posisjon til skolen. I sin forskning har hun funnet ut at en stor del lærere i skolen synes arbeid med muntlighet i klasserommet er utfordrende. En stor grunn til at det er slik er at de har lite utdanning i og vurdering i muntlighet å støtte seg på. Svenkerud, Klette og Hertzberg (2012, s. 46) finner eksempelvis i sin studie få til ingen eksempler på undervisning i muntlighet, særlig sammenlignet med undervisning i skriving. Dette inkluderer hvordan lærere vurderer og gir tilbakemeldinger på muntlige produkter kontra skriftlige.

Det er ifølge Rødnes og Gilje (2018) en oppfatning om at muntlighet ofte bare dreier seg om fremføringer, noe som også støttes opp av Frøys Hertzbergs (2003, s. 163) forskning på arbeid med muntlige ferdigheter. I tillegg erfarer Sæbø, Skaftun og Nygard (2021, s. 19) at elever i norske klasserom i liten grad inviteres inn i utforskende dialoger. Den tradisjonelle undervisningspraksisen dominerer. Skaftun og Wagner (2019, s. 17) viser i sin artikkel til stor kontrast mellom muntlighet i barnehagen og førsteklassen, der sistnevnte preges av lærerstyrt muntlig aktivitet med få muligheter for elevene til å engasjere seg i muntlig interaksjon. De poengterer likevel at det ikke er rettferdig å skylde dette på lærerne og skolen, da det heller indikerer hvor varig og standhaftig tradisjonelle verdier og praktiseringer i skolehverdagen er. Dette kan støttes opp av Kaldahl (2022), som erfarer at lærere verdsetter muntlighet og at de ønsker å skape et læringsmiljø som opptrer som et springbrett til myndighet, livsmestring og kritisk tenkning.

2.5.1 Muntlighet i undervisning og undervisning i muntlighet

Muntlighet er et område som representeres sterkt i læreplanen, og legger føringer for hvordan man via norskfaget kan arbeide med nettopp dette. Likevel er det viktig å være oppmerksom på

at vektleggingen av muntlighet i skolen kan ha flere formål, og det er særlig skillet mellom to formål som fremheves:

For det første er det et mål at elevene skal få gode muntlige ferdigheter for å kunne delta og bli hørt i samfunns-, arbeids- og privatliv. For det andre er muntlig et middel eller et redskap for å nå andre læringsmål. (Børresen, Grimnes & Svenkerud, 2012, s. 37)

Denne inndelingen av muntlighetens formål finner vi også igjen i forskning innenfor feltet. Her blir særlig den danske forskeren Mads Haugsted trukket frem, da han innførte et skille mellom det han refererer til som *muntlighet i undervisning* og *undervisning i muntlighet* (Børresen et al., 2012; Fjørtoft, 2014). Førstnevnte retter fokus mot hvordan språket kan brukes som redskap for læring, og det er under denne kategorien at vi finner den tradisjonelle helklassesamtalen (Børresen et al., 2012, s. 37). Det samme gjelder for egenskapene lytting samt formulering av spørsmål som bidrar til å skape gode samtaler. Undervisning i muntlighet, derimot, dreier seg om at muntlig kompetanse, muntlige sjangre og muntlige kontekster er hovedpunktet med undervisningen, der utviklingen av muntlige ferdigheter i seg selv er det eksplisitte målet (Fjørtoft, 2014, s. 128). Eksempler på læringsaktiviteter innenfor dette, vil være fremføringer, fortellinger og diskusjoner.

Innenfor norskfaget vil begge disse formålene være relevante. Man finner tilstedeværelse av muntlighet i alle norsktimer, og omtrent alt av kommunikasjon mellom lærere og elever i klasserommet foregår muntlig (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 70). Likevel foreligger det et særlig ansvar innenfor norskfaget i å tilby den eksplisitte undervisningen i muntlige tekster, kontekster og ferdigheter, og Fjørtoft poengterer viktigheten i å sikre [...] at elevene behersker strategier som setter dem i stand til å lytte og tale på en måte som er hensiktsmessig i ulike situasjoner, til ulike formål og med ulike mottakere" (2014, s. 128). Å trene på beherskelsen av disse strategiene vil videre være en forutsetning for at elevene skal utvikles til aktive deltakere i samfunnet. Dette kan også knyttes opp mot etablering av metakognitiv kompetanse, som innebærer at elevene blir bevisste på egen læring slik at de kan deretter vurdere læringens kvalitet (Børresen et al., 2012, s. 34). Undervisning rettet mot utvikling av metakognitiv kompetanse skal synliggjøre og drøfte trekkene ved de ulike muntlige sjangrene. Strategier og ferdigheter innenfor muntlighet kan altså bevisstgjøres ved hjelp av et metaspråk, noe som kan bidra til at læringen blir enklere samt tilgjengelig for alle. Forskning viser likevel at undervisningen sjeldent gjennomføres i lys av eksplisitte mål for muntlighet (Svenkerud, Klette & Hertzberg, 2018, s. 46-47). Det er i den forstand interessant å undersøke hvilke muntlige formål som kommer til syne i læremidlenes ulike tekster.

2.5.2 Klasseromssamtalen

Den tradisjonelle klasseromssamtalen, også kalt helklassesamtale, er en undervisningsmetode der muntlighet blir brukt som et redskap i arbeidet med å nå andre mål. Her får elevene muligheten til å jobbe ut fra samme kunnskapsgrunnlag. Dermed kan denne måten å strukturere undervisningen på oppfattes som stabil, i tillegg til at det er en betydelig form for samtale i skolen. Forskning viser at klasseromssamtalen er en dominerende arbeidsmåte i skolen, blant annet i norskfaget (Blikstad-Balas & Roe, 2020; Penne, Hertzberg & Solem, 2020). På samme tid viser også forskning at rommet for elevbidrag i disse samtalene er relativt begrenset, i tillegg til at elevene ikke får mange muligheter til å svare på åpne spørsmål og komme med innspill (Klette, Sahlström, Blikstad-Balas, Luoto, Tanner, Tengberg, Roe & Slotte, 2018, s. 8). Dette støttes også av Sæbø, Skaftun og Nygard, som i en studie om muntlig deltakelse på mellomtrinnet observerer at det er relativt sjeldent elevene blir invitert inn i utforskende dialoger (2021, s. 1).

Når klasseromssamtalen preges av disse faktorene, heter det gjerne at de foregår i et IRE-mønster. Bokstavene står for initiativ, respons og evaluering, og består av at læreren stiller spørsmål der eleven svarer, etterfulgt av lærerens tilbakemelding (Fjørtoft, 2014, s. 139). Deretter ender samtalen. Dette følges ofte opp av at læreren innleder en ny IRE-sekvens med en annen elev, uten at denne har noen tilknytning til den forrige. Forskning viser at bruken av IRE-mønsteret i klasseromssamtaler er svært vanlig, uavhengig av både trinn og fag (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 74). Dette kan eksempelvis være en følge av at IRE-mønsteret har blitt et standardmønster for kommunikasjon i klasserommet, og vil mest sannsynligvis finne sted så lenge læreren ikke bevisst bestemmer seg for å anvende et annet mønster (Fjørtoft, 2014, s. 139).

På bakgrunn av måten IRE-mønsteret er bygd opp på, har det måttet møte en del kritikk. Dette har blant annet med at klasseromssamtalen da ikke oppleves som en "ekte" samtale, særlig grunnet av at læreren hovedsakelig benytter lukkede spørsmål (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 75). Spørsmålene som blir stilt har kun ett bestemt svar, og åpner dermed ikke opp for at elevene får reflektere og tenke selvstendig over spørsmålet. I tillegg er det gjerne læreren som prater mest, noe som medfører at klasseromssamtalen ligner mer på en lærermonolog. IRE-mønsteret kan videre problematiseres i den forstand at elevenes evne til å engasjere seg ikke bunner i forståelse, men i hukommelse (Børresen, 2015, s. 20). Børresen, Grimnes og Svenkerud referer til den amerikanske forskeren Cazden, som definerer denne måten å interagere på i klasserommet som tradisjonell (2012, s. 39). I utradisjonelle klasserom, derimot, vil

samtalemønsteret være mer åpent. Her stiller læreren åpne spørsmål som setter i gang elevenes refleksjon og tankeprosess, som videre kan bidra til læring. Samtalen i klasserommet bør ta utgangspunkt i elevenes egne spørsmål, i tillegg til at man benytter elevenes svar som utgangspunkt for videre utforskning (Børresen, 2016, s. 99). Det er viktig at elevene lærer å tenke selv og uttrykke sine egne ideer, og de må få kjenne på at det de sier har betydning. IRE-mønsteret i seg selv er ikke nødvendigvis galt i alle situasjoner, men fraværet av det elevene kan oppnå ved å bruke mer åpne samtalemønstre oppleves som et større problem (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 85).

2.6 Læremidler

Læremidler er en felles betegnelse på de ulike ressursene skolen benytter seg av. Denne typen ressurser kan betegnes på flere ulike måter (Skjelbred, 2019, s. 17), men i forskrift for opplæringsloven er det begrepet læremidler som anvendes, og vi velger derfor å ta i bruk samme betegnelse. Læremidler blir her definert som "[...] alle trykte, ikke-trykte og digitale element som er utvikla til bruk i opplæringa. Dei kan vere enkeltstående eller gå inn i ein heilskap, og dekkjer aleine eller til saman kompetanssmål i Læreplanverket for Kunnskapsløftet" (Forskrift til opplæringsloven, 2006, §17-1). Utforming av læremidler har dermed en forankring i læreplanen. Selve definisjonen av begrepet har endret seg gjennom årene, og blitt mer og mer presis. Gilje (2017, s. 32) forklarer at en av grunnene til den presise definisjonen skyldes bevilging av midler gjennom Utdanningsdirektoratets tilskuddsordning for læremidler. Dette fordi Utdanningsdirektoratet legger opplæringslovens definisjon til grunn når pengene skal tildeles. Dette legger en viss forventning til innholdet i læremidlene, samt en føring for hvordan de kan utformes.

Det er likevel slik at utvikling og produksjon av læremidler er og bestandig har vært utført av private og kommersielle aktører, selv om offentlige myndigheter har lagt styringer for læremidlenes innhold og utforming via lover og læreplaner (Skjelbred, 2019, s. 57-58). Den dag i dag er det forlag eller utgiver som sørger for øvrig granskning og produksjon av læremidlene, og ikke staten (s. 47). På slutten av 1800-tallet trådte den statlige godkjenningsordningen i kraft, som gikk ut på at lærebøker måtte godkjennes før de ble tatt i bruk. Den ble stående i over 100 år, men ble etter mye kritikk fra flere hold opphevet i 2000 av Bondevik-regjeringen. Dette førte til at forlagene nå fikk mer frihet og et eget ansvar i å ivareta skolens sentrale bestemmelser, og det er for øvrig kun målloven og loven om likestilling som læremidlene den dag i dag må forholde seg til (Skjelbred, 2019, s. 46, Skrunes, 2010, s. 53).

Likevel er det viktig å merke seg at det til syvende og sist er skoler og lærere som velger hvilke læremidler som skal tas i bruk, og at forlagene dermed opererer i et konkurransebasert marked der de "[...] må, sammen med forfattere og konsulenter, legge til grunn en fagforståelse, et didaktisk grunnsyn og en språklig-kommunikativ tenkning omkring elevens forutsetninger for å lese og forstå lærebokteksten." (Skrunes, 2010, s. 57). For at forlag og andre utgivere skal kunne selge, må altså skoler og lærere anerkjenne innholdet i læremidlene som korrekt og anvendbart (Hatlebrekke, 2018, s. 136). Læremidlenes grad av pålitelig og saklig kunnskap er derfor avgjørende. Det er likevel nødvendig å være oppmerksom på at forlagenes sluttresultat avhenger av de ulike valgene som er tatt gjennom utformingsprosessen. Dette vil med andre ord bety at når et valg tas, vil det på samme tid være noe som velges bort – og dermed er det ikke mulig at læremidlene forblir helt nøytrale. Dette er et av grunnlagene for at forskning på læremidler kan være både interessant og relevant.

2.6.1 Læreboka

Læremidler er i seg selv et noe vidt begrep, som tar for seg flere typer tekster enn det forskningsprosjektet vårt nødvendigvis retter seg imot. Det er derfor ønskelig å begrense betegnelsen. I opplæringsloven blir begrepet lærebok tatt i bruk, og defineres som "[...] alle trykte læremiddel som elevane regelmessig bruker for å nå vesentlege delar av kompetansemåla i eit fag." (Opplæringsloven, 1998, §9-4). I og med at vi skal undersøke trykte lese- og arbeidsbøker, vil dermed betegnelsen lærebok være relevant for oss å benytte. Ei lærebok er med på å konkretisere kunnskapsmålene innenfor de ulike fagene (Selander & Skjelbred, 2004, s. 23), og har blant annet som oppgave å presentere faglig kunnskap om verden på en måte som tilbyr forståelse og læring for flest mulig elever (Gilje, 2017, s. 28). Bestemte måter på hvordan man håndterer denne kunnskapen blir også representert i lærebøkene (Selander & Skjelbred, 2004, s. 9). Læreboka har altså en intensjon om å belære, og skal med andre ord "[...] formidle et stoff som finnes, *fra* noen som kjenner dette stoffet, *til* noen som ikke kjenner det, og den skal skape tilslutning til stoffet." (Selander & Skjelbred, 2004, s. 36).

Ved utforming av lærebøker er det ofte forfatter og forlag som fremheves, men det er viktig å ikke glemme at lærebøkene produseres gjennom flere ledd, og er et resultat av samarbeid (Johnsen, 1999, s. 11). Lærebokstemmen kan derfor ikke forstås som én selvstendig stemme, men heller et samspill mellom flere stemmer og aktører (Veum, 2013, s. 19). Forfattere, forlag, redaktører, designere og tegnere har alle en påvirkningskraft på utformingen av læreboka. Gjeldende læreplan og kompetansemål legger føring for hvordan lærebøkene utformes, men det er ikke forlagene som har ansvaret for hvordan elevene oppnår nettopp denne kompetansen

(Hatlebrekke, 2018, s. 137). Lærebøkene må oppfattes som et forslag, som skolen og lærerne kan anvende i arbeidet med å finne innhold elevene kan jobbe med for å nå kompetansemålene. Måten forlaget og dets aktører tolker og forstår læreplanen vil dermed ha en indirekte innvirkning på lærebokas sluttresultat, og gir derfor grunnlag til å møte lærebokas tekster med et kritisk blikk.

2.6.2 Oppgaver i læreboka

Oppgaver er en sentral del av læreboka og har blitt en viktig tilleggstekst i skolens tekster. I en undersøkelse av klasseromsaktiviteter fra 1990-tallet går det fram at ca. 50% av tiden på skolen benyttes til ulike typer oppgavearbeid (Skjelbred, 2019, s. 105). Oppgaver ble først en stor del av skolens tekster da Normalplanen ble innført i 1939 og målet var at læringen skulle skje gjennom eget arbeid med oppgaver (s. 95). Etter hvert som de digitale mediene ble en større del av skolehverdagen formet læremiddelprodusentene nettsider med aktuelle oppgaver for elevenes læring. Disse ble raskt populære hos elevene både fordi det var en ny læringsform, samtidig som man fikk raske tilbakemeldinger på jobben de hadde gjort. Oppgavene i lærebøkene er ulike og varierte, men de har alle et felles mål. De er tekster som er utformet for å utløse aktivitet hos elevene, uavhengig om det er utformet som forslag, ordre eller et spørsmål (s.97). Oppgaver kan kalles tekster fordi de har sin egen form, innhold og mål. Selv om disse oppgavene varierer fra fag til fag, er de en del av det som kan kalles for "skolens felles tekstkultur". Dermed kan oppgaver i skolens tekster kategoriseres ut fra hvilket formål, utforming og relasjon til andre tekster i skolen og hvilke tilbakemeldinger de har tenkt å utløse.

2.6.3 Lærerveiledninga

Læreboka er den delen av læremidlene som i hovedsak er rettet mot elevene, men sammen med denne følger det også med det som kalles for lærerveiledning (Skjelbred, 2019, s. 51). Lærerveiledninga er beregnet for læreren, og består av det Christian Bjerke og Ronny Johansen beskriver som "[...] forklarende tekster som redegjør for hvordan bøkene best skal brukes. [...] Her blir ikke bare de enkelte sidene i lærebøkene forklart, men det tilbys gjerne beskrivelser av hele undervisningsforløp" (2020, s. 178-179). Den legger altså en føring for hvordan lærere kan bruke og arbeide med læreboka sammen med elevene. Denne forklaringen får støtte fra blant annet Dagrun Skjelbred, som skriver at lærerveiledninga er "[...] et sted der en forfatter formidler sine faglige begrunnelser og intensjoner og gir praktiske og metodiske råd, slik at de veiledende tekstene bidrar til en forståelse av hvordan læremiddelet skal/kan tolkes og brukes" (2019, s. 51). Lærerveiledningen fungerer dermed som en form for støtte, der læreren har

muligheten til å undersøke hvordan lærebøkene og deres oppgaver knyttes opp mot læreplan og kompetansemål.

Betydningen av lærerveiledninger kommer blant annet til syne i forskningsprosjektet *Med ARK&APP*, der funnene viser at i arbeidet med kompetansemål ved undervisningsplanlegging, opplever majoriteten av grunnskolelærere at lærerveiledninger er viktig (Gilje et al., 2016, s. 30). Dette tyder på at lærere benytter lærerveiledningen i planlegging av undervisning. Det vil i den forstand ligge en viss forventning, både fra lærerne og fra forlagene. Bjerke og Johansen (2020, s. 179) påpeker at det ligger en forventning fra forlagenes side om at lærere leser grundig gjennom lærerveiledningen. Dette kommer av at forlagets tanker og premisser for bruk av læremidlene som oftest blir formidlet i lærerveiledninga, og dersom læreren arbeider i takt med disse tankene og premissene, er det større sjanse for at undervisningen blir av bedre kvalitet. Det blir også poengtert av Dagrun Skjelbred (2019, s. 56) at både lærere og forlag/utgivere drar nytte av å tenke gjennom hva de ønsker å vektlegge mest i lærerveiledningene, i tillegg til å stadfeste lærerveiledningenes funksjon i "skolens tekstunivers".

3.0 Metodisk tilnærming

3.1 Vitenskapsteoretisk forankring

Innenfor forskning, uansett fagfelt, baserer vitenskapsteori seg på at selve vitenskapen er studieobjektet (Brottveit, 2018, s 24). Spørsmålet om hva vitenskap er og hvordan den tilegnes, står dermed sentralt innenfor vitenskapsteorien, og det er måten man søker etter sannheten på i forskningen som definerer vitenskapen og den vitenskapelige kunnskapen (Nyeng, 2012, s. 9). Det skilles gjerne mellom naturvitenskap og samfunnsvitenskap, hvor forskerens posisjon og tilnærming til forskningen er avgjørende faktor (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016, s. 27). En naturforsker vil på sin side være tilskuer til fenomenet som forskes på, og det tas utgangspunkt i at fenomenet verken har språk eller evne til å forstå. Samfunnsforskeren, derimot, arbeider med menneskers oppfatninger av den sosiale virkeligheten. Her vil forskeren være deltakende i virkeligheten som forskes på, og kan derfor ikke bare være tilskuer. Forskningsprosjektet vårt plasserer seg innenfor den sosiale virkeligheten i den forstand at vår egen forforståelse og virkelighetsoppfatning påvirker forskningen, og vi befinner oss dermed innenfor samfunnsvitenskapelig forskning.

Det er likevel slik at i lys av metodologi kan norskfaget sies å grense mot både samfunnsvitenskap og humaniora (Aa & Neteland, 2020, s. 22). Humaniora omtales som menneskevitenskap, og innebærer at noe ved mennesket i seg selv blir studert. Dette kan eksempelvis være tanker, følelser og handlinger, men også et produkt av disse. Vår studie kan betegnes som et tekststudium, noe som faller under sistnevnte kategori. Innenfor humanistisk forskning vil også tolkningsarbeid spille en betydelig rolle, noe vi kan relatere til vår studie. Tolkningens betydning for forskningen vil utdypes senere i metodekapittelet. Selv om samfunnsvitenskapen også innebærer tolkning, i tillegg til muligheten for å studere tekster, så vil vi likevel kategorisere forskningen vår innenfor humaniora. Ved analysing av læreverk kreves det stor mengde tolkning basert på personlige oppfatninger, i tillegg til at selve læreverket er formet ut ifra et utvalg menneskers personlige oppfatninger av hva læreverket skal inneholde og ikke. Læreverket blir dermed et produkt av mennesker, som deretter anvendes i forskning som også produseres av mennesker. Dette legger grunnlaget for hvorfor vi plasserer oss i større grad innenfor humaniora sammenlignet med samfunnsvitenskapen.

Ved forskning på et fenomen vil man kunne velge mellom flere forskjellige teoretiske perspektiv, og dette valget vil videre være avgjørende for hvilke sider av virkeligheten som avdekkes (Johannessen et al., 2016, s. 44). De teoretiske perspektivene formes av forskeren og dens erfaringer og oppfatninger, og forteller altså noe om hvilket syn forskeren har på

virkeligheten (Moon & Blackman, 2014, s. 1173). Det finnes flere teoretiske perspektiver, men en gjenganger er at det skilles mellom positivisme og interpretivisme (Befring, 2020; Brinkkjær & Høyen, 2011; Moon & Blackman, 2014; Postholm, 2010). Innenfor human- og samfunnsvitenskapelig forskning der tekster og subjektive opplevelser studeres, er det interpretivismen som er relevant (Befring, 2020, s. 19). Dette innebærer at forskningen påvirkes av forskerens partiskhet og forforståelse (Moon & Blackman, 2014, s. 1173). På bakgrunn av at vi i forskningen vår vil studere tekster i lys av humaniora, vil det dermed være mest naturlig at forskningen opererer ut ifra et interpretivistisk utgangspunkt.

Interpretivismen belyser de to teoretiske retningene hermeneutikk og fenomenologi (Moon & Blackman, 2014, s. 1169). Fokuset vårt ligger på fortolkning og forståelse av en bestemt tekst, noe som kan knyttes opp mot hermeneutikken. Hermeneutikk handler om å fortolke meningen av et fenomen i lys av historisk og kulturell sammenheng (Brinkkjær & Høyen, 2011, s. 80). Innenfor hermeneutikken befinner det seg et mål om å forstå meningsfulle fenomener, og for å oppnå dette må fenomenene fortolkes (Gilje & Grimen, 2019, s. 67). Meningsfulle fenomener kan eksempelvis være tekster, handlinger, ytringer eller erfaringer, og innenfor vårt forskningsprosjekt vil datamaterialet havne under kategorien tekster. Her vil altså forståelse og kunnskap utvikles ved hjelp av en pågående samtale mellom oss som forskere og datamaterialet vi tolker, noe som tilsier at subjekt (forsker) og objekt (tekst) skaper kunnskap i et samspill med hverandre (Nilssen, 2012, s. 72). Hermeneutikken legger videre vekt på at et fenomen kan forstås på ulike måter, og at det dermed ikke finnes én endelig sannhet. Vi som forskere vil derfor påvirke utfallet gjennom vår bakgrunn og våre forutsetninger.

Sett i lys av hermeneutikken, møter vi altså ikke forskningsprosjektet vårt forutsetningsløst. Hans-Georg Gadamer bruker begrepet forforståelse om dette, og forklarer at forforståelsen er avgjørende dersom man skal kunne oppnå forståelse (Gilje & Grimen, 2019, s. 72). Dette innebærer at vi som forskere har noen forutbestemte oppfatninger om hva vi skal se etter under fortolkningsprosessen. Oppfatningene kan bestå av flere komponenter, men det vil i vårt tilfelle være mest relevant å belyse vår forforståelse i henhold til de komponentene Gilje og Grimen presenterer som språk og begreper, og individuelle erfaringer. Språk og begrep legger føringer for hvordan man ser verden, og forskjellige språk fører til at individer har forskjellige typer begreper til rådighet når de skal forstå noe (s. 73). Forståelseshorisontene våre påvirkes av det personlige ordforrådet og begrepsrepertoaret vi har tilegnet oss oppover årene, som blant annet preges av arv og miljø. Her bemerker vi oss at lærerutdanning og egen skolegang kan være innvirkende faktorer av betydning. Videre vil de personlige erfaringene vi besitter bidra

til hvordan vi tolker verden, noe som preges av miljøet vi har vokst opp og lever i (s. 74). Våre erfaringer med temaet muntlighet vil legge føringer for hvordan vi tolker både læreplanens beskrivelser av muntlighet, i tillegg til læreverkets representasjon av det. Hvordan vi opplevde muntlighet i egen skolegang, samt hvordan vi har opplevd det ute i praksis og jobb, kan være svært relevante faktorer i den sammenheng.

I tillegg til bakgrunnskunnskap, formidler hermeneutikken at fenomenet må forstås i den konteksten den befinner seg i (Gilje & Grimen, 2019, s. 76). Det vil si at når vi tolker representasjonen av muntlighet i læreverket, må det forstås på bakgrunn av at læreverket er utviklet i takt med utviklingen av nye læreplan. Vi må derfor vite noe om hva læreplanen sier om muntlighet når vi foretar oss tolkningen. Videre innenfor hermeneutikken vil forholdet mellom forforståelse, fortolkning og kontekst operere sammen i det som kalles for den hermeneutiske sirkel (s. 77). Dette innebærer at:

[...] all tolkning består av stadige bevegelser mellom helhet og deler, mellom det som blir fortolket og konteksten og mellom det som blir fortolket og vår forforståelse. Hvordan deler blir fortolket er avhengig av hvordan helheten blir fortolket og vice versa. Hvordan hele fenomenet blir fortolket er avhengig av hvordan konteksten er fortolket og vice versa. (Nilssen, 2012, s. 73)

Det er altså et konstant samspill mellom forforståelse, fortolkning og kontekst, og den hermeneutiske sirkel sier dermed noe om hvordan fortolkninger av fenomenet begrunnes samt hva disse begrunnelsene baserer seg på (Gilje & Grimen, 2019, s. 77). Vi må i lys av dette kontinuerlig fortolke læreverket som helhet for å kunne fortolke deler av det – og omvendt.

3.2 Forskningsdesign og valg av metode

Forskningsdesign handler om hvilke metodiske trekk som ligger til grunn for forskningsprosjektet (Befring, 2020, s. 48). Hva skal undersøkes, og hvordan undersøkes det? Det er dette som viser hvordan vi skal besvare problemstillingen. På bakgrunn av vår problemstilling, har vi valgt å anvende et dokumentanalytisk forskningsdesign. Dokumentanalyse karakteriseres av at forskeren analyserer eksisterende data i form av dokumenter, der målet er å hente ut informasjon fra dokumentene som kan bidra til å besvare problemstillinga (Johannessen et al., 2016, s. 97). Et dokument i denne sammenheng beskrives som "[...] offentlige eller private nedtegnelser som ikke er laget av forskeren selv" (Høgheim, 2020, s. 137). Det betyr at det ikke er forskeren selv som har produsert datamaterialet som bearbeides. Et læreverk vil bestå av nettopp denne typen dokumenter, noe som belyser grunnlaget for valg av metode. Dokumentanalysen vil dermed gi det utvalgte læreverket vårt status som kilde eller datamateriale for selve forskningen (Grønmo, 2016, s. 175). Og selv om

vi bemerker oss at en dokumentanalyse vil begrense seg til våre fortolkninger og det vi mener er relevant informasjon å trekke frem, vil det etter vår mening være denne metoden som bidrar best til å svare på problemstillingen.

Når det kommer til dokumentanalyse, registrerer vi uttalelsen til Asdal og Reinertsen (2020, s. 22) om at skillet mellom kvalitativ og kvantitativ tilnærming er lite nødvendig ved gjennomførelse av dokumentanalysen. Sigve Høgheim forklarer at kvalitativ forskning har som mål "[...] å skape kunnskap om et felt, mennesker eller fenomener uten klare antakelser om hva man kommer til å observere, der man må samle inn rike og detaljerte tekstdata" (2020, s. 130). Dette står i motsetning til kvantitativ forskning, der numeriske data ligger til grunn for å forklare et fenomen (s. 97). I og med at vi ønsker å gå i dybden og undersøke kun ett læreverk, vil den kvalitative tilnærmingen være en styrke å ta i bruk her. Likevel kan det gjennom våre forskningsspørsmål oppstå situasjoner der den kvantitative tilnærmingen vil gagne forskningen istedenfor. En kombinasjon mellom begge kan dermed vise seg å være nyttig, da den kvantitative metoden kan operere som et essensielt supplement til det kvalitative (Asdal & Reinertsen, 2020 s. 23).

3.2.1 Dokumentanalyse

Analyse av kvalitative data handler om å finne mønsteret i det som blir sagt (Grønmo, 2016, s.175). Vi som forskere må i dette tilfellet lytte til og være i dialog med datamaterialet, og være åpen for hva teksten vil fortelle oss. Innholdet i dokumentene vi skal analysere må bli gjennomgått systematisk med sikte på å finne relevant informasjon om forholdene vi skal studere. Det relevante innholdet i læreverkene vi analyserer skal bearbeides, systematiseres og registreres slik at vi kan bruke det som datagrunnlag i forskningsprosjektet vårt. Før vi skal samle inn dataene, er det dermed viktig for oss å avklare fokus for datainnsamlingen. I vårt tilfelle vil avklaringen dreie seg om hvordan det legges til rette for muntlighet i læreverket. Dette gjør vi fordi gjennomførelsen av datainnsamlingen vår bygger på fleksibilitet, og derfor er det viktig for oss å ha klart hva som er siktepunktene for den spesielle studien, og hva som er hensikten med vår innsamling av data. Vi skal finne ut hvorvidt læreverket *Ordriket* legger opp til muntlighet og hvilken progresjon som finner sted gjennom 2., 4. og 7.trinn, og derfor må vår datainnsamling rette fokus mot den muntlige vektleggingen i tekstene, og i hvilken grad de ulike muntlige ferdigheter representeres.

Vi ser at ved bruk av dokumentanalyse som metode, vil én utfordring være å skaffe god oversikt over innholdet i læreverket (Befring, 2020, s. 52). Det er mye i et læreverk som kan analyseres, og vi må derfor ha en strukturert plan for nøyaktig hva det er vi faktisk ønsker å analysere. Vi

analyserer alt av oppgavetekst, i tillegg til brødteksten i hvert Talerike. I og med at det kan være mye å analysere på en gang, er dette en viktig grunn til at vi velger å kun ta for oss ett læreverk i forskningsprosjektet. Videre er det innen dokumentanalyse viktig å være kildekritisk. For vår del vil det derfor være nødvendig å gjøre oss kjent med forlaget som produserer læreverket. Selv om læreverk på ett vis kan ses på som objektive, vil det alltid befinne seg et snev av subjektivitet der også. De som utformer læreverket vil ha en påvirkning på hva som skal være med og ikke, samt hvordan de ulike ferdighetene representeres. Det samme gjelder læreplanen, som vi bruker aktivt gjennom forskningsprosjektet vårt. Vi må være bevisste på at alt er farget av noe, og at det ligger utvalgte verdigrunnlag i bunnen uansett.

3.2.2 Utvalg

Det ble tidlig i forskningsprosessen foretatt et valg av hvilke læreverk vi ønsket å undersøke, samt antall læreverk som skulle inkluderes. Vi innså ganske raskt at dersom vi skulle ta for oss både elevbok/arbeidsbok og lærerveiledning som støtte, i tillegg til å se på progresjon gjennom flere trinn, ville det blitt utfordrende å ta for oss flere læreverk - både tidsmessig og i henhold til mengde datamateriale. Det ble dermed tatt et valg om å begrense oss til kun ett læreverk, og forholde oss til at resultatene våre retter seg mot dette spesifikke læreverket. I utvalgsprosessen startet vi med å bla oss igjennom flere ulike læreverk. Vi skumleste og observerte tilstedeværelsen av muntlighet for å skaffe oss en enkel oversikt før vi foretok oss et endelig valg. Vi endte opp på et læreverk utgitt av Fagbokforlaget, ved navn *Ordriket*.

Ordriket som læreverk er tilgjengelig for 1. til 7. trinn, og beskrives av forlaget som “[...] et prisvinnende norskverk for hele barnetrinnet. Verket legger opp til et systematisk arbeid med de grunnleggende ferdighetene, samtidig som det fremmer lese lyst og leseglede” (Fagbokforlaget, u.å.). Læreverket består av både bøker og digitale ressurser, som er fornyet i henhold til fagfornyelsen og læreplan i norsk. De ulike kapitlene i *Ordriket* deles inn i det de omtaler som "Leseriket", "Taleriket", "Språkeriket" og "Skriveriket". Fagbokforlaget forklarer disse slik:

Leseriket inneholder et utvalg tekster med ulik vanskegrad og sjanger. I hvert kapittel blir en lesestrategi introdusert og øvd på. Oppgavene er delt inn i kategoriene ord i teksten, huske, tenke og fordyp deg, alt etter hvilket nivå i leseforståelsen elevene øver. Taleriket gjennomgår og øver muntlige ferdigheter. Språkeriket gjennomgår grammatikk, rettskriving og språkstruktur. Skriveriket øver inn skriveferdigheter i ulike sjangrer. Hvert kapittel presenterer en skrivestrategi som er nyttig i skriveprosessen. (Fagbokforlaget, u.å.)

De ulike delene gir en god oversikt som i utgangspunktet ser ut til å basere seg på de grunnleggende ferdighetene. Denne ryddige inndelingen er også en faktor som spilte inn når vi

valgte læreverk, da det er interessant å undersøke hva som faktisk ligger i de ulike delene. I og med at vårt fokus rettes mot muntlighet, vil spesielt “Taleriket” være spennende å studere.

3.2.3 Analyse av datamateriell

Det er flere måter å tilnærme seg analysen på, da det ikke finnes noen fast oppskrift for hvordan analyse av tekstdata skal foregå (Høgheim, 2020, s. 202). En viktig bemerkelse er likevel at uansett tilnærming, vil analyseprosessen starte mens datamaterialet innhentes. Innholdsanalyse er et eksempel på en generell tilnærming til analysering av tekst, der målet er å tolke tekstens innhold ved at temaer og mønstre blir kodet og kategorisert på en systematisk måte. Den skiller seg fra andre tekstanalytiske metoder i den forstand at her fokuseres det på selve innholdet, og ikke tekstens struktur og form for uttrykk (Bakken & Andersson-Bakken, 2021, s. 305). Det er denne analytiske fremgangsmåten vi vil forholde oss til, da den opptrer som relevant for å besvare vår problemstilling. Vi søker ikke etter hvilket språk og uttrykk som brukes for å formidle muntlighet, men heller hvordan muntlighet blir representert i selve innholdet.

Tidligere ble det nevnt at ved dokumentanalyse er det noe unødvendig å skille mellom kvalitativ og kvantitativ metode. Når Bakken og Andersson-Bakken (2021, s. 307) beskriver hva innholdsanalyse innebærer, blir det poengtert at mange forskere unngår betegnelsene kvalitativ og kvantitativ. De bruker heller begrepet innholdsanalyse om alt. Dette kommer av en oppfatning om at det alltid vil forekomme tolkning ved tekstanalyser, og at datamaterialet vil være påvirket av et menneske med intensjoner om å finne bestemte meningsinnhold uansett om det er kvalitativt eller kvantitativt. På bakgrunn av at ulike studier og forskningstradisjoner bruker betegnelsene på ulike måter, vil det være nødvendig for oss å tydeliggjøre hva vi legger i den betegnelsen vi velger. Vi vil i dette forskningsprosjektet forholde oss til begrepet innholdsanalyse, der vi tar utgangspunkt i at det vil forekomme elementer fra både kvalitativ og kvantitativ metode. Selve undersøkelsen vår vil foregå kvalitativt, med innslag av kvantitativ innsamling som en styrkende tilføyelse. Det er dermed ikke ønskelig fra vår side å definere et tydelig skille mellom det kvalitative og det kvantitative.

Selve analysen starter med at vi som forskere gjør oss kjente med datamaterialet, for så å samle det opp og organisere det (Høgheim, 2020, s. 203). Bakken og Andersson-Bakken (2021, s. 309) beskriver dette som å definere analyseenheten. Dette kan gjøres på flere måter. Først og fremst kan man ta utgangspunkt i tekstens ytre og formelle trekk, der analyseenheten eksempelvis kan inndeles i en tekstlinje, en setning og et avsnitt (s. 310). Denne løsningen er likevel utfordrende dersom innholdsmomentet man er ute etter er lengre enn én linje/setning, eller i situasjoner der det er flere ulike innholdsmomenter i samme avsnitt – noe som preger

validiteten. Alternativet til dette vil da være å ta i bruk meningsenhet. Meningsenhet som analyseenhet defineres som “[...] en sammenhengende sekvens i teksten som inneholder ett tema, én idé eller én argumentasjonsrekke” (Bakken & Andersson-Bakken, 2021, s. 310). Denne løsningen vil imidlertid påvirkes av forskeren og dens subjektive fortolkning, noe som kan gjøre det utfordrende for andre forskere å etterprøve analysen. Dette vil påvirke analysens reliabilitet. Man må dermed foreta et valg mellom validitet og reliabilitet, og med tanke på at vi har fokuset vårt rettet mot innhold og mening, vil det å kun se på tekstens ytre og formelle trekk gi for svak innsikt i innholdet vi leter etter. Likevel kan det være nøysomt å undersøke de ytre trekkene for å avgjøre hvilket innhold som faller under muntlighet og ikke. Vi ser dermed på det som nødvendig å foreta oss en kombinasjon av begge løsninger for å definere analyseenheten.

Etter at vi har blitt kjent med datamaterialet og definert analyseenheten, er neste steg å formulere et sett av kategorier som det senere skal kodes ut ifra (Bakken & Andersson-Bakken, 2021, s. 312). Hvordan dette blir gjort, kan i praksis belyses av induktiv, deduktiv eller rettet tilnærming. Ved induktiv kategorisering er det datamaterialet som avgjør hvilke kategorier man bruker, i motsetning til allerede eksisterende teorier og forskning slik det er ved deduktiv kategorisering (Høgheim, 2020, s. 207). På bakgrunn av vår tilnærming til forskningsprosjektet, ønsker vi å anvende en kombinasjon av deduktiv og induktiv kategorisering. Først og fremst kategoriserer vi oppgavene som oppgaver knyttet til muntlige ferdigheter, skriftlige ferdigheter, ikke-spesifisert metode eller andre metoder. Videre kategoriseres muntligrelaterte oppgaver ut ifra hvilken muntlig ferdighet som trenes. Vi har tidligere skrevet om de ulike formene for muntlige ferdigheter som representeres i læreplanen, og vår definisjon av disse anvendes i kategoriseringen sammen med kategorier vi former eksplisitt ut fra læreverket. Dette gjør vi på bakgrunn av at oppgavene i lærebøkene er utfordrende å plassere uten disse ekstra kategoriene. Flere av oppgavene passer ikke inn under de forhåndsbestemte kategoriene, og dermed ser vi et behov for å tilføye ekstra kategorier. De kategoriene vi opererer med lyder som følger: “å samtale”, “å fortelle”, “å lytte”, “å presentere”, “å argumentere”, “å lese høyt” og “å samarbeide”. Videre velger vi også å skille de muntligrelaterte oppgavene mellom muntlighet som redskap eller eksplisitt mål.

Med kategoriene på plass, vil det påfølgende steget være å kode materialet og kontrollere reliabiliteten, før vi til slutt tolker resultatene. Koding innebærer en gjennomgang av alle analyseenhetene etterfulgt av at det bestemmes hvilken kategori de ulike enhetene befinner seg i (Bakken & Andersson-Bakken, 2021, s. 315). Det vil si at datamaterialet organiseres ved å

dele det opp og gi hver inndeling et spesifikt begrep eller benevnelse (Høgheim, 2020, s. 204). For at denne inndelingen skal være så reliabel som mulig, har vi valgt å beskrive hvordan vi forstår og definerer hver enkelt kategori. Denne oversikten blir presentert i vedlegg 2, og inkluderer også eksempeloppgaver innenfor hver kategori. Inspirasjonen til å utforme en slik oversikt er hentet fra Kristine Lunåshaug Marthinsens masteroppgave *Læreboka som ressurs for trening og utvikling av muntlige ferdigheter i norsk på VG1* (2015).

Kodingen i vårt forskningsprosjekt gjennomføres manuelt, der vi noterer opp og plasserer funnene våre i en tabell vi selv lager. Her ble det likevel raskt oppdaget at vi var nødt til å definere noen forhåndsregler for kodingsprosessen, da flere av oppgavene kunne kodes på ulike måter - alt etter hvem som koder. For å sikre reliabilitet i form av mulighet for etterprøving, ble det utformet en oversikt over alle avklaringene vi tok for oss gjennom kodingen. Denne oversikten presenteres i vedlegg 3, der hver regel defineres ved hjelp av en skriftlig beskrivelse samt eksempeloppgaver. Til slutt kommer vi til fasen der resultatene blir tolket. Ofte er innholdsanalysens resultat en tallfesting av antall ganger de ulike kategoriene finner sted i materialet (Bakken & Andersson-Bakken, 2021, s. 320). Disse resultatene må likevel tolkes for å oppnå betydning, noe som gjøres opp mot tidligere forskning på feltet og det teoretiske grunnlaget for forskningen. Her bruker vi det som står skrevet under teori og tidligere forskning for å tolke de resultatene vi ender opp med.

3.3 Kvalitet i forskningsprosjektet

Innenfor all forskning foreligger det forutsetninger om at forskningen gjennomføres og framstilles på en måte som viser til god kompetanse og høy kvalitet (Thornberg & Fejes, 2015, s. 256). Når vi skal redegjøre for kvaliteten i forskningsprosjektet vårt, vil dette belyses ved hjelp av å drøfte styrker og svakheter i henhold til et sett med kvalitetskriterier. Johannessen et al. (2016, s. 229) bruker begrepene pålitelighet (reliabilitet), troverdighet (intern validitet), overførbarhet (ekstern validitet) og bekreftbarhet (objektivitet) for å beskrive de ulike kvalitetskriteriene.

Pålitelighet, også kalt reliabilitet, handler om datamaterialets nøyaktighet (Johannessen et al., 2016, s. 36). Dette innebærer hvilket datamateriale som anvendes, hvordan det innhentes samt hvordan det bearbeides. Tolkningen av datamaterialet påvirkes av forskerens erfaringsbakgrunn, noe som tilsvarer at ingen andre kan tolke det samme datamaterialet på nøyaktig samme måte. Dermed vil det å redegjøre for samt begrunne de valgene som tas gjennom forskningsprosessen være avgjørende for å ivareta forskningens pålitelighet. Dette kan likevel være utfordrende å forholde seg til. En svakhet er eksempelvis at det datamaterialet som

innhentes mot slutten av innsamlingsperioden kan ende opp som mindre pålitelig enn tidligere innhentet data (Vedeler, 2000, s. 114). Dette oppstår ofte på grunn av at motivasjonsnivået faller. I og med at vi ikke har noen erfaring med akkurat denne typen forskning før, kan dette bli en utfordring vi må være oppmerksomme på. Her kan det være positivt at vi er to, da vi kan bruke hverandre for å holde oss motiverte gjennom hele prosessen.

Troverdighet, også kalt intern validitet, tar for seg sammenhengen mellom fenomenet som undersøkes og datamaterialet som innhentes (Johannessen et al., 2016, s. 66). Vi som forskere må presentere tydelige beskrivelser på hvordan forskningsprosjektet gjennomføres. Med tanke på at vi er to forskere, bemerker vi oss at vår fortolkning vil skje i en kombinasjon av begge våre erfaringsbakgrunner. Svakheten ved dette kan da være at det er utfordrende å tilby presise beskrivelser når de baserer seg på to individers ulik oppfatning av virkeligheten. Likevel kan det også være en styrke i den forstand at vi får drøftet datamaterialet med noen, noe som bidrar til troverdighet i seg selv (Vedeler, 2000, s. 134). Metoden vi har valgt for forskningsprosjektet er også en metode vi er selvsikre på at bidrar til å finne svar på problemstillingen.

Overførbarhet, også kalt ekstern validitet, dreier seg om at resultatene fra forskningsprosjektet har overføringsverdi for liknende fenomener (Johannessen et al., 2016, s. 231). I forskningsprosessen vår kan det være slik at vi oppdager eller danner noe spesifikt som kan anvendes i annen forskning som tar for seg læreverkanalyse, uansett tema. En annen mulighet er at forskningen har overføringsverdi til forskning som fokuserer på muntlighet. Det som likevel er utfordrende i denne situasjonen, er at vi har valgt å analysere kun ett læreverk. De resultatene vi finner gjennom forskningen vår kan ikke nødvendigvis overføres til andre læreverk, i og med at de mest sannsynlig er svært ulike i både form og innhold. I tillegg kunne et bredere utvalg av lærebøker i denne situasjonen bidratt til større tilgang på god informasjon for å svare på problemstillingen vår (Vedeler, 2000, s. 135). Overførbarheten kan derfor forstås som noe begrenset.

Bekreftbarhet, også kalt objektivitet, innebærer forventningen om at funnene i forskningsprosjektet "[...] er et resultat av forskningen og ikke et resultat av forskerens subjektive holdninger" (Johannessen et al., 2016, s. 232). Dette tar for seg i hvor stor grad forskningsresultatene kan bekreftes ved tilsvarende forskning gjort av andre forskere. I og med at vårt forskningsprosjekt bærer preg av forforståelse, vil det være umulig å forholde seg helt objektiv. Dette kan i seg selv være en svakhet for oss, i og med at vi ikke kan garantere at andre forskere vil komme frem til det eksakte resultatet vi ender opp med. Likevel kan vi forsøke å

sikre bekreftbarheten ved å være konstant med å beskrive de beslutningene som tas gjennom hele forskningsprosessen. Dersom dette gjøres på en selvkritisk måte, der vi belyser de erfaringer og oppfatninger som påvirker fortolkningen vår, sørger vi for at den som leser får muligheten til å vurdere funnene ut ifra de valgene vi har tatt. Dermed kan vi skape en viss bekreftbarhet uten å forholde oss helt objektive.

3.4 Forskningsetiske betraktninger

Forskning er underordnet et sett med etiske prinsipper, regler og retningslinjer som forteller oss noe om en handling er riktig eller galt (Johannessen et al., 2016, s. 83). Etiske problemstillinger oppstår i situasjoner der forskningen direkte berører mennesker, eksempelvis ved datainnsamlingen eller gjennom formidlingen av kunnskap og virkelighetsoppfatning. Forskeren må derfor i løpet av forskningsprosessen stille spørsmål til valgenes etiske posisjon, og ta hensyn til dette. Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) har utarbeidet et sett med forskningsetiske retningslinjer, der de skiller mellom fem ulike forskningsetiske forpliktelser: forskerfellesskapet, hensyn til personer, grupper og institusjoner, oppdragsgivere, finansierer og samarbeidspartnere, og forskningsformidling (2021, s. 8). Med tanke på metoden som anvendes i vårt forskningsprosjekt bemerker vi oss to av disse som relevante.

Forpliktelsen til forskerfellesskapet belyser viktigheten i at forskerens individuelle frihet preges av redelighet (NESH, 2021, s. 10). Vitenskapelig redelighet innebærer at forskeren presenterer de funnene som faktisk finner sted, uten å endre på eller forfalske dem (Høgheim, 2020, s. 92). Redelighet er nødvendig dersom forskningen skal være etterprøvable, og som nevnt tidligere er muligheten til etterprøving viktig for å kunne definere den vitenskapelige kunnskapen som gyldig. I retningslinjene blir også god henvisningsskikk formidlet som en avgjørende faktor for etterprøvablehet, der det legges vekt på at kildehenvisninger må være nøyaktige og spesifikke slik at "[...] innholdet kan gjenfinnes, etterprøves og tolkes i sin opprinnelige sammenheng" (NESH, 2021, s. 14). For å opprettholde vitenskapelig redelighet i takt med god henvisningsskikk, vil vi være oppmerksomme på å notere ned og ivareta god oversikt over hvor vi henter kilder fra, og presentere disse i arbeidet vårt.

Neste bemerkelsesverdige forpliktelse kalles for forskningsformidling. Herunder benevnes retningslinjen formidling og etterrettelighet, som forteller oss at kravet om etterprøvablehet ikke bare gjelder vitenskapelig publisering, men også med forskningsformidling (NESH, 2021, s. 39). Dette innebærer at vi som forskere må klargjøre faglige begrensninger og vitenskapelige usikkerheter som påvirker konklusjonen i arbeidet, slik at andre kan vurdere om konklusjonen

kan påvirkes av det faglige perspektivet. Dette går hånd i hånd med det vi tidligere har beskrevet om forforståelse og dens påvirkning på tolkningen i arbeidet vårt. For å ivareta retningslinjen om formidling og etterrettelighet vil det derfor være viktig at vi er bevisste over og belyser de perspektivene vi tolker datamaterialet vårt ut ifra, samt valgene vi tar gjennom prosessen.

4.0 Analyse

Vi vil i dette kapitlet presentere en analyse av oppgavene i de utvalgte lærebøkene, der fokuset først og fremst rettes mot oppgaver knyttet til de muntlige ferdighetene “å samtale”, “å fortelle”, “å lytte”, “å argumentere”, “å presentere”, “å lese høyt” og “å samarbeide”. Vi legger også vekt på antall oppgaver knyttet til muntlige ferdigheter sammenlignet med skriftlige ferdigheter, i tillegg til antall oppgaver knyttet til muntlighet som eksplisitt mål sammenlignet med muntlighet som redskap. Det vil også bli foretatt en vurdering av den generelle progresjonen av oppgaver knyttet til muntlige ferdigheter gjennom bøkene. Ved analysering av oppgavene, vil vi i lys av forskningsprosjektets vektlegging av muntlige ferdigheter ta utgangspunkt i de kapitlene *Ordriket* kategoriserer som “Taleriket”. Vi bemerker oss at oppgaver knyttet til muntlige ferdigheter finner sted i andre riker også, og vil derfor inkludere de viktigste funnene fra disse i analysen. Likevel er “Taleriket” det riket som har hovedfokus på muntlige ferdigheter og utviklingen av disse, og det vil dermed være naturlig for oss å vektlegge dette.

4.1 Vektlegging av muntlige og skriftlige ferdigheter

Fordelt på de seks bøkene vi har analysert, er det til sammen 2557 oppgaver. Dette inkluderer oppgaver knyttet til “Leseriket”, “Taleriket”, “Språkeriket” og “Skriveriket”, samt oppgavene i kapittelåpningen. Alt utenfor dette er ikke tatt med i beregningen, da det kun er disse kategoriene som går igjen i alle bøkene. Den totale mengden oppgaver øker med trinnene, da vi ser at det er 738 oppgaver sammenlagt i *Ordriket 2*, 840 oppgaver i *Ordriket 4* og 979 oppgaver i *Ordriket 7*. Flytter vi fokuset over til hvor mange av disse oppgavene som knyttes til muntlige ferdigheter, så er det ingen tydelig trend. Vedlegg 4 viser oss at 9% av oppgavene i *Ordriket Arbeidsbok 2A* og 10% av oppgavene i *Ordriket Arbeidsbok 2B* er knyttet til muntlige ferdigheter. Denne prosentandelen øker i *Ordriket 4*, da *Arbeidsbok 4A* ligger på 12% og *Arbeidsbok 4B* på 19%. Herifra synker prosentandelen til 16% i *Ordriket Elevbok 7A*, og videre ned til 12% igjen i *Ordriket Elevbok 7B*. Progresjonen av antall oppgaver knyttet til muntlige ferdigheter er dermed ujevn, men med relativt lite forskjeller. Vi velger derfor å ikke gå mer i dybden på akkurat dette, og heller rette fokuset mot antall oppgaver knyttet til muntlige ferdigheter sammenlignet med oppgaver knyttet til skriftlige ferdigheter. Dette gir oss et bredere innblikk i hvordan muntlighet faktisk representeres.

I *Ordriket Arbeidsbok 2A* knyttes 9% av oppgavene til muntlige ferdigheter, og hele 69% til skriftlige ferdigheter. Dette går igjen i *Ordriket Arbeidsbok 2B*, der 10% knyttes til muntlige ferdigheter og 63% til skriftlige ferdigheter. Vi har sett at prosentandelen oppgaver knyttet til muntlige ferdigheter øker i *Ordriket 4*, men dette gjelder også oppgavene knyttet til skriftlige

ferdigheter. I *Ordriket Arbeidsbok 4A* knyttes 12% av oppgavene til muntlige ferdigheter, og 73% til skriftlige. Av oppgavene i *Ordriket Arbeidsbok 4B* blir 19% knyttet til muntlige ferdigheter, og 70% til skriftlige. Ved *Ordriket 7* blir forskjellene noe mindre, da 15% av oppgavene i *Elevbok 7A* knyttes til muntlige ferdigheter og 31% til skriftlige. Det samme gjelder i *Ordriket Elevbok 7B*, der 12% av oppgavene knyttes til muntlige ferdigheter, og 29% til skriftlige. Vi finner en gjennomsnittlig differanse på 43% mellom prosentandelen oppgaver knyttet til muntlige og skriftlige ferdigheter i bøkene, der differansen er størst i *Ordriket 2* og minst i *Ordriket 7*. Selv om differansen varierer gjennom bøkene fra 61% til 16%, er det likevel en tydelig trend at oppgaveomfanget i større grad legger opp til arbeid med skriftlige ferdigheter sammenlignet med muntlige ferdigheter.

Vi registrerer at flertallet av oppgavene i både *Ordriket 2* og *Ordriket 4* knyttes opp mot skriftlige ferdigheter, men i *Ordriket 7* så endres dette. Her er det oppgaver med ikke-spesifiserte metoder som dominerer. Slike oppgaver har ingen bestemt måte å gjennomføres på, noe som innebærer at læreren her har muligheten til å påvirke hvilke ferdigheter som vektlegges. Dersom læreren legger opp til det, så kan altså denne typen oppgaver bidra til utvikling av muntlige ferdigheter. Det vil si at oppgavene legger opp til potensiell muntlighet. Eksempelvis oppgaven “Gi eksempler på argumenter for at det er bra å ha venner” (Bjerke, Emilsen, Hagen & Ulland, 2023, s. 127). Her finnes det potensiale for muntlig aktivitet i flere format. Oppgaven kan jobbes med i små grupper eller to og to, der elevene diskuterer med hverandre hvilke tanker de har rundt spørsmålet oppgaven stiller. Videre kan elevene i gruppa velge ut et bestemt antall argumenter som de skal få presentere høyt for resten av klassen. Dersom oppgaven gjennomføres på en måte som dette, vil elevene få muligheten til å trene flere ulike muntlige ferdigheter – deriblant “å lytte”, “å samtale”, “å argumentere” og “å presentere”. Dette betyr at selv om prosentandelen oppgaver knyttet til muntlige ferdigheter synker i *Ordriket 7*, er det likevel mange oppgaver som potensielt kan trene muntlige ferdigheter – dersom læreren legger opp til det. Sammenlignet med *Ordriket 2* og *4*, hvor alle bøkene ligger på 0-2% oppgaver med ikke-spesifisert metode, blir muligheten til å trene muntlige ferdigheter betraktelig større i *Ordriket 7*.

Vi bemerker oss at forfatterne av lærebøkene legger opp til muntlig arbeid på oppgaver som enkelt kunne vært omformulert til å gjennomføres skriftlig. Eksempelvis oppgaven “To og to. Hva handler diktet om?” (Bjerke, Emilsen, Hagen & Ulland, 2021a, s. 43), der elevene like gjerne kunne blitt instruert til å skrive svaret individuelt. Det at forfatterne velger å legge opp til muntlig aktivitet i eksempeloppgaven, bidrar ikke bare til at elevene får tatt i bruk sine

muntlige ferdigheter, men også til at elevene får en utvidet forståelse av diktet de har lest. Ved å flytte fokuset fra individuell skriving over til muntlig samtale, åpnes det opp for meningsutveksling mellom elevene der de får muligheten til å lære av hverandre. Dette ville ikke vært mulig uten det muntlige aspektet ved oppgaven. På en annen side må det nevnes at flere av oppgavene som legger opp til skriftlig arbeid, kunne blitt omformulert til å gjennomføres muntlig også.

4.2 Vektlegging av de ulike muntlige ferdighetene

Under analyseringen av datamaterialet valgte vi å ta i bruk ulike former for muntlige ferdigheter for å kategorisere oppgavene som knyttes til muntlighet. Disse kategoriene ble formet ut fra begreper i læreplanen samt gjennomgående oppgavevarianter gjennom bøkene, og blir forklart nærmere i vedlegg 2. Kategoriene “å samtale”, “å fortelle”, “å lytte”, “å argumentere” og “å presentere” er i all hovedsak hentet fra lærerplanen i norsk, mens kategoriene “å lese høyt” og “å samarbeide” er spesifikt formet i lys av læreverkets egne oppgaver. Vedlegg 5 viser en oversikt over fordelingen av de ulike muntlige ferdighetene i hver bok vi har tatt for oss. I tillegg til oppgaver direkte knyttet til muntlige ferdigheter, er det slik at noen av oppgavene knyttet til skriftlige ferdigheter og ikke-spesifiserte metoder også kan trene de muntlige ferdighetene. Disse oppgavene blir også inkludert og fordelt ut ifra hvilken muntlig ferdighet oppgaven trener. For å gi en bedre oversikt over hva vektlegging av ulike muntlige ferdigheter innebærer, vil vi presentere lærebøkene trinn for trinn der vi trekker frem typiske eksempler på oppgaver innenfor de ulike kategoriene.

4.2.1 Ordriket 2A og 2B

I *Ordriket Arbeidsbok 2A* er det kategorien “å samtale” som dominerer. Av 34 oppgaver knyttet til muntlige ferdigheter, faller 23 av disse innenfor denne kategorien. Det samme ser vi i *Arbeidsbok 2B*, der 25 av 39 oppgaver knyttet til muntlige ferdigheter kategoriseres som “å samtale”. Typisk for samtaleoppgaver er at de åpner med instruksjonen “Snakk sammen”, etterfulgt av et spørsmål. Eksempelvis “Snakk sammen. Hvorfor blir vi sinte?” (Bjerke, Hagen & Ulland, 2020a, s. 65). Oppgaven er kort og konkret, og forteller direkte at eleven er nødt til å snakke med noen for å kunne gjennomføre den. Indirekte vil eleven også trene ferdigheten “å lytte”, da det å samtale med noen krever både lytte- og taleferdigheter i lys av vår beskrivelse for kategorien. Det er også svært typisk for samtaleoppgavene at spørsmålene som stilles ikke har ett bestemt svar. Oppgaven “Snakk sammen. Hva er fint med at vi er forskjellige?” (Bjerke et al., 2020b, s. 71) legger opp til at elevene får reflektert rundt spørsmålet sammen med noen andre, der begge parter kan ha ulik oppfatning av hva de skal svare på spørsmålet. Ved å dele

disse refleksjonene med en annen, vil elevene få muligheten til å utvide deres egen forståelse også.

Kategorien “å fortelle” er den nest største i henhold til oppgaveomfang, med fem oppgaver i *Arbeidsbok 2A* og syv oppgaver i *Arbeidsbok 2B*. Dette er mindre enn en tredjedel av antallet oppgaver innenfor kategorien “å samtale”, noe som synliggjør hvor stor andel av oppgavene denne kategorien faktisk innebærer. I *Ordriket Arbeidsbok 2A* ser denne typen oppgaver gjerne slik ut: “To og to. Fortell hva som skjer på bildene. Bruk disse ordene [...]” (Bjerke et al., 2020a, s. 70). Fokuset i oppgavene retter seg mot muntlig fortelling der elevene produserer fortellingen selv ut ifra det de observerer. I *Ordriket Arbeidsbok 2B*, derimot, vil en typisk oppgave heller se slik ut: “To og to. Gjenfortell det du har lest” (Bjerke, Hagen & Ulland, 2020b, s. 51). Flertallet av oppgavene her ber elevene gjenfortelle noe ut ifra en tekst de leser, i stedet for å produsere en fortelling selv. Noen ganger brukes spesifikt begrepet “gjenfortell”, mens andre ganger kan oppgavene se slik ut: “Velg et avsnitt i teksten som du leser på nytt. Fortell en annen om det du har lest. Bruk egne ord” (Bjerke et al., 2020b, s. 50). Dette kan bidra til at elevene får bedre forståelse av hva begrepet gjenfortell innebærer, i og med at begge eksempeloppgavene ber om akkurat det samme.

“Å lytte” er neste ferdighetskategori, og denne blir svakt representert i *Ordriket 2*. I *Arbeidsbok 2B* finner vi ingen oppgaver vi kan plassere innenfor denne kategorien, og i *Arbeidsbok 2A* er det kun én oppgave. Denne ene oppgaven er i tillegg noe utfordrende å plassere, da den kan argumenteres for å kategoriseres som “å samarbeide”. Oppgaven lyder slik: “Gå sammen to og to. Finn ut hvilken stemme det passer å lese setningene med [...]” (Bjerke et al., 2020a, s. 92). Vi har likevel valgt å plassere den innenfor kategorien “å lytte”, da elevene må bruke lytteferdighetene sine for å bestemme hvilke stemmer som passer best. Men selv om antallet oppgaver knyttet til lytting er svært lite, er det likevel slik at denne ferdigheten kommer til syne i oppgaver der hovedfokuset ikke nødvendigvis rettes mot lytting. Tidligere nevnte vi at for å gjennomføre oppgaver knyttet til ferdigheten “å samtale”, så må elevene også anvende lytteferdighetene sine. I tillegg kan vi se at enkelte oppgaver har bisetninger der elevene blir oppfordret til å lytte. Eksempelvis “[...] En i gruppa forteller litt om yndlingsdyret sitt. De andre lytter og stiller spørsmål om yndlingsdyret [...]” (Bjerke et al., 2020a, s. 52). Andre oppgaver innebærer at elevene må lytte til seg selv og hvordan de uttaler noe, eksempelvis “Les setningene høyt for deg selv, og skriv dem sånn du sier dem” (Bjerke et al., 2020b, s. 15). I denne oppgaven blir elevene bedt om å skrive, men de er på samme tid nødt til å lytte til seg selv for å kunne gjennomføre den.

En annen kategori som representeres i liten grad, er ferdigheten “å argumentere”. Ingen av oppgavene i *Ordriket Arbeidsbok 2A* og kun én av oppgavene i *Arbeidsbok 2B* plasseres innenfor denne kategorien. Oppgaven lyder slik “Snakk sammen. Hva mener dere om dette?” (Bjerke et al., 2020b, s. 54), etterfulgt av et sett med ulike utsagn. Vi har valgt å plassere denne oppgaven innenfor “å argumentere”, da evnen til å dele meningene sine er grunnleggende for videre utvikling av argumenteringsferdighetene. I likhet med ferdigheten “å lytte”, så ser vi at “å argumentere” også kan se ut til å trenes i oppgaver der fokuset retter seg i hovedsak mot andre ferdigheter. Oppgaven “Snakk sammen. Trenger voksne å si unnskyld?” (Bjerke et al., 2020b, s. 97) vil kategoriseres innenfor ferdigheten “å samtale”, men på samme tid krever den at elevene deler meningene sine med en annen og potensielt begrunner disse meningene. Det samme gjelder oppgaven “Snakk sammen. Hvorfor kan skygger være skumle?” (Bjerke et al., 2020a, s. 11). Dette gjelder flere av oppgavene gjennom hele *Ordriket 2*, noe som betyr at det er muligheter for å trene ferdigheten “å argumentere” selv om ikke oppgavene spesifikt legger opp til det.

Den muntlige ferdigheten “å presentere” får heller ikke stor plass i *Ordriket 2*. I *Arbeidsbok 2A* er det ingen av oppgavene som knyttes til denne ferdigheten, mens det i *Arbeidsbok 2B* kun er to oppgaver. Én av oppgavene handler spesifikt om dramatisering av tekst, der elevene blir instruert om å lese replikker med innlevelse høyt i klassen (Bjerke et al., 2020b, s. 118). Den andre oppgaven innebærer at elevene skal lære seg et rim utenat og framføre det for medelevene (Bjerke et al., 2020b, s. 36). I motsetning til ferdighetene “å lytte” og “å argumentere”, så blir sjeldent presentasjonsferdighetene indirekte utviklet gjennom andre oppgaver. Det kan argumenteres for at oppgaven “[...] En i gruppa forteller litt om yndlingsdyret sitt. De andre lytter og stiller spørsmål om yndlingsdyret [...]” (Bjerke et al., 2020a, s. 52) også trener ferdigheten “å presentere”, da elevene blir bedt om å legge fram en muntlig tekst foran et lite publikum. Likevel er det vanskelig å fastslå, da oppgaven ikke krever at elevene skal forberede den muntlige teksten som legges fram på forhånd.

Kategorien “å lese høyt” innebærer oppgaver som instruerer elevene om å lese en tekst høyt for noen andre. Det er til sammen tre oppgaver i *Ordriket Arbeidsbok 2A* og én oppgave i *Arbeidsbok 2B* som plasseres innenfor denne kategorien. Det er altså lite fokus på høytlesing i bøkene, da det heller legges opp til at elevene skal fortelle. I oppgaven “[...] Still spørsmålene til en medelev, og svar på hverandres spørsmål” (Bjerke et al., 2020b, s. 95) kan det sies at oppgaven krever høytlesing i den forstand at elevene leser opp de spørsmålene de tidligere har skrevet. Det kan også argumenteres for at oppgaven “Les sammen [...]” (Bjerke et al., 2020a,

s. 52) bidrar til å trene ferdigheten “å lese høyt”, da formuleringen indikerer at flere elever skal lese teksten i fellesskap. Hvordan oppgaven gjennomføres er ikke bestemt, noe som tilsier at læreren kan legge føringer for hvor stor rolle høytlesingen har i denne sammenhengen. Her er det også mulighet til å tilrettelegge for at elevene får lære om selve ferdigheten, og ikke bare anvende ferdigheten som et redskap.

“Å samarbeide” er den siste ferdighetskategorien. I *Ordriket 2* finner vi to slike oppgaver i *Arbeidsbok 2A*, og fem oppgaver i *Arbeidsbok 2B*. Disse oppgavene ser gjerne slik ut: “To og to. Finn tre ord som dere sier helt likt som de skrives” (Bjerke et al., 2020b, s. 15). Oppgavene legger opp til at elevene må samarbeide for å komme frem til en felles løsning. Eksempeloppgaven kunne blitt formulert slik at elevene hadde jobbet individuelt, men likevel har forfatterne valgt å inkludere et samarbeidsaspekt som dermed innebærer muntlig aktivitet. Innenfor denne kategorien finner vi også eksempler på oppgaver der elevene får i oppgave å skrive, men som samtidig trener samarbeidsferdighetene. Eksempelvis “I gruppe. Lag et tankekart over ting dere gjør som er miljøvennlig. Bruk skriveboka” (Bjerke et al., 2020b, s. 111). Oppgaven skal gjennomføres skriftlig, men er på samme tid avhengig av at flere elever arbeider i fellesskap for å løse den. Oppgaver som trener ferdigheten “å samarbeide” legger også opp til indirekte trening av ferdighetene “å lytte” og “å samtale”, da et samarbeid er avhengig av at elevene både taler, lytter og samtaler aktivt med hverandre.

4.2.2 Ordriket 4A og 4B

I likhet med *Ordriket 2*, er det i *Ordriket 4* plassert flest oppgaver innenfor ferdighetskategorien “å samtale”. *Arbeidsbok 4A* plasserer 28 av 62 oppgaver innenfor nevnt kategori, og *Arbeidsbok 4B* plasserer 46 av 105 oppgaver der. Sammenlignes tallene med hverandre, ser vi at det er en økning i antall samtaleoppgaver fra bok 4A til 4B. Likevel vil antallet oppgaver prosentvis være tilnærmet lik i begge bøkene når vi ser det i lys av det totale oppgaveomfanget. Samtaleoppgavene utgjør altså omtrent halvparten av alle oppgavene i begge bøkene. Felles for bok 4A og 4B, er at denne typen oppgaver som regel ser slik ut: “Snakk sammen. Hvorfor er det alltid et tall som er større?” (Bjerke et al., 2021a, s. 38). Oppbygningen av disse oppgavene samsvarer med lignende oppgaver i *Ordriket 2*, og vi finner at i likhet med disse er det i *Ordriket 4* også spørsmål med åpne svar i fokus. Begrepene “mener”, “synes” og “tror” går flittig igjen i oppgavene, eksempelvis “Snakk sammen. [...] Hvorfor tror dere Hannemone og Hulda trives godt sammen?” (Bjerke, Emilsen, Hagen & Ulland, 2020b, s. 18). Slike oppgaver åpner opp for refleksjon og meningsutveksling mellom elevene, der de får muligheten til å ta utgangspunkt i egne tanker og oppfatninger. Her er ingen svar feil, og elevene står mer fritt.

“Å fortelle” er den nest største kategorien i *Ordriket Arbeidsbok 4A*, med et omfang på 13 av 62 oppgaver, noe som tilsvarer 21% av oppgavene. I *Arbeidsbok 4B* derimot, er dette den tredje største kategorien, med et omfang på 18 av 105 oppgaver, nærmere bestemt 17% av oppgavene. I begge bøker er det typisk at oppgavene innenfor denne kategorien retter fokus mot at elevene skal gjenfortelle, eksempelvis slik: “To og to. Gjenfortell teksten ved hjelp av punktene under [...]” (Bjerke et al., 2021a, s. 39). Vi ser en utvikling fra *Ordriket 2*, da oppgavene i *Ordriket 4* stiller noe høyere krav til hva som skal inkluderes i gjenfortellingen. I eksempeloppgaven ovenfor får elevene fire punkter som legger føringer for gjenfortellingen, noe som betyr at elevene må være mer bevisste på hvilken informasjon de skal hente ut fra teksten. Naturligvis krever dette mer av elevene enn oppgavene i *Ordriket 2*, der det ikke spesifiseres hva gjenfortellingen skal innebære.

I *Ordriket 4* finner vi ingen oppgaver i verken *Arbeidsbok 4A* eller *4B* som plasseres innenfor kategorien “å lytte”. Som nevnt tidligere, er likevel dette en ferdighet som aktivt brukes i arbeid der andre muntlige ferdigheter er i hovedfokus. Oppgaven “Snakk sammen. Hva handler denne sangen om?” (Bjerke et al., 2021b, s. 43) kategoriseres innenfor “å samtale”, men i meningsutvekslingen mellom elevene er det avgjørende at de lytter til hverandre for å kunne føre en samtale rundt spørsmålet. Det er likevel interessant at, i likhet med *Ordriket 2*, er ferdigheten “å lytte” dårligst representert. Selv om elevene får brukt lytteferdighetene sine aktivt, er det likevel viktig at elevene også får eksplisitt trening i hva det å lytte faktisk innebærer. “Å argumentere” er også en ferdighetskategori som ser ut til å bli mindre vektlagt, men som kommer til syne i oppgaver med fokus på andre ferdigheter. I *Ordriket Arbeidsbok 4A* finner vi tre oppgaver innenfor denne kategorien, mens det ikke er noen slike oppgaver i *Arbeidsbok 4B*. Disse oppgavene ser eksempelvis slik ut: “Diskuter i grupper. [...] Ville du blitt lei deg hvis noen kalte deg en inntørket muselort? Hvorfor / hvorfor ikke?” (Bjerke et al., 2021a, s. 85). Denne typen oppgave bidrar i å trene elevenes evne til å argumentere, og er betydningsfull for elevenes utvikling innenfor denne ferdigheten. Fra *Ordriket 2* til *Ordriket 4* får elevene gått mer i dybden innenfor meningsutveksling, da det fokuseres på at meningene ikke bare skal sies, men begrunnes i tillegg.

Kategorien “å presentere” har en økning i omfang fra *Ordriket 2* til *Ordriket 4*. I *Arbeidsbok 4A* blir tre oppgaver plassert innenfor denne kategorien, og i *Arbeidsbok 4B* gjelder det samme for syv oppgaver. Én av oppgavene ser eksempelvis slik ut: “Øv på diktet og framfør det for hverandre” (Bjerke et al., 2021a, s. 43). Likevel er det i likhet med *Ordriket 2* få oppgaver som indirekte bidrar til trening i “å presentere”. Det er altså lite fokus på denne ferdigheten gjennom

Ordriket 4, noe som forteller oss at det legges mer vekt på at de muntlige tekstene skal være spontane og manusfrie – ikke forberedt på forhånd, slik presentasjoner er. Dersom vi beveger oss over til ferdighetskategorien “å lese høyt”, så er denne i større grad representert enn “å presentere”. *Ordriket Arbeidsbok 4A* består av seks oppgaver innenfor denne kategorien, og *Arbeidsbok 4B* består av syv oppgaver. Sammenlignet med oppgavene fra *Ordriket 2*, så er det i *Ordriket 4* mer tydelig at det er høytlesing elevene skal gjøre. Oppgavene ser ofte slik ut: “To og to. Les ordene med ring rundt høyt” (Bjerke et al., 2021b, s. 73). Selv om det er flere oppgaver plassert innenfor “å lese høyt” enn “å presentere”, er de begge svakt representert sammenlignet med “å fortelle” og “å samtale”. Dette bygger opp under funnet om at *Ordriket 4* retter et større fokus mot spontan og manusfri muntlighet.

“Å samarbeide” er den tredje største kategorien i *Ordriket Arbeidsbok 4A* med ni av 62 oppgaver, og nest størst i *Arbeidsbok 4B* med 27 av 105 oppgaver. Sammenlagt tilsvarer dette omtrent 21% av alle oppgavene i begge bøker. Dette er en vesentlig økning fra *Ordriket 2*, hvor det totale antallet ligger på 9%. Oppgaver som kategoriseres innenfor “å samarbeide” har til felles at de ofte fremstår som et prosjekt, eksempelvis “To og to. Lag en plakate om det som skjedde med Rosa Parks [...]” (Bjerke et al., 2021b, s. 87). Denne typen oppgaver legger opp til at elevene må jobbe sammen for å gjennomføre, uansett om oppgaven skal løses skriftlig eller muntlig. Vi merker oss at fire av ni oppgaver i *Arbeidsbok 4A* samt 21 av 27 oppgaver i *Arbeidsbok 4B* er oppgaver knyttet til skriftlige ferdigheter. Det vil si at flertallet av oppgavene innenfor “å samarbeide” har skrivetrening som hovedformål, men som på samme tid trener samarbeidsferdighetene. Prosjektoppgaver der elevene skal produsere tekst i fellesskap er altså dominerende innenfor denne kategorien. Elevene får her muligheten til å ta i bruk flere muntlige ferdigheter også, eksempelvis i form av å lytte og samtale. Likevel er det viktig å poengtere at det er få oppgaver som eksplisitt fokuserer på at elevene skal lære seg hva det å samarbeide faktisk innebærer.

4.2.3 *Ordriket 7A og 7B*

“Å samtale” er den kategorien med størst oppgaveomfang i *Ordriket 7* også. I *Elevbok 7A* er 35 av 98 oppgaver plassert under denne kategorien, noe som tilsvarer omtrent 35% av oppgavene. Det samme gjelder 19 av 67 oppgaver i *Elevbok 7B*, der dette tilsvarer omtrent 28% av oppgavene. Antallet oppgaver innenfor kategorien synker altså noe fra *Elevbok 7A* til *Elevbok 7B*. Denne typen oppgaver ber ofte elevene om å snakke sammen, og kan se slik ut: “*Tenk kritisk. Snakk sammen. Hvordan tror du det ville vært å ha en sjufotet peruviansk edderkopp som kjæledyr*” (Bjerke, Emilsen, Hagen & Ulland, 2022a, s. 48). Et annet eksempel lyder slik:

“I gruppe. Snakk sammen om ordene *fordommer, stereotypi* og *fremmedfrykt*. Pass på at alle forstår ordene” (Bjerke, Emilsen, Hagen & Ulland, 2023a, s. 81). Det er et fellestrekk at oppgavene legger opp til felles drøfting og refleksjon som bidrar til utvidet forståelse blant elevene. I eksempelet ovenfor står det ikke at elevene skal definere ordene, men at de skal snakke om dem. Denne formuleringen bidrar til at elevene får muligheten til å ytre sine meninger og oppfatninger i fellesskap, der de også kan lære og plukke opp ny informasjon fra andre.

“Å fortelle” er den tredje største kategorien i *Ordriket Elevbok 7A*, med et omfang på 16 av 98. I *Elevbok 7B* er dette den nest største kategorien, med et omfang på 16 av 67 oppgaver. Oppgaveantallet er like stort i begge bøker, men det er en vesentlig forskjell i det totale antallet som gjør at prosentandelen blir noe større i *Elevbok 7B*. Denne typen oppgaver er noe varierte gjennom de to bøkene. Noen oppgaver retter fokus mot gjenfortelling, eksempelvis “To og to. Gjenfortell handlingen ved hjelp av nøkkelordene” (Bjerke et al., 2022, s. 41). Andre oppgaver fokuserer på at elevene skal forklare noe til andre, eksempelvis “To og to. Forklar for hverandre med egne ord hvorfor Norge har to skriftspråk” (Bjerke et al., 2023, s. 27). Fra *Elevbok 7A* til *Elevbok 7B* går oppgavene gradvis over fra å handle om gjenfortelling til forklaring og annen formidling. Eksempel på sistnevnte er oppgaven “To og to. Del tankene med hverandre” (Bjerke et al., 2023a, s. 129). Det kan argumenteres for at oppgaven hører til kategorien “å samtale”, men vi velger å plassere slike oppgaver innenfor “å fortelle”. Dette grunngis av at oppgaven ikke sier noe om at elevene skal samtale rundt tankene, kun formidle dem.

“Å lytte” er den kategorien med minst oppgaveomfang i *Ordriket Elevbok 7A*, med én av 98 oppgaver. Og med en sum på to av 67 oppgaver, er denne kategorien nest minst i *Elevbok 7B*. I likhet med *Ordriket 2* og *Ordriket 4*, stiller dermed kategorien “å lytte” svakt sammenlignet med andre kategorier. Én av oppgavene plassert innenfor kategorien lyder slik: “Lytt til en medelev, og gi respons etter at han har lest det samme diktet” (Bjerke et al., 2022a, s. 100). Her blir elevene spesifikt bedt om å lytte, noe som sjeldent gjøres gjennom alle seks bøkene vi har tatt for oss. Selve oppgaven er likevel bare en liten del av en større oppgave som omhandler temaet opplesing. “Å lytte” har altså ikke eksplisitt fokus, selv om begrepet anvendes i oppgaveteksten. Dette er på en annen side en framgang sammenlignet med oppgavene i *Ordriket 2* og *Ordriket 4*, men lytteferdighetene ser ut til å kun være en bi-ferdighet som trenes indirekte gjennom arbeid med andre ferdigheter.

En annen kategori som stiller noenlunde likt med “å lytte”, er i likhet med *Ordriket 2* og *Ordriket 4* kategorien “å argumentere”. Med syv av 98 oppgaver i *Ordriket Elevbok 7A* og null oppgaver i *Elevbok 7B*, er denne kategorien relativt svakt representert også. Oppgavene som plasseres innenfor kategorien ser gjerne slik ut: “Diskuter disse påstandene i gruppe. Husk å begrunne meningene dine med “fordi” (Bjerke et al., 2022a, s. 207). Vi ser en utvikling fra tilsvarende oppgaver i *Ordriket 4*, da elevene nå går enda mer i dybden på hva det å argumentere innebærer. I tillegg ser vi at begrepet “argumentere” blir brukt i oppgavene, noe vi ikke har merket oss i de tidligere bøkene. Eksempelvis “*Tenk kritisk*. I gruppe. Forestill dere at rektor spør dere om råd når det gjelder mobilbruk på skolen. Hvilken løsning mener dere er bra? Finn gode argumenter for meningene deres” (Bjerke et al., 2022a, s. 186). Dette indikerer at elevene må her ha en forståelse for hva som faktisk ligger i begrepet. Denne typen oppgaver er også interessante i den forstand at elevene står fritt til å forme argumentene selv uten fokus på at det kun er ett riktig svar.

Sammenlignet med *Ordriket 2* og *Ordriket 4*, har kategorien “å presentere” fått noe større representasjon i *Ordriket 7*. Vi finner 13 av 98 oppgaver i *Elevbok 7A* og seks av 67 oppgaver i *Elevbok 7B* tilknyttet denne kategorien. Typisk for denne typen oppgaver i begge bøker, er at de legger opp til framføring av blant annet sang og rollespill. Eksempelvis oppgaven “I gruppe. Velg en av sangene og finn resten av teksten og melodien på internett. Framfør sangen for de andre i klassen” (Bjerke et al., 2023a, s. 187) eller oppgaven “To og to. [...] Velg en sketsj med to rollefigurer. Fordel roller, og framfør sketsjen for de andre i klassen” (Bjerke et al., 2022a, s. 274). Det finnes oppgaver som direkte ber elevene om å produsere og holde en muntlig presentasjon eller tale, men vi opplever at det er et større fokus på oppgaver der elevene tar utgangspunkt i eksisterende tekster. Oppgaver som legger opp til dramatisering kan gjerne oppleves som mindre “seriøst” enn en presentasjon, og kan dermed være en enklere inngang til at elevene skal bli trygge på å stå foran et publikum.

Ferdighetskategorien “å lese høyt” innebærer åtte av 98 oppgaver i *Ordriket Elevbok 7A* og 14 av 67 oppgaver i *Elevbok 7B*. Vi ser en økning i oppgaver innenfor denne kategorien sammenlignet med *Ordriket 4*, særlig i *Elevbok 7B*. Oppgavene legger i all hovedsak opp til høytlesing i par. Eksempelvis “To og to. Les opp det dere har skrevet” (Bjerke et al., 2023a, s. 117). Dette gjelder gjennom begge bøker. Innholdet i oppgavene er også like, da noen oppgaver legger opp til lesing av tekster andre har produsert, mens andre oppgaver ber elevene lese tekster de selv har skrevet. Eksempel på sistnevnte er oppgaven “I grupper. Les opp begrunnelsen din [...]” (Bjerke et al., 2023a, s. 103). Vi legger også merke til at flere oppgaver innebærer trening

av ferdigheten “å lese høyt”, selv om hovedmålet med oppgaven er rettet mot andre ferdigheter. Eksempelvis oppgaven “To og to. Les avsnitt for avsnitt, og del tankene med hverandre” (Bjerke et al., 2023a, s. 127). Denne kunne vært kategorisert under “å lese”, da det antas at elevene blir bedt om å lese høyt for hverandre. Likevel plasserer vi oppgaven under “å fortelle”, grunnet definisjonene vi har satt for kategoriene i Vedlegg 2. “Å lese høyt” er dermed en kategori som har fått mye større plass enn i tidligere bøker, noe som viser at forfatterne gradvis legger mer vekt på elevenes evne til å legge fram manusbasert muntlig tekst.

“Å samarbeide” er den nest største kategorien i *Ordriket Elevbok 7A*, med 18 av 98 oppgaver. I *Elevbok 7B* er dette den fjerde største kategorien, med 10 av 67 oppgaver. Sammenlignet med *Ordriket 4*, er dette en nedgang på omtrent 4% totalt. I likhet med tidligere bøker, så består denne kategorien av oppgaver der elevene må arbeide sammen, særlig gjennom små og store prosjekt. Flertallet av oppgavene under denne kategorien gjennom begge bøker, er oppgaver elevene skal løse skriftlig. Eksempel “To og to. Skriv en liste over lånord dere bruker mye og hvilke språk de kommer fra” (Bjerke et al., 2022a, s. 43). Vi legger også merke til at “å samarbeide” blir flittig brukt i oppgaver under Skriveriket, der oppgavene egentlig retter seg mot trening av skriftlige ferdigheter. Her bes elevene ofte om å arbeide to og to, der de eksempelvis skal studere en tekst sammen, vurdere hverandres tekster, produsere tekst sammen og liknende. Det er altså tydelig at forfatterne prioriterer at elevene skal samarbeide, da slike oppgaver like gjerne kunne blitt gjennomført individuelt. Målet om utvidet forståelse gjennom meningsutveksling mellom flere parter oppleves som viktig i utformingen av oppgavene.

4.3 Muntlighet som redskap eller eksplisitt mål

I lys av teori knyttet til muntlighet i undervisning og undervisning i muntlighet, har vi valgt å plassere de muntligrelaterte oppgavene innenfor kategorier som forteller oss noe om hvilke mål som ligger til grunn. Dette inkluderer også oppgaver knyttet til skriftlige ferdigheter og ikke-spesifiserte oppgaver som indirekte bidrar til trening i muntlige ferdigheter. Vi skiller mellom oppgaver der muntlige ferdigheter anvendes som et redskap i å nå andre mål, og oppgaver der trening av muntlige ferdigheter er det eksplisitte målet. Å skille mellom disse er noe vi hentet inspirasjon fra i masteroppgaven *Læreboka som ressurs for trening og utvikling av muntlige ferdigheter i norsk på VG1* (2015), der Kristine Lunåshaug Marthinsen skiller mellom metaoppgaver og ferdighetsoppgaver. Hvordan vi definerer våre to kategorier, står nærmere beskrevet i vedlegg 2. For å tilby best mulig oversikt over oppgavefordelingene, vil vi presentere funnene våre trinnvis med fokus på oppgavemengde og typiske oppgaveeksempler

innenfor kategoriene. Ved presentasjon av resultat og funn, vil vi ta utgangspunkt i vedlegg 6 som viser en oversikt over fordelingen av oppgavene ved hjelp av diagram.

4.3.1 Ordriket 2A og 2B

Totalt sett er det 34 oppgaver i *Ordriket Arbeidsbok 2A* som trener muntlige ferdigheter, både der muntlighet brukes som redskap samt der muntlighet er det eksplisitte målet. Av disse er det 65% oppgaver der muntlighet blir brukt som et redskap i arbeid med andre mål, og 35% oppgaver der muntlighet er det eksplisitte målet. Et eksempel på førstnevnte kan være “Snakk sammen. Hvordan kan du trøste en som er lei seg?” (Bjerke et al., 2020a, s. 69). Elevene må her anvende den muntlige ferdigheten “å samtale” for å gjennomføre oppgaven, men formålet er likevel å bevisstgjøre elevene på hva man kan gjøre for å trøste noen. Ser vi derimot på oppgaven “Snakk sammen. Hva ser dere på bildet? Har dere sett det samme? Husk at alle skal få si noe!” (Bjerke et al., 2020a, s. 13), går vi over til at selve målet med oppgaven er at elevene skal utvikle samtaleferdighetene. Dette tydeliggjøres blant annet ved hjelp av den siste instruksjonen om å la alle få si noe.

I *Ordriket Arbeidsbok 2B* er det 41 oppgaver som trener muntlige ferdigheter, der 83% av dem er oppgaver som bruker muntlighet som redskap, mens 17% av dem ser på muntlighet som eksplisitt mål. Dette er en betydelig nedgang i oppgaver knyttet til muntlighet som eksplisitt mål, da dette tilsvarer omtrent halvparten av prosentandelen i *Arbeidsbok 2A*. Typiske oppgaver innenfor denne kategorien ser gjerne slik ut: “Les tekstene. Lukk boka. Fortell en annen om hva du har lest” (Bjerke et al., 2020b, s. 99). Her er formålet med oppgaven at elevene skal utvikle den muntlige ferdigheten “å fortelle”, mens lesingen av tekst fungerer kun som støtte i å trene denne ferdigheten. I oppgaven “Snakk sammen. Hvorfor sover noen med lyset på om natta?” (Bjerke et al., 2020b, s. 29) er målet at elevene skal reflektere over spørsmålet knyttet til teksten de har lest. De må anvende samtaleferdighetene sine for å gjennomføre, men det er ikke dette som er oppgavens hovedformål.

4.3.2 Ordriket 4A og 4B

Totalt er det 62 oppgaver i *Ordriket Arbeidsbok 4A* som trener muntlige ferdigheter. Av disse kategoriserer vi at 79% av oppgavene bruker muntlighet som redskap i arbeidet med å nå andre mål, mens 21% har trening av muntlige ferdigheter som det eksplisitte målet. Her ser vi en økning fra *Ordriket Arbeidsbok 2B*. I oppgaver som “Snakk sammen. Hva er forskjellen på fantasi og kunnskap? Skriv noen nøkkelord fra samtalen” (Bjerke et al., 2021a, s.9) så blir muntlighet brukt som et redskap i form av at elevene må samarbeide i større eller mindre

grupper for at elevene skal kunne kartlegge tankene rundt hva forskjellen er på fantasi og kunnskap. Om vi ser på oppgaven "I gruppe. Snakk sammen om spørsmålene under. Pass på at alle får si noe om hvert spørsmål" (Bjerke et al., 2021b, s. 68) er oppgavens formål at elevene skal få utviklet den muntlige ferdigheten "å samtale".

For *Ordriket Arbeidsbok 4B* er det totale antallet oppgaver som trener muntlige ferdigheter lik 105, der 88% av dem bruker muntlighet som redskap. Oppgaven "To og to. Snakk sammen om hva de tre linjene kan bety" (Bjerke et al., 2021b, s.59) legger opp til samtale, men målet er likevel at elevene skal kunne skaffe en forståelse av hva setningene betyr. Dermed er det kun 12% oppgaver der muntlighet er det eksplisitte målet. I likhet med *Ordriket 2*, ser vi at prosentandelen synker fra bok A til bok B. Denne typen oppgaver ser gjerne slik ut "To og to. Gjenfortell teksten for hverandre" (Bjerke et al., 2021b, s.83), hvor selve formålet med oppgaven er at elevene skal trene den muntlige ferdigheten "å fortelle".

4.3.3 Ordriket 7A og 7B

Det er totalt 98 oppgaver i *Ordriket Elevbok 7A* som trener muntlige ferdigheter. Av disse kategoriserer vi at 74% av oppgavene bruker muntlighet som redskap i arbeidet med å nå andre mål, mens 26% av oppgavene har trening av muntlige ferdigheter som det eksplisitte målet. Her ser vi en prosentmessig økning fra *Ordriket Arbeidsbok 4B*, på over dobbelt så mye prosent. I oppgaver som "To og to. Lag tankekart med ordet språk" (Bjerke et al., 2022a, s. 15) så blir muntlighet brukt som et redskap i form av samarbeid for at elevene skal kartlegge tankene de har rundt temaet språk. Derimot ser vi at i oppgaven "Øv deg på å lese opp det avsnittet som gjør mest inntrykk på deg. Les utdraget høyt i klassen" (Bjerke et al., 2022a, s. 95) så er selve formålet med oppgaven å trene den muntlige ferdigheten "å lese høyt".

For *Ordriket Elevbok 7B* er det totale antallet oppgaver som trener muntlige ferdigheter lik 67, der hele 94% av dem bruker muntlighet som redskap. Oppgaven "To og to. Forklar hverandre hvordan du kan se at tekst A er på nynorsk" (Bjerke et al., 2023a, s. 51) legger opp til samtale, men hovedformålet er likevel at elevene skal kunne se forskjeller og likheter på nynorsk og bokmål. Dermed står vi igjen med kun 6% oppgaver der muntlighet er eksplisitt mål. Deriblant oppgaven "I grupper. Les opp begrunnelsen din. Lytt til de andres begrunnelser" (Bjerke et al., 2023a, s. 103) hvor formålet er at elevene skal trene blant annet lytteferdighetene sine. Nok en gang observerer vi en nedgang fra bok A til bok B i oppgaver knyttet til muntlighet som eksplisitt mål. Denne gangen er nedgangen på hele 20% prosent. Dette er også den laveste prosentandelen av slike oppgaver gjennom alle seks bøkene. Sammenligner vi dette opp mot boka med høyest prosentandel, *Ordriket Arbeidsbok 2A*, så får vi et skille på 29%.

Her er det også interessant å merke seg at prosentandelen er høyest når elevene er yngst, og lavest når elevene er eldst i henhold til det utvalget bøker vi har analysert. Fordelingen kan være tilfeldig, men vi synes de er verdt å rette fokus mot dette da vi ville antatt at det skulle vært omvendt. Det hadde etter vår mening vært mer naturlig med en gradvis økning fra 2. til 7. trinn, i og med at jo eldre elevene blir jo bedre rustet er de til å forstå muntlighetens metakunnskap. Likevel er det viktig å poengtere at arbeid med å forstå hva muntlige ferdigheter faktisk innebærer, er noe som bør gjøres gjennom hele skoleløpet, og ikke bare på høyere trinn.

4.4 Taleriket

“Taleriket” er den delen av *Ordriket* som tar for seg utvikling av muntlige ferdigheter, der elevene skal øve på ulike sider ved muntlig kommunikasjon. Hvert trinn har ulike fokusområder innenfor muntlighet, men selve strukturen er lik i alle bøkene:

Først presenteres målene for oppgavene, så følger en kort informasjonstekst som beskriver og forklarer ferdigheten som skal øves. Deretter kommer oppgavene. Noen er individuelle, andre skal gjøres i grupper. Dette er forklart i oppgaveteksten. Til sammen sikrer oppgavene i Taleriket at muntlighet som grunnleggende ferdighet blir ivaretatt. (Bjerke, Emilsen, Hagen & Ulland, 2023b, s. 14).

Lærerveiledningene tilbyr også en oversikt over hvilke kapitler som er tiltenkt til de ulike læreplanmålene. Her skriver forfatterne at *Ordriket* spesifikt er utviklet etter LK20, og at de har tatt læreplanmålene og brutt de ned og omformulert dem til mål de mener elevene selv kan forstå (Bjerke, Hagen & Ulland, 2020c, s. 10). Hvordan våre kategorier kommer til uttrykk i lys av dette, vil vi belyse trinnvis videre i dette kapittelet.

Selv om vi ikke har noen eksakte tall på nettopp dette, så registrerer vi også at svært mange av oppgavene med trening av muntlige ferdigheter som eksplisitt mål, kommer fra “Taleriket”. Det ser ut til at “Taleriket” generelt er en viktig bidragsyter i elevenes arbeid med utvikling av forståelse for hva de ulike muntlige ferdighetene innebærer - det vil si elevenes metakunnskap. Ved nærmere titt på oppgavene innenfor “Taleriket” i alle seks bøker, så er det en variasjon av hvordan oppgavene skal gjennomføres i praksis. Noen oppgaver skal gjøres skriftlig, noen muntlig og noen har ikke-spesifisert metode. Likevel er det slik at alle oppgavene bygger opp under utviklingen av bestemte mål tilknyttet muntlige ferdigheter, selv om oppgaven ikke gjennomføres muntlig. Oppgaven “Noter i skriveboka di. Jeg er enig/uenig fordi...” (Bjerke et al., 2023a, s. 103) er hentet fra et “Taleriket” der målet er å presentere et svar med begrunnelse. Oppgaven gjennomføres skriftlig, men spiller likevel en viktig rolle i elevenes forståelsesutvikling innenfor den muntlige ferdigheten “å argumentere”.

4.4.1 Ordriket 2A og 2B

På 2. trinn retter “Taleriket” fokus mot muntlig kommunikasjon i form av “[...] å samtale, lytte, tolke kroppsspråk, være seg bevisst stemmebruk og toneleie, ta ordet etter tur og generelt å ordlegge seg” (Bjerke et al., 2020c, s. 14). Elevene skal sanke erfaringer i å sette ord på hva en god lytter og samtalepartner er, i tillegg til å kunne gi tilbakemeldinger til andre. Den delen av kapitlet som tar for seg “Taleriket”, er vanligvis på 1-2 sider. Sammenlignet med de andre rikene, er “Talerikets” omfang en av de minste. “Leseriket” har gjennom begge bøkene et gjennomsnitt på 8 sider og “Språkriket” ligger som regel på 7 sider, mens “Skriveriket” er på omtrent 1-2 sider. Vi ser at sideomfanget er likt i “Taleriket” og “Skriveriket”, noe som er interessant da sistnevnte har hovedfokus på arbeid med skriftlige ferdigheter. Selv om oppgaver innenfor “Leseriket” og “Språkriket” har et tydelig flertall av skriftligrelaterte oppgaver sammenlignet med muntligrelaterte, så er det spennende å se at riket dedikert til utvikling av skriftlige ferdigheter har like stor plass som riket dedikert til utvikling av muntlige ferdigheter. Dette viser oss at skillet mellom muntlighet og skriftlighet ikke nødvendigvis er så stort som det ser ut til.

I Taleriket i *Ordriket Arbeidsbok 2A* er det til sammen 13 oppgaver, som tilsvarer omtrent 3,5% av alle oppgavene. Her skal 12 gjennomføres muntlig, og én gjennomføres skriftlig. Denne boka tar for seg de muntlige temaene *samtale, beskriv lyder, still spørsmål, kroppsspråk, les tekst på ulike måter og fortell med sammenheng*. Ved å undersøke kun temanavnene, ser vi at de muntlige ferdighetene “å samtale”, “å fortelle” og “å lese høyt” allerede representeres. Går vi over til *Ordriket Arbeidsbok 2B* er det totalt 14 oppgaver, nærmere bestemt 3,7% av det totale oppgaveomfanget. Tre av disse er oppgaver der metode ikke spesifiseres, mens én oppgave skal gjennomføres skriftlig. Dermed gjenstår det 10 oppgaver som gjennomføres muntlig. De muntlige temaene denne boka tar for seg er *dialekt, bokmål og nynorsk, framføre rim og regler, meninger, hva betyr det?, fortell hva du har lest og dramatisere en tekst*. Temanavnene viser oss her at de muntlige ferdighetene “å presentere”, “å argumentere” og “å fortelle” blir representert. I lys av dette ser vi at “å fortelle” er den kategorien som har størst representasjon blant temaene.

Dersom vi går i dybden i ett av “Talerikene”, kan vi eksempelvis se på kapittelet i *Ordriket Arbeidsbok 2A* som tar for seg temaet *samtale*. Målet med dette temaet er at elevene skal kunne delta i samtaler og passe på at alle får si noe. I dette “Taleriket” er det totalt to oppgaver hvor oppgave 1 må gjennomføres skriftlig, mens oppgave 2 skal gjennomføres muntlig. I den første

oppgaven skal elevene se på et bilde av barn som leker i skolegården og skrive ned noe av hva de ser. I oppgave to skal elevene snakke sammen: “Snakk sammen. Hva ser dere på bildet? Har dere sett det samme? Husk at alle skal få si noe!” (Bjerke et al., 2020a, s.13). I denne oppgaven får elevene arbeide med flere av de muntlige kategoriene vi laget på forhånd. Kategoriene “å samtale”, “å lytte” og “å samarbeide” er alle ferdigheter elevene kommer i møte med. Oppgaven skal løses gjennom samtale. For at elevene skal få dette til er det viktig at de gir samtalerom til hverandre og lytter til det medelevene har å si. Dette blir eksplisitt nevnt i oppgaven da det blir poengtert at alle skal få si noe. Det er altså trening av den muntlige ferdigheten “å samtale” som er det eksplisitte målet med nettopp dette “Taleriket”, og sammen bidrar de to oppgavene i å utvikle elevenes metakognitive kunnskap innenfor samtaleferdigheten. Likevel er det flere muntlige ferdigheter som kommer til syne i gjennomførelsen av oppgavene, noe vi opplever i alle “Talerikene” gjennom *Ordriket 2*.

Lærerveiledninga for “Taleriket” beskriver temaet grundigere for læreren, og viser til hvordan læreren kan introdusere arbeidet for elevene. Dette gjøres eksempelvis slik: “Læreren bør her understreke at stemmen skal være høy nok, slik at alle hører fremføringen” (Bjerke, Hagen & Ulland, 2020c, s. 142). Dersom læreren tar i bruk slike oppfordringer fra lærerveiledninga, så kan dette bevisstgjøre elevene på bruken av de muntlige ferdighetene. Ser vi på eksempelet over, så vet vi at elevene bruker ferdigheten “å presentere”. Dersom læreren gjør slik lærerveiledninga sier, vil ikke elevene bare bruke ferdigheten, men også utvikle metakognitiv kunnskap innenfor det “å presentere”. Dermed blir læreren en bidragsyter i at oppgavene kan heves til å eksplisitt trene muntlige ferdigheter, selv om de i utgangspunktet ikke gjør det. I lærerveiledninga gis det også tips til hvordan læreren kan arbeide med oppgavene på en måte som utnytter deres fulle potensial i henhold til elevenes læring. Man får i tillegg forslag til andre aktiviteter læreren kan bruke for å ytterligere utvikle elevenes ferdigheter innenfor temaet. Et eksempel på dette kan være” “Elevene kan ha med seg egne kosedyr eller bilde av kjæledyret/yndlingsdyret sitt, som de kan fortelle om og beskrive på skolen. De andre elevene kan stille spørsmål om dyret. Eleven eller læreren kan svare eller prøve å finne svar på nettet / i en faktabok.” (Bjerke et al., 2020c, s.66). I denne aktiviteten blir det lagt opp til at elevene får arbeide med muntlighet innenfor flere kategorier. Blant annet “å fortelle”, “å lytte”, “å presentere” og “å samtale”. En slik aktivitet kan derfor være viktig for elevenes utvikling av de muntlige ferdighetene.

4.4.2 Ordriket 4A og 4B

På 4.trinn retter “Taleriket” fokus mot hvordan elevene skal “[...] uttrykke seg hensiktsmessig i ulike spontane og forberedte kommunikasjonssituasjoner, inkludert å kunne planlegge og fremføre ulike typer muntlige presentasjoner tilpasset mottakerne” (Bjerke, Emilsen, Hagen & Ulland, 2022b, s.13). Elevene skal altså øve på forskjellige sider ved muntlig kommunikasjon gjennom å tolke kroppsspråk, være seg bevisst stemmebruk og toneleie, ta ordet etter tur, holde presentasjoner, mestre diskusjonssituasjoner og generelt ordlegge seg. I *Ordriket 4* har “Taleriket” et omfang på to sider. Det samme gjelder omfanget for “Skriveriket”. “Leseriket” varierer fra 8-16 sider, med et gjennomsnitt på omtrent 12 sider, og “Språkriket” ligger på 6-8 sider. Vi ser samme trend som i *Ordriket 2*, der “Taleriket” og “Skriveriket” har likt sideomfang, samtidig som at “Leseriket” og “Språkriket” er vesentlig større.

Innenfor “Taleriket” i *Arbeidsbok 4A* er det til sammen 19 oppgaver, der 11 av de gjennomføres muntlig, og 8 gjennomføres skriftlig. Disse oppgavene tilsvarer omtrent 4,5% av det totale oppgaveomfanget. I denne boka skal elevene arbeide med de muntlige temaene *forklar ved hjelp av nøkkelord, opplesing av dikt, dialekter, diskusjon og filosofisk samtale*. Av disse ser vi at de muntlige ferdighetene “å presentere”, “å lese høyt”, “å argumentere” og “å samtale” kommer til syne. Det kan diskuteres om *opplesing av dikt* kunne vært plassert under “å presentere”, men i lys av ordleggingen så ser vi på dette som “å lese høyt”. Ser vi på *Ordriket Arbeidsbok 4B*, er det også totalt 19 oppgaver. Dette er det samme som 4,5% av totalt antall oppgaver. Fire av disse er oppgaver som gjennomføres skriftlig, mens 15 skal gjennomføres muntlig. I denne bokas “Taleriket” er det temaene *høytlesing, sangtekster, samtale, kroppsspråk og presentasjon* elevene skal gjennom. Disse temaene har direkte tilknytning til de muntlige ferdighetene “å lese høyt”, “å samtale” og “å presentere”. Her kan det altså se ut til at ferdigheten “å presentere” har størst representasjon, noe som strider med funnene vi har gjort oss tidligere i analysen. Dette kan indikere at *Ordriket* har mer fokus på å utvikle selve presentasjonsferdighetene eksplisitt, i motsetning til å bruke denne ferdigheten som redskap til å nå andre mål.

I *Ordriket Arbeidsbok 4A* er ett av temaene som sagt *forklar ved hjelp av nøkkelord*. Målet med dette kapittelet er at elevene skal kunne forklare sammenhengende med støtte av nøkkelord og bilder, virke overbevisende når de skal forklare noe og ha blikk-kontakt med tilhørerne når de presenterer. Under målene er det en tekstboks hvor elevene får en innføring i hvordan de kan bruke nøkkelord til å forklare noe og hvordan man kan presentere noe ved hjelp av nøkkelord. Et eksempel fra dette er “For å virke overbevisende er det viktig å se på dem du forklarer til,

innimellom” (Bjerke et al., 2021a, s.18). I dette eksempelet knyttes innføringen opp mot et av delmålene for dette “Taleriket” der elevene skal ha blikk-kontakt med tilhørerne, og bidrar dermed til at elevene får eksplisitt trening arbeidet med den muntlige ferdigheten “å presentere”. Tekstboksen er altså med på å legge opp til utvikling av den metakognitive kompetansen. Oppgavene i dette taleriket legger også opp til at elevene både skal bruke sine skriftlige og muntlige ferdigheter. Eksempelvis: “[...] I gruppe. Forklar hvordan oppfinnelsen virker. Bruk bildet og nøkkelordene som støtte. Husk å se på den du forteller til” (Bjerke et al., 2021a, s.19). Her må elevene anvende skriftlige ferdigheter gjennom at de skal skrive nøkkelord før presentasjonen, og de får utviklet de muntlige ferdighetene “å presentere”, “å fortelle” og “å lytte” gjennom presentasjonen. Selv om oppgaven i seg selv trener flere ferdigheter, vil helheten bidra til utvikling av metakognitiv kompetanse innenfor ferdigheten “å presentere”.

Lærerveiledninga for “Taleriket” i arbeidsbøkene for 4.trinn gir også en god beskrivelse av temaet for læreren og viser hvordan man kan introdusere arbeidet for klassen. Et eksempel på dette er: “Elevene må oppfordres til å godta at andre har andre meninger enn dem selv” (Bjerke et.al., 2022b., s.137). Lærerveiledninga bidrar til at læreren kan arbeide med oppgavene slik at elevene får best mulig utbytte av undervisninga, særlig rettet mot arbeid med de muntlige ferdighetene. Fokuset i lærerveiledninga er ofte rettet mot lærerens mulighet til å inkludere metakognitiv kunnskap i oppgavene, slik at læringsutbyttet i tillegg innebærer eksplisitt utvikling av bestemte muntlige ferdigheter. Det blir også tilbudt forslag til ulike aktiviteter som kan brukes til å utvikle elevenes muntlige kompetanse innenfor de ulike temaene. Et eksempel på dette kan være: “Elevene deles inn i to grupper (1 og 2) og lager et bilde med kropp og ansiktsuttrykk som uttrykker noe trist. Alle skal med i bildet på en eller annen måte. La elevene få 10 minutter til å diskutere seg frem til hvordan bildet skal se ut” (Bjerke et.al., 2022b, s.137). Videre skal gruppene lage bildet og betrakte hverandres ferdige produkt på hvorfor bildet er trist. Denne aktiviteten belyser flere ulike muntlige ferdigheter, blant annet “å samarbeide”, “å samtale”, “å argumentere” og “å presentere”. Aktivitetene kan derfor være viktige bidragsyttere til at elevene får brukt mange muntlige ferdigheter samtidig som de utvikler kompetanse innenfor det bestemte temaet for oppgaven.

4.4.3 Ordriket 7A og 7B

I “Taleriket” for 7. trinn ser vi en videreutvikling av temaene vi har sett i de tidligere bøkene, da de bygger videre på kunnskap elevene har innhentet gjennom *Ordriket 2* og *4*. Eksempelvis blir temaoverskriften *presentasjon* nevnt i begge trinn – forskjellen mellom dem er at oppgavene i *Ordriket 7* er mer omfattende i henhold til antall oppgaver samt innholdet i

oppgavene. Temaene som elevene skal igjennom i løpet av *Ordriket 7*, blir presentert i neste avsnitt. Omfanget på “Taleriket” er noe større i disse bøkene sammenlignet med *Ordriket 2* og *4*, med et snitt på 2-4 sider. I likhet med de andre trinnene, har også *Ordriket 7* omtrent likt omfang på “Taleriket” og “Skriveriket”, da sistnevnte har et snitt på tre sider. “Leseriket” har her et gjennomsnittlig omfang på 36 sider, men det må nevnes at disse sidene inkluderer også tekster da *Ordriket 7* ikke har egen lesebok. “Språkriket” har et omfang på 6-8 sider. Sidefordelingene er altså vesentlig like i alle trinnene vi har sett på, med en overvekt av sideantall på “Leseriket” og “Språkriket”.

Ser vi videre på antall “Taleriket”-oppgaver, så er det i *Ordriket Elevbok 7A* totalt 20 stykk. Dette tilsvarer omtrent 4% av alle oppgavene. Av disse knyttes 15 av dem til muntlig gjennomføring, tre knyttes til skriftlig gjennomføring og to oppgaver har ikke-spesifisert metode. I denne boka rettes det fokus mot temaene *presentasjon, opplesing, samisk, diskusjon* og *rollespill*. Overskriftene på temaene viser oss her at de muntlige ferdighetene “å presentere”, “å lese høyt” og “å argumentere” blir representert. Over i *Ordriket Elevbok 7B* er det en økning i antall oppgaver, da det her er 27 til sammen. Dette tilsvarer omtrent 5,5% av det totale oppgaveomfanget. 13 av disse skal gjennomføres muntlig, ni gjennomføres skriftlig og fem har ikke-spesifisert metode. Temaene for denne boka innebærer *muntlig og skriftlig språk, presenter et svar med begrunnelse, tale, snakke dialekt og å leke med språket*. Disse temaene er noe utfordrende å kategorisere kun ved å lese overskriftene, foruten *tale* som knyttes opp til “å presentere”. Temaet *presenter et svar med begrunnelse* kan havne innom både “å presentere”, “å fortelle” og “å argumentere”, alt etter hva innholdet i kapittelet er. Det vi likevel bemerker oss fra *Ordriket 7*, som ikke er tilfellet i de andre bøkene, er at noen av de generelle kapitlene i bøkene tar for seg et muntligrelatert tema. Kapittel fem, ved navn *På scenen*, har tydelig tilknytning til det å dramatisere, som videre knyttes opp til muntlig aktivitet. I tillegg har vi kapittel 9 ved navn *Vi snakkes!*, der det ganske tydelig retter fokus mot muntlighet i form av snakking.

I ett av “Talerikene” er temaet *presentasjon*, der målet er at elevene skal holde en presentasjon av et språk, bruke digitale verktøy på passende måter i presentasjonen og vurdere sin og andres presentasjon i lys av kriterier. Etter at målene presenteres for eleven, så kommer en introduksjonstekst med tips og framgangsmåter til utformingen av en presentasjon. Eksempelvis “[...] Har du planlagt godt, føler du deg tryggere i situasjonen. Pass på at du står vendt mot publikum og ser på dem du snakker til (Bjerke et al., 2022a, s. 50). Ved å lese denne teksten, får elevene allerede innhentet informasjon om hva som ligger i det “å presentere”.

Dermed bidrar dette til eksplisitt trening av selve ferdigheten gjennom metakognitiv kompetanseutvikling. De påfølgende oppgavene innebærer både skriftlig og muntlig arbeid. Elevene skal først skrive to lister over hva de er flinke til og hva de vil bli bedre på når de presenterer, deretter diskutere i klassen og skrive ned fem kriterier for hva en god presentasjon innebærer. Disse kriteriene skal så legge føringer for utformingen av elevenes presentasjon. Etter presentasjonen, skal elevene gi tilbakemeldinger i lys av kriteriene, samt vurdere seg selv. I løpet av dette "Taleriket" får altså elevene tatt i bruk ferdigheter knyttet til "å argumentere", "å lytte", "å fortelle", "å samtale" og ikke minst "å presentere". Alle disse anvendes likevel som redskap i målet om eksplisitt utvikling innenfor ferdigheten "å presentere".

Hvert enkelt tema som representeres i de ulike "Talerikene" blir grundig forklart for læreren i lærerveiledninga. Her får læreren presentert hvordan temaet henger sammen med læreplanen, samt hvordan læreren kan og bør arbeide med de ulike oppgavene i kapitlene. Eksempelvis "[...] Responsen til hverandre bør styres av læreren og ta utgangspunkt i svarene i oppgave 2. [...] Snakk om hvordan man gir tilbakemeldinger på en god måte" (Bjerke et al., 2023b, s. 34). Slike oppfordringer fra lærerveiledninga er en bidragsyter i at læreren kan tilpasse oppgavene i henhold til utvikling av metakognitiv kompetanse innenfor de ulike muntlige ferdighetene. Selv om ikke oppgavene i seg selv har utvikling av muntlige ferdigheter som det eksplisitte målet, så kan lærerveiledninga legge føringer for hvordan læreren kan inkludere det likevel. Det er i likhet med lærerveiledninga for *Ordriket 2 og 4* forslag til aktiviteter innenfor de ulike temaene i denne lærerveiledninga også. Dette kan eksempelvis være "På samefolkets dag (6. februar) kan elevene arrangere temadag der de holder foredrag om samisk språk og kultur" (Bjerke et al., 2023b, s. 67), som er knyttet opp mot temaet samisk. Disse aktivitetene er som oftest samarbeidsoppgaver, som også innebærer flere muntlige aspekt. På denne måten bidrar lærerveiledninga nok en gang til at læreren kan legge opp til mer bruk av muntlige ferdigheter.

5.0 Drøfting

I denne delen av oppgaven vil vi drøfte resultatene fra læreverkanalysen i lys av relevant teori og forskning, og gjennom dette forsøke å svare på problemstillingen: *Hvordan representeres muntlige ferdigheter i et utvalgt læreverk på barnetrinnet, og hvilken progresjon av muntlige ferdigheter finner sted gjennom 2., 4. og 7. trinn?* Det ble innledningsvis utformet tre forskningsspørsmål som vi her vil ta utgangspunkt i for å besvare problemstillingen:

1. Hvordan vektlegger læreverket muntlige ferdigheter sammenlignet med skriftlige ferdigheter?
2. Hvordan vektlegger læreverket de ulike muntlige ferdighetene? (*samtale, lytte, fortelle, argumentere, presentere, lese høyt og samarbeide*)
3. På hvilken måte vektlegges muntlighet som eksplisitt mål sammenlignet med muntlighet som redskap?

Vi vil ta for oss forskningsspørsmålene hver for seg, der hvert delkapittel presenterer oppsummering av funn etterfulgt av drøfting opp mot forskningsspørsmålet. Vi ser på muntlighet generelt gjennom lærebøkene i første omgang, før vi til slutt går inn spesifikt på “Taleriket” og hvordan muntlighet representeres her i lys av forskningsspørsmålene. Progresjon av muntlige ferdigheter vil vi drøfte fortløpende der det er naturlig, og når vi tar for oss de ulike muntlige ferdighetene fokuserer vi på de funnene som utpeker seg mest.

5.1 Vektlegging av muntlige og skriftlige ferdigheter

Det første forskningsspørsmålet vi ønsker å belyse, er *Hvordan vektlegger læreverket muntlige ferdigheter sammenlignet med skriftlige ferdigheter?* Konsekvent gjennom de seks bøkene vi har analysert, så ser vi at oppgaver knyttet til muntlige ferdigheter representeres i vesentlig mindre grad enn oppgaver knyttet til skriftlige ferdigheter. Dette samsvarer med tidligere forskning på feltet, hvor samtlige viser at muntlige ferdigheter generelt sett vektlegges mindre enn skriftlige ferdigheter i den norske skolen (Rødnes & Gilje, 2018; Skaftun & Wagner, 2019; Svenkerud, Klette & Hertzberg, 2012; Sæbø, Skaftun & Nygard, 2021). Dette funnet er likevel kun basert på en kvantitativ opptelling av oppgaver, og forteller oss dermed ingenting om hva oppgavene innenfor hver kategori innebærer eller kvaliteten på disse oppgavene.

Det er også slik at *Ordriket* som læreverk deler inn og dedikerer delkapitler til eksplisitt arbeid med bestemte ferdigheter, deriblant “Taleriket” for muntlige ferdigheter og “Skriveriket” for skriftlige. Denne typen inndeling kan bidra til at arbeidet med ferdighetene blir mer synlig, sammenlignet med muntlig- og skriftligrelaterte oppgaver fra “Leseriket” og “Språkriket”. Vi finner at sideomfanget for “Taleriket” og “Språkriket” er tilsvarende likt per trinn, noe som

indikerer at oppgaver direkte knyttet til muntlige og skriftlige ferdigheter representeres i samme grad. Likevel kan vi ikke ignorere det faktum at flertallet av skriftligrelaterte oppgaver medfører at elevene i større grad får utviklet de skriftlige ferdighetene gjennom mengdetrening. Tidligere forskning viser at undervisning i skriving har svært stort fokus i skolen, og at undervisning i muntlighet kommer meget svakt ut sammenlignet med dette (Svenkerud et al., 2012, s. 46). Vi vet i tillegg fra relevant forskning at lærebøker brukes aktivt i skolen, og er en mektig og betydningsfull ressurs (Johnsen, 1999; Selander & Skjelbred, 2004; Skjelbred, 2019). Dersom oppgavene i lærebøkene også legger opp til en overvekt av skriftligrelatert arbeid, blir dette dermed en bidragsfaktor til at skillet mellom ferdighetene blir enda større.

Et annet viktig funn som belyser dette forskningsspørsmålet, er på en annen side omfanget av ikke-spesifiserte oppgaver. Slike oppgaver opererer som potensielle muligheter til å ta i bruk muntlige ferdigheter, avhengig av hva læreren legger opp til. Det er få av denne typen oppgaver i *Ordriket 2* og *Ordriket 4*, men flertallet av oppgavene i *Ordriket 7* kategoriseres som ikke-spesifiserte. Dersom disse oppgavene legges sammen med antallet oppgaver knyttet til muntlige ferdigheter, innebærer dette at muntligrelaterte oppgaver her blir i flertall sammenlignet med skriftligrelaterte. I tillegg vil dette bidra til at arbeidet med muntlighet i *Ordriket 7* blir vesentlig større enn de to andre trinnene. Som nevnt vet vi fra tidligere forskning at læreboka har fått stor plass i skolen, og underliggende muligheter til å trene muntlige ferdigheter gjennom lærebøkene er derfor av interesse å bemerke seg.

Det må likevel poengteres at dersom læreren ikke tar initiativ selv til å gjennomføre slike oppgaver muntlig, så er det gjerne et standardvalg at de blir gjort skriftlig. Tidligere forskning viser eksempelvis at lærere ofte opplever arbeid med muntlige ferdigheter som utfordrende, særlig grunnet mangel på kompetanse (Kaldahl, 2022). For at oppgavene skal være av nytte, må læreren være aktivt bevisst over potensialet slike oppgaver har. Dette kan man altså ikke garantere at de fleste lærere er, med tanke på kompetansemangelen. Vi mener det krever planlegging, kunnskap og interesse fra lærerens side for at potensielle muntlige oppgaver faktisk gjennomføres på en måte som trener og utvikler de muntlige ferdighetene i praksis. Det er derfor utfordrende å si om dette funnet er nok til å dokumentere at læreverket bidrar til å minske skillet mellom muntlige og skriftlige ferdigheter.

5.2 Vektlegging av ulike muntlige ferdigheter

Videre beveger vi oss over til forskningsspørsmålet *Hvordan vektlegger læreverket de ulike muntlige ferdighetene?* Først og fremst er det viktig å si noe om begreper knyttet til muntlighet, og forståelsen av disse. Gjennom læreplanen ser vi at flere begreper anvendes for redegjørelse av muntlighet, deriblant *ferdighet, egenskap, kompetanse, kommunikasjon* og *sjanger*. Begrepene går noe om hverandre, og kan være forvirrende å skille mellom. Av disse er det *muntlige ferdigheter* og *muntlig kommunikasjon* som går igjen i lærerveiledningene for *Ordriket*, men det blir ikke definert et tydelig skille mellom disse. Det samme gjelder begrepene i læreplanen også. Som nevnt, viser forskning på feltet at lærere ikke har tilstrekkelig med kompetanse innenfor muntlighet (Kaldahl, 2022). Et mer tydelig språk rundt temaet kunne i den forstand vært nyttig for lærernes evne til å opparbeide seg kompetanse og forståelse. Vi har selv opplevd noe forvirring rundt begrepene, og hadde hatt nytte av tydeligere begrepsforklaringer.

Med dette til grunn, kan vi gå videre inn i representasjonen av de ulike grunnleggende ferdighetene. Innledningsvis var det en viss forventning om at ferdigheten “å presentere” ville være i flertall, da tidligere forskning viser at presentasjoner og framføringer er den mest brukte formen for muntlig aktivitet i norske klasserom (Rødnes & Gilje, 2018; Hertzberg, 2003). Det var dermed noe overraskende at det var ferdigheten “å samtale” som dominerte gjennom alle seks bøkene. Av totalt 407 oppgaver, ble hele 176 av dem kategorisert under denne ferdigheten. Dette er en overlegen sum sammenlignet med de andre ferdighetene, da vi observerer et spenn på 100 oppgaver mellom de to største kategoriene. På en annen side vet vi i lys av teorien at begrepet samtale er relativt vidt, og innebærer i grunn alle former for samspill preget av talespråk og lytting (Aksenes, 2007, s. 113). I og med at samtale kan implementeres i mange situasjoner, er det derfor ikke så uventet likevel at nettopp denne ferdigheten er i flertall. I tillegg blir begrepet samtale nevnt relativt ofte i læreplanen, både generelt samt under kompetansemålene (Kunnskapsdepartementet, 2019). Det er i den anledning et samsvar mellom læreplan og *Ordriket* også, som videre bekrefter at funnet i seg selv ikke nødvendigvis er så overraskende.

Dersom vi undersøker hva samtaleoppgavene innebærer, er det en tydelig trend gjennom alle seks bøkene at oppgaveformuleringen legger opp til samtaler preget av åpne spørsmål, refleksjon og undring. Det er sjeldent at oppgavene stiller spørsmål med kun ett riktig svar. Bruken av slike oppgaver bidrar til at elevene får brukt de muntlige ferdighetene sine på en utforskende måte. Dette er positivt, da det er viktig at elevene lærer å tenke selv, uttrykke sine

egne ideer samt oppleve at det de sier er av betydning (Børresen, 2016, s. 99). Forskning viser likevel at norske elever i liten grad blir invitert inn i utforskende samtaler, og at det heller er den tradisjonelle klasseromssamtalen som dominerer (Sæbø et al., 2021; Blikstad-Balas & Roe, 2020; Penne et al., 2020). Dette tydeliggjør dermed hvor viktig det kan være at oppgavene i læreverket legger opp til utforskende samtaler med åpne samtalemønstre. Gjennom læreverket får altså lærere en mulighet til å implementere slike samtaler inn i undervisningen, uten å måtte legge til rette for alt på egenhånd. Dette kan gjerne føre til at lærere som bruker læreverket blir inspirert til å bruke mer av denne typen samtale ellers i undervisningen også.

Ferdigheten “å fortelle” er nest størst sammenlagt, med 75 av 407 muntligrelaterte oppgaver. Like etter finner vi ferdigheten “å samarbeide”, som består av 71 oppgaver. Disse to varierer mellom å ha nest størst og tredje størst oppgaveomfang. Fordelt gjennom bøkene, ser vi at “å fortelle” er nest størst i *Ordriket Arbeidsbok 2A, 2B, 4A* og *Elevbok 7B*, mens i *Ordriket Arbeidsbok 4B* og *Elevbok 7A* er det “å samarbeide” som havner på andreplass. Antallet oppgaver som knyttes til ferdigheten “å fortelle” kan forklares av at en muntlig fortelling kan formidles på flere måter. Teorien viser oss at å resitere, gjenfortelle og skape fortellinger alle faller inn under denne ferdigheten (Børresen et al., 2012, s. 197). Vi registrerer likevel at det er minimalt fokus på at elevene skal utøve det Aksnes (2007, s. 59) kaller for den genuine fortellingen. Med et såpass stort oppgaveomfang, skulle man antatt at den frie muntlige fortellingen var bedre representert.

I lys av antall oppgaver innenfor “å samarbeide”, ser vi en gradvis økning fra 2. til 7. trinn. Én forklaring på det store oppgaveomfanget innenfor denne ferdigheten, kan være læreplanens tydeliggjøring av skolens ansvar for elevenes sosiale læring og utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10). Samarbeid, samspill og fellesskap er alle fremtredende begrep i den sammenheng. Funnene våre viser at mange av samarbeidsoppgavene er prosjektrelaterte, der elevene bes om å produsere skriftlig tekst. Det vil si at den muntlige aktiviteten som samarbeidet krever, fungerer kun som et redskap i elevenes arbeid med oppgavene. Eksplisitt utvikling av ferdigheten “å samarbeide” er altså svært liten. Dette er likevel ikke uventet, da samarbeidsaspektet ikke kommer til syne i kompetansemålene knyttet til muntlige ferdigheter. Det vi heller registrerer, er at samarbeid er en ferdighet som avhenger av at andre muntlige ferdigheter anvendes i tillegg – eksempelvis “å samtale”. Fra teorikapittelet vet vi at samtalen er den viktigste formen for kommunikasjon i et gruppearbeid, og har dermed stor innvirkning på læringseffekten i arbeidet (Aksnes, 2007, s. 114). For at et samarbeid skal fungere godt, er det dermed avgjørende at elevene både arbeider *med* og lærer eksplisitt *om*

ferdigheten “å samtale”. Dette kan også være en forklaring på det høye antallet oppgaver knyttet til samtaleferdigheten.

Den ferdigheten som kommer aller dårligst ut, er “å lytte”. Dette er noe overraskende i den forstand at begrepet kommer til syne flere steder i læreplanen der muntlige ferdigheter omtales og forklares (Kunnskapsdepartementet, 2017). Begrepet stiller her på lik linje med blant annet samtale, men oppgaveomfanget knyttet til denne ferdigheten er betraktelig større sammenlignet med “å lytte”. Det som likevel er interessant med lytteferdigheten, er at den kommer til syne i arbeidet med andre muntlige ferdigheter. En god samtale avhenger eksempelvis av at elevene mestrer *både* å tale og lytte, og i oppgaver knyttet til samtale vil derfor lytteferdigheten indirekte trenes i tillegg. Dette gjelder for så å si alle formene for muntlig kommunikasjon, noe som indikerer at elevene får muligheten til å utvikle lytteferdighetene i stor grad til tross for det lave antallet oppgaver.

Det vi likevel ser fra teorien, er viktigheten av den eksplisitte undervisningen. Evnen til å lytte er viktig innenfor flere av de muntlige ferdighetene, og dersom man skal oppnå god muntlig kommunikasjon er det en forutsetning at man er gode lyttere (Børresen et al., 2012; Aksnes, 2014). I den forstand er det avgjørende at elevene forstår forskjellen mellom å lytte og å høre, noe som kan oppnås gjennom den eksplisitte undervisningen (Otnes, 2016, s. 73). I tillegg vil ulike muntlige situasjoner kreve ulike former for lytting, da vi i teorikapittel gjorde rede for forskjellene mellom å lytte etter informasjon, å lytte kritisk og å lytte empatisk (Penne et al., 2020, s. 80). Dermed er det viktig å være bevisst over at “å lytte” er en muntlig ferdighet i like stor grad som de andre ferdighetene, og må i likhet med disse trenes og utvikles eksplisitt. Når læreverket ikke legger opp til denne treningen, blir det ekstra avgjørende at læreren tar initiativ til å arbeide med dette.

Som nevnt tidligere, hadde vi en forventning om at ferdigheten “å presentere” skulle representeres i stor grad. Funn viser likevel at denne ferdigheten er én av de med minst representasjon. Én forklaring på dette, kan være måten vi definerer kategorien på. I teorikapittelet skriver vi at muntlige fortellinger er en form for muntlig framføring, men likevel plasseres muntlige fortellinger under “å fortelle”. Slik det står beskrevet i vedlegg 2, er det forberedelse og bruk av manus som er hovedforskjellen mellom disse. Når vi skiller de muntlige fortellingene fra presentasjonsferdigheten, vil det dermed være naturlig at antallet presentasjonsoppgaver minker. Det som likevel er verdt å merke seg, er hvordan “å presentere” står opp mot de to andre ferdighetene med minst representasjon gjennom lærebøkene. I likhet

med lytteferdigheten, registrerer vi at ferdigheten “å argumentere” også representeres i liten grad – men som på samme tid ser ut til å komme til syne i oppgaver som trener andre muntlige ferdigheter. På denne måten får elevene indirekte trent og utviklet disse to ferdighetene, selv om oppgavene retter seg mot andre ferdigheter. Dette gjelder ikke ferdigheten “å presentere”. Sammenligner vi disse tre ferdighetene, kommer dermed presentasjonsferdigheten dårligere ut enn vi tidligere har observert. I den anledning opparbeides det et enda større skille mellom tidligere forskning og funn fra vår analyse, da det kan argumenteres for at “å presentere” ender opp som den ferdigheten med aller minst representasjon.

Ferdigheten “å lese høyt” har sammenlagt middels representasjon i lys av antall oppgaver. Vi ser en gradvis økning fra *Ordriket 2* til *Ordriket 7*, noe som kan forklares av at elevenes leseferdigheter også utvikles gradvis oppover trinnene. En 7. klassing vil som oftest ha kommet lengre i leseutviklingen enn en 2. klassing, og det er etter vår oppfatning en fordel at elevene har knekt lesekode og er trygge lesere når de utfordres til å lese høyt foran andre. Sammenlignet med ferdigheten “å presentere”, blir høytlesing representert i større grad. Likevel blir oppgaveomfanget vesentlig lite sammenlignet med ferdigheten “å fortelle”. I motsetning til “å presentere” og “å lese høyt”, så baserer “å fortelle” seg på spontane og manusfrie muntlige tekster. Det høye antallet av denne typen oppgaver viser oss dermed at *Ordriket* begrenser bruken av forberedelse og manus i arbeid med muntlige tekster. Dette kan forklares av at læreverket verdsetter elevenes mulighet til å bruke egne ord når de snakker sammen.

5.3 Muntlighet som redskap eller eksplisitt mål

Det tredje og siste forskningsspørsmålet lyder slik: *På hvilken måte vektlegges muntlighet som eksplisitt mål sammenlignet med muntlighet som redskap?* Funn fra vår analyse viser at det gjennom alle bøkene er et tydelig flertall av oppgaver der muntlige ferdigheter anvendes som et redskap i å nå andre læringsmål. Slike oppgaver legger opp til at elevene arbeider *med* den muntlige ferdigheten. Dette skiller seg fra oppgaver der bevisstgjøring og trening av muntlige ferdigheter er det eksplisitte målet, da fokuset her flyttes fra å arbeide *med* ferdigheten til å utvikle kunnskap *om* ferdigheten. Vi vet i lys av teorien at den metakognitive kompetansen som utvikles ved hjelp av eksplisitt undervisning i muntlighet er avgjørende for at elevene skal kunne beherske ulike muntlige situasjoner på best mulig måte (Fjørtoft, 2014, s. 128). For å utvikle de muntlige ferdighetene, oppfatter vi likevel at elevene har et behov for å jobbe med begge typen oppgaver. Dette grunngis av at arbeidet *med* muntlige ferdigheter har en egenverdi i at elevene får aktivt brukt ferdighetene i praksis. Tidligere forskning viser på en annen side at eksplisitt undervisning i muntlige ferdigheter sjeldent forekommer (Svenkerud et al., 2018, s.

46). Det kan dermed oppleves som at denne delen innenfor utvikling av muntlige ferdigheter blir nedprioritert og tatt for gitt, noe som også kan se ut til å gjenspeile seg i våre funn fra lærebøkene oppgaver.

Et annet interessant funn er at i bøkene ment for høstsemesteret, altså A-bøkene, på hvert trinn har større prosentandel oppgaver der muntlighet er eksplisitt mål sammenlignet med B-bøkene. I tillegg ser vi at oppgaver med muntlighet som eksplisitt mål er best representert i *Ordriket Arbeidsbok 2A*, og svakest representert i *Ordriket Elevbok 7B*. Disse fordelingene kan være ren tilfeldighet, men vi synes de er verdt å merke seg da vi ville antatt at det skulle vært omvendt. Først og fremst hadde det etter vår mening vært mer naturlig med en gradvis økning fra 2. til 7. trinn, da det antas at jo eldre elevene blir jo bedre kognitivt rustet er de til å forstå muntlighetens metakunnskap. Det kan diskuteres om elevene har like stort behov for innføring av metakunnskap innenfor muntlige ferdigheter i 7. trinn, dersom de allerede har fått det konkretisert i 2. trinn. Likevel vet vi i lys av kompetansemålene at det legges vekt på ulike aspekt innenfor hver muntlig ferdighet på de ulike trinnene. Sammenligner vi sammenfallende kompetansemål fra 2. og 7. trinn, blir det på 2. trinn sagt at elevene skal kunne “Lytt, ta ordet etter tur og begrunne egne meninger i samtaler” (Kunnskapsdepartementet, 2019). På 7. trinn er målet videreutviklet, og lyder slik: “Lytt til og videreutvikle innspill fra andre og begrunne egne standpunkter i samtaler” (Kunnskapsdepartementet, 2019). Det foreligger metakunnskap på ulike nivå i kompetansemålene, og begge krever dermed ulik eksplisitt innføring.

At oppgaveomfanget er større i A-bøkene enn B-bøkene, kan også oppleves som noe unaturlig. Det er likevel mulig at en slik struktur bidrar til at elevene på sikt forstår mer om muntlige ferdigheter og hvorfor disse er viktig. Mer fokus på metakunnskap og utvikling av et språk rundt muntlighet i tidlig alder kan muligens føre til at elevene opparbeider et mer robust grunnlag for videre utvikling og forståelse innenfor muntlige ferdigheter. I tillegg er det viktig å poengtere at arbeid med å forstå hva muntlige ferdigheter faktisk innebærer, er noe som bør foregå gjennom hele skoleløpet, og ikke bare på høyere trinn. Verken læreplanen eller teori og tidligere forskning sier noe om at eksplisitt arbeid med muntlighet er reservert til kun høyere trinn, og støtter dermed opp under denne påstanden.

5.4 Taleriket

Vi har valgt å først drøfte lærebøkene helhet, før vi i dette delkapitlet snevrer oss inn på de kapitlene som spesifikt tar for seg muntlige ferdigheter – nemlig “Taleriket”. Vi begynner med å ta opp det første forskningsspørsmålet igjen: *Hvordan vektlegger læreverket muntlige ferdigheter sammenlignet med skriftlige ferdigheter?* Gjennom alle seks bøkene, ser vi at

fordelingen av sideomfang mellom “Taleriket” og “Skriveriket” forblir likt. Analysen av “Taleriket” viser oss at det er her forekomsten av oppgaver med muntlighet som eksplisitt mål er størst. Uten å ha gått i dybden på “Skriveriket”, kan man anta at det samme gjelder her for eksplisitt arbeid med skriftlige ferdigheter. I lys av dette, kan det tenkes at skillet mellom muntlige og skriftlige ferdigheter blir noe mindre. Dette blir likevel bare antakelser, og kan ikke støttes opp uten grundig analysering av kapitlene, samt fordypning i tidligere forskning på feltet. Og selv om oppgaveomfanget skulle være noenlunde likt mellom eksplisitt muntligtrening og eksplisitt skrivetrening, så kan man ikke legge skjul på at overtallet av skriveoppgaver i resten av læreboka vil bidra til mer mengdetrening innenfor skriftlige ferdigheter. Dermed får elevene større forutsetninger for å utvikle seg skriftlig sammenlignet med muntlig, og skillet mellom dem forblir betydelig.

Det andre forskningsspørsmålet vårt lyder slik: *Hvordan vektlegger læreverket de ulike muntlige ferdighetene?* For å undersøke dette forskningsspørsmålet, har vi tatt en titt på hvilke ulike muntlige ferdigheter som kommer til syne i temaoverskriftene innenfor “Taleriket”. Av de overskriftene som lot seg kategoriseres kun ved hjelp av navnet, ser vi at “å lese høyt” knyttes til fire overskrifter, “å argumentere” til tre overskrifter, “å samtale” til tre overskrifter, og “å fortelle” til to overskrifter. Ingen av temaoverskriftene indikerer arbeid med ferdigheten “å lytte”, noe som samsvarer med funnene gjort i analysen av helheten i lærebøkene. “Å presentere” er den ferdigheten med størst representasjon. Denne ferdigheten kommer til syne minst én gang i hver bok, foruten *Ordriket Arbeidsbok 2A*. Som nevnt i analysen, så strider dette med tidligere funn vi har gjort oss. Én forklaring på dette, kan være at kategorien “å presentere” i denne sammenheng er et samlebegrep som tar for seg både tale og dramatisering. Det kan også være at *Ordriket* retter fokus mot eksplisitt utvikling av presentasjonsferdighetene, i motsetning til å bruke dem som redskap. Vi vil senere komme inn på funnet av at flertallet av eksplisitte muntligoppgaver befinner seg i “Taleriket”. Dette kan altså bety at selv om antallet oppgaver knyttet til “å presentere” er svært lite, tilbyr de få oppgavene heller eksplisitt trening i ferdigheten istedenfor. Tidligere forskning viser at elevene ofte får for lite og for generell vurdering og veiledning på presentasjoner (Børresen et al., 2012; Penne et al., 2020). Dermed vil den eksplisitte treningen være viktig for elevenes personlige utvikling i ferdigheten.

Det siste forskningsspørsmålet sett i lys av “Taleriket”, er noe interessant sammenlignet med funnene fra resten av læreboka. Forskningsspørsmålet lyder slik: *På hvilken måte vektlegges muntlighet som eksplisitt mål sammenlignet med muntlighet som redskap?*, og det vi oppdager er at flertallet av oppgaver knyttet til muntlighet som eksplisitt mål kommer til syne nettopp i

“Taleriket”. Dette kan forklares av at *Ordriket* selv beskriver “Taleriket” som den delen av lærebøkene der elevene skal arbeide spesifikt med muntlige ferdigheter. I og med at “Taleriket” i all hovedsak består av oppgaver med muntlighet som eksplisitt mål, er det dermed rimelig å anta at forfatterne er bevisste over ansvaret norskfaget har for den eksplisitte undervisningen (Fjørtoft, 2014, s. 128). Selv om antallet oppgaver knyttet til muntlighet som eksplisitt mål er i mindretall, er det positivt at *Ordriket* ser ut til å være oppmerksom på hva denne typen oppgaver innebærer samt viktigheten av at disse inkluderes i læreverket. Vi mener også det blir svært oversiktlig for både lærer og elev når kapitlene deles inn slik det gjøres i *Ordriket*. Spesifisering av hvilken ferdighet som skal trenes og utvikles i hvert kapittel, gjør at alle parter vet hvor fokuset ligger og hva som forventes. Dersom elevene lærer at i “Taleriket” jobbes det alltid med muntlige ferdigheter, kan dette bidra til at de er mer bevisste over bruken av muntlighet sammenlignet med oppgaver der det kun brukes som redskap. Det er i tillegg viktig å poengtere at selv om hvert “Talerike” retter fokus mot utviklingen av bestemte muntlige ferdigheter i lys av utvalgte kompetansemål, så vil elevene på samme tid få muligheten til å ta i bruk andre muntlige ferdigheter gjennom oppgavene. Selv om elevene ikke lærer *om* ferdighetene, så vil arbeidet *med* dem bidra til muntlig utvikling i form av mengdetrening.

En siste observasjon som er viktig å ha med seg fra analysen av “Taleriket”, er rollen lærerveiledninga har. På alle tre trinnene vi har vært innom, så bidrar lærerveiledninga til bredere fokus på og mer eksplisitt arbeid med muntlige ferdigheter. Oppfordringene i lærerveiledninga er ofte knyttet til utvikling av metakognitiv kompetanse, noe vi tidligere har nevnt er en viktig side innenfor elevenes fordypning i muntlige ferdigheter. Men for at lærerveiledninga skal være av nytte, er det avgjørende at læreren velger å bruke den. For at et læreverk skal nå sitt fulle potensiale, er det en viss forventning fra forlagets side at lærere faktisk leser igjennom lærerveiledningen grundig (Bjerke & Johansen, 2020, s. 179). Nok en gang ser vi at arbeid med muntlige ferdigheter har større potensiale enn først antatt, men at læreren må være pådriver for at det skal være gjennomførbart. Tidligere forskning viser likevel at majoriteten av grunnskolelærere opplever lærerveiledninga som en viktig ressurs, noe som kan antyde at lærere benytter den i planlegging av undervisning (Gilje et al., 2016, s. 30). Dermed blir det tryggere å anta at lærerveiledninga for *Ordriket* bidrar til å løfte læreverkets representasjon av muntlige ferdigheter.

6.0 Oppsummering og avsluttende refleksjoner

Bakgrunnen for denne studien baserer seg på et ønske om å undersøke hvordan muntlige ferdigheter blir representert i et utvalgt læreverv i norsk på barnetrinnet. Dette grunnet tidligere forskning som viser at muntlige ferdigheter gjerne nedprioriteres sammenlignet med de andre grunnleggende ferdighetene. På bakgrunn av dette ble følgende problemstilling formulert:

Hvordan representeres muntlige ferdigheter i et utvalgt læreverv på barnetrinnet, og hvilken progresjon av muntlige ferdigheter finner sted gjennom 2., 4. og 7. trinn?

I lys av læreverkets store omfang, viste det seg et behov for å begrense mengden datamateriale. Vi valgte dermed å rette fokuset vårt mot bøker fra tre ulike trinn innenfor læreverket *Ordriket*, der vi undersøkte oppgaveantall og oppgavetekst. I tillegg var det interessant å gå dypere inn i "Taleriket"-kapitlene, som spesifikt tar for seg muntlige ferdigheter. For å undersøke de utvalgte lærebøkene på en helhetlig måte, ble det dermed anvendt en kombinasjon av kvalitativ og kvantitativ dokumentanalyse.

Innledningsvis formulerte vi tre ulike forskningsspørsmål som skulle bidra til å finne svar på problemstillingen. Det første forskningsspørsmålet lyder slik: *Hvordan vektlegger læreverket muntlige ferdigheter sammenlignet med skriftlige ferdigheter?* Funnene fra analysen viser her at oppgaver knyttet til muntlige ferdigheter er i mindretall sammenlignet med oppgaver knyttet til skriftlige ferdigheter. Dette gjelder gjennom alle seks bøkene. Funn viser også at *Ordriket 2* og *4* har et tydelig flertall av skriftligrelaterte oppgaver, mens i *Ordriket 7* er flertallet ikke-spesifiserte oppgaver. Disse oppgavene kan potensielt trene muntlige ferdigheter, men de er avhengige av at læreren har kompetanse og interesse nok til å ta initiativ til dette.

Den andre delen av analysen tar for seg forskningsspørsmålet *Hvordan vektlegger læreverket de ulike muntlige ferdighetene?* Her viser funn at det konsekvent gjennom 2., 4. og 7. trinn er ferdigheten "å samtale" som dominerer, mens ferdighetene "å lytte", "å argumentere" og "å presentere" representeres minst. Enkelte ferdigheter trenes oftest ved at de må anvendes i arbeidet med andre ferdigheter, da eksempelvis det å samarbeide krever samtale, mens samtale på sin side krever lytting. Ferdighetene flyter dermed noe over i hverandre. Kategoriseringen av de ulike muntlige ferdighetene viser likevel at det er typisk for oppgavene i alle seks bøker at de legger opp til utforskende samtaler, i tillegg til et fokus på uforberedte og spontane muntlige tekster der elevene får bruke sine egne ord.

I neste del av analysen belyser vi forskningsspørsmålet *På hvilken måte vektlegges muntlighet som eksplisitt mål sammenlignet med muntlighet som redskap?* Funnene herunder viser et

soleklart flertall av oppgaver der muntlighet er et redskap i å nå andre mål. Dette gjelder for alle bøkene vi analyserte, selv om skillet er mindre i *Ordriket 7* sammenlignet med de andre. Vi finner også at alle A-bøkene har en større representasjon av muntlighet som eksplisitt mål enn B-bøkene, selv om det omvendte oppleves som mest naturlig. Det samme gjelder funnet om at det er flest oppgaver knyttet til muntlighet som eksplisitt mål i *Ordriket Arbeidsbok 2A*, og minst oppgaver i *Ordriket Elevbok 7B*. Læreverket ser ut til å prioritere tidlig innføring av eksplisitt undervisning om muntlige ferdigheter, noe som kan føre til at elevene opparbeider et grunnlag for forståelse tidlig i utviklingen.

Til slutt tok vi for oss forskningsspørsmålene i lys av "Taleriket". Funnene viser oss at det er i disse kapitlene hovedfokuset på eksplisitt trening i muntlige ferdigheter ligger. Dette er særlig viktig i sammenheng med ferdigheten "å presentere", som ellers i læreverket representeres i liten grad. I tillegg til "Taleriket"-kapitlene, viser også lærerveiledningen seg som nyttig i arbeidet med muntlige ferdigheter. Den tar for seg ulike innfallsvinkler som bidrar til potensiell trening av muntlige ferdigheter – både gjennom arbeid *med* og utvikling av kunnskap *om* ferdighetene. Dette er likevel med forutsetning om at læreren setter seg grundig inn i lærerveiledninga, og faktisk bruker den som redskap for å øke mengden arbeid med og om muntlige ferdigheter.

Avslutningsvis er det viktig å huske på at lærebøkene fungerer kun som et forslag i arbeidet med å nå kompetansemål, og det er ikke forlagene som har ansvaret for hvordan elevene oppnår denne kompetansen. Hovedansvaret vil alltid ligge på læreren, men med gode ressurser har også læreren et godt utgangspunkt i arbeidet med elevenes kompetanseutvikling. Funnene våre viser at selv om bruken av skriftlige ferdigheter i oppgaver dominerer, kan *Ordriket* i stor grad brukes som støtte i planlegging og gjennomføring av undervisning knyttet opp mot muntlige ferdigheter. Bøkene tar for seg flere former for muntlige ferdigheter, selv om enkelte vektlegges mer enn andre. Bruken av "Taleriket" bidrar til et oversiktlig og systematisk arbeid med eksplisitt kompetanseutvikling *om* ferdighetene, mens resten av innholdet i bøkene er bidragsfaktorer til at elevene får arbeidet *med* dem. Likevel er alt med forbehold om at læreren besitter kunnskapen til å utnytte oppgavens fulle potensiale, samt kompetansen til gjennomføre det muntligrelaterte arbeidet i praksis. For å oppnå slik kompetanse, kan det være avgjørende at lærere har tilgang på et grundig og oversiktlig språk rundt temaet muntlighet – noe vi registrerer at det er mangel på.

6.1 Feilkilder

Til slutt er det nødvendig å gjøre rede for feilkilder vi registrerer oss i løpet av forskningsprosjektet. Som nevnt flere ganger gjennom oppgaven, er det viktig å være klar over utfordringen med å være objektiv i et slikt tekststudium. Vi måtte stoppe opp noen ganger underveis for å drøfte og undersøke hvilken kategori liknende oppgaver hadde blitt plassert under tidligere. Dette åpner opp for at det kan ha skjedd ulik kategorisering av oppgaver som er tilsvarende like, selv om vi kontinuerlig har forholdt oss til oversikten med definisjonen av kategoriene. I tillegg til dette, var det svært mange oppgaver som skulle telles opp, samt flere analyseregler vi måtte forholde oss til fortløpende. Vi er derfor oppmerksomme på at enkelte oppgaver kan ha glippet gjennom, og dermed ikke blitt telt med. Dette vil gjelde et såpass lite oppgaveomfang at det ikke påvirker resultatene i noen grad, men er likevel verdt å belyse.

6.2 Videre forskning

Denne studien har tatt for seg flere aspekter ved muntlige ferdigheter i *Ordriket*. Likevel ser vi flere muligheter for videre forskning, særlig innenfor samme læreverk. Først og fremst hadde det vært interessant å fordele oppgavene innenfor muntlighet som redskap eller eksplisitt mål ut ifra de ulike muntlige ferdighetene. Vi har skrevet en del om at den eksplisitte undervisningen er viktig for elevenes utvikling, og det kunne vært spennende å undersøke hvilke muntlige ferdigheter som representeres mest og minst i henhold til dette.

I tillegg er det en mulighet å undersøke nærmere hva oppgavene knyttet til de ulike muntlige ferdighetene innebærer. Vi har kommentert hva som er typiske oppgaver, men vi har ikke drøftet innholdet i oppgavene så mye. Dette er noe som kunne vært interessant å sett på, da det gir en dypere forståelse av hva oppgavene faktisk innebærer. I hvilken grad samsvarer de med kompetansemålene, for eksempel?

En annen faktor som ville vært spennende å ta tak i, er vurdering av muntlighet. Vi har tidligere nevnt noe om forskning som viser at lærere er relativt dårlig på vurdering av muntlighet. I den anledning kunne det vært at lærebøkene og lærerveiledninga hadde hatt noe å bidra med her. Og sist, men ikke minst, hadde det også vært interessant og sammenlignet representasjonen av muntlige ferdigheter opp mot lesing og digitale ferdigheter – ikke bare skriftlige.

Litteraturliste

- Aa, L.I. & Neteland, R. (2020). Å studere til master i norsk – skulens største fag. I L.I. Aa & R. Neteland (Red.), *Master i norsk. Metodeboka 1* (s. 13-27). Universitetsforlaget.
- Aksnes, M.P. (2007). *Tid for tale – munnleg norsk i skolen*. Cappelen akademisk forlag.
- Asdal, K. & Reinertsen, H. (2020). *Hvordan gjøre dokumentanalyse. En praksisorientert metode*. Cappelen Damm Akademisk.
- Bakken, J. & Andersson-Bakken, E. Innholdsanalyse. I E. Andersson-Bakken & C.P. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning* (s. 305-326). Universitetsforlaget.
- Bakken, J. (2020). *Retorikk i skolen* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Befring, E. (2020). *Sentrale forskningsmetoder – med etikk og statistikk*. Cappelen Damm Akademisk.
- Berge, K.L. (2022). Grunnleggende muntlige ferdigheter i norsk skole: Kritiske perspektiv på den utdanningspolitiske og faglige forankringen. I R. Solheim, H. Otnes & M.O. Riis-Johansen (Red.), *Samtale, samskrive, samhandle: nye perspektiv på muntlighet og skriftlighet i samspill* (s. 211-228). Universitetsforlaget.
- Bjerke, C. & Johansen, R. (2020). *Begynneropplæring i norskfaget* (2. utg.). Gyldendal.
- Bjerke, C., Emilsen, L. E., Hagen, M. M., & Ulland, G. (2021a). *Ordriket: Arbeidsbok 4A* (2. utg). Fagbokforlaget.
- Bjerke, C., Emilsen, L. E., Hagen, M. M., & Ulland, G. (2021b). *Ordriket: Arbeidsbok 4B* (2. utg). Fagbokforlaget.
- Bjerke, C., Emilsen, L. E., Hagen, M. M., & Ulland, G. (2022a). *Ordriket: Elevbok 7A* (2. utg). Fagbokforlaget.
- Bjerke, C., Emilsen, L. E., Hagen, M. M., & Ulland, G. (2022b). *Ordriket: Lærerveiledning 4* (2. utg). Fagbokforlaget.
- Bjerke, C., Emilsen, L. E., Hagen, M. M., & Ulland, G. (2023a). *Ordriket: Elevbok 7B* (2. utg). Fagbokforlaget.
- Bjerke, C., Emilsen, L. E., Hagen, M. M., & Ulland, G. (2023b). *Ordriket: Lærerveiledning 7* (2. utg). Fagbokforlaget.

- Bjerke, C., Hagen M. M. & Ulland, G. (2020a). *Ordriket: Arbeidsbok 2A* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Bjerke, C., Hagen M. M. & Ulland, G. (2020b). *Ordriket: Arbeidsbok 2B* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Bjerke, C., Hagen M. M. & Ulland, G. (2020c). *Ordriket: Lærerveiledning 2* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Blikstad-Balas, M. & Roe, A. (2020). *Hva foregår i norsktimene? Utfordringer og muligheter i norskfaget på ungdomstrinnet*. Universitetsforlaget.
- Brinkkjær, U. & Høyen, M. (2011). *Videnskapsteori for de pædagogiske professionsuddannelser*. Hans Reitzels Forlag.
- Brottveit, G. (2018). Om vitenskapsteoretiske begreper og grunnsyn. I G. Brottveit (Red.), *Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder: om å arbeide forskningsrelatert* (s. 16-31). Gyldendal.
- Børresen, B. (2015). En egen form for samtale. I H. Christensen & R.S. Stokke (Red.), *Samtalens didaktiske muligheter* (s. 18-34). Gyldendal Akademisk.
- Børresen, B. (2016). Samtalen i klasserommet – samtale og læring. I K. Kverndokken (Red.), *101 måter å fremme muntlige ferdigheter på – om muntlig kompetanse og muntlighetsdidaktikk* (s. 89-101). Fagbokforlaget.
- Børresen, B., Grimnes, L. & Svenkerud, S. (2012). *Muntlig kompetanse*. Fagbokforlaget.
- Danielsson, K., & Selander, S. (2021). *Multimodal Texts in Disciplinary Education : A Comprehensive Framework*. Springer International Publishing AG.
- Fagbokforlaget. (u.å.). *Om oss*. Hentet 3. januar 2023 fra <https://www.fagbokforlaget.no/Forlaget/Om-oss>
- Fagbokforlaget. (u.å.). *Ordriket: Verket*. Hentet 5. januar 2023 fra <https://www.fagbokforlaget.no/Verk/Ordriket#verket>
- Fjørtoft, H. (2014). *Norskdidaktikk*. Fagbokforlaget.
- Fjørtoft, H. (2016). Vurdering av muntlighet i klasserommet. I K. Kverndokken (Red.), *101 måter å fremme muntlige ferdigheter på – om muntlig kompetanse og muntlighetsdidaktikk* (s. 119-135). Fagbokforlaget.

- Forskrift til opplæringslova. (2006). *Forskrift til opplæringslova* (FOR-2006-06-23-724).
Lovdata. <https://lovdata.no/forskrift/2006-06-23-724>
- Gilje, Ø. & Grimen, H. (2019). *Hermeneutikk: Forståelse og mening*. I S. Tønnessen (Red.),
Vitenskapsteori og etikk for samfunnsvitenskap og humaniora (s. 67-96).
Universitetsforlaget.
- Gilje, Ø. (2017). *Læremidler og arbeidsformer i den digitale skolen*. Fagbokforlaget.
- Gilje, Ø., Ingulfsen, L., Dolonen, J. A., Furberg, A., Rasmussen, I., Kluge, A., Knain, E.,
Mørch, A., Naalsund, M. & Skapaas, K. S. (2016). *Med ARK&APP. Bruk av
læremidler og ressurser for læring på tvers av arbeidsformer*. Sluttrapport.
Universitetet i Oslo. [https://www.uv.uio.no/iped/forskning/prosjekter/ark-
app/arkapp_syntese_endelig_til_trykk.pdf](https://www.uv.uio.no/iped/forskning/prosjekter/ark-app/arkapp_syntese_endelig_til_trykk.pdf)
- Grønmo, S. (2016) *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Fagbokforlaget.
- Hatlebrekke, K. (2018). Pukke kritisk tenkning? Om religionskritikk i lærebøker for KRLE.
Prismet forskning, 69(2/3), 133-148. <https://doi.org/10.5617/pri.6261>
- Hertzberg, F. (2003). *Arbeid med muntlige ferdigheter*. I K. Klette (Red.), *Evaluering av
Reform 97 - Klasserommets praksiser etter Reform 97* (s. 137-172). Unipub AS.
- Høgheim, S. (2020). *Masteroppgaven i GLU*. Fagbokforlaget.
- Johannessen, A.J., Tufte, P.A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til
samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Abstrakt forlag.
- Johnsen, E.G. m.fl. (1999). *Lærebokkunnskap – Innføring i sjanger og bruk*. Tano
Aschehoug.
- Kaldahl, A.-G. (2022). Teachers' voices on the unspoken oracy construct: "Oracy – the taken-
for-granted competence". *Acta Didactica Norden*, 16(1).
<https://doi.org/10.5617/adno.8143>
- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1957). *Normalplan for byfolkskolen* (3. utg.).
Aschehoug. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2017062307152
- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1974). *Mønsterplan for grunnskolen - bokmål*.
Aschehoug. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2008052804017

- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1987). *Mønsterplan for grunnskolen – bokmål*.
Aschehoug. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2007080200101
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Nasjonalt læremiddelsenter. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2008080100096
- Klette, K., Sahlström, F., Blikstad-Balas, M., Luoto, J., Tanner, M., Tengberg, M., Roe, A. & Slotte, A. (2018). Justice through participation: student engagement in Nordic classrooms, *Education Inquiry*, 9(2), 1-21.
<https://doi.org/10.1080/20004508.2018.1428036>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06?lang=nob>
- Marthinsen, K. L. (2015). *Muntlige ferdigheter i lærebøker: Læreboka som ressurs for trening og utvikling av muntlige ferdigheter i norsk på VGI* [Masteroppgave]. Universitetet i Oslo.
- Meld. St. 30 (2003-2004). *Kultur for læring*. Utdanning- og forskningsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/>
- Moon, K. & Blackman, D. (2014). A Guide to Understanding Social Science Research for Natural Scientists. *Conservation Biology*, 28, 1167-1177.
<https://doi.org/10.1111/cobi.12326>
- NESH. (2021, 16. desember). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora* (5. Utg.). De nasjonale forskningsetiske komiteene.
<https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora>
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier – Den skrivende forskeren*. Universitetsforlaget.

- Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Fagbokforlaget.
- Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Otnes, H. (2016). Lyttehandlinger og lytteformål – perspektiver på lyttedimensjonen i ulike fagplaner og kontekster. I K. Kverndokken (Red.), *101 måter å fremme muntlige ferdigheter på – om muntlig kompetanse og muntlighetsdidaktikk* (s. 71-87). Fagbokforlaget.
- Penne, S., Hertzberg, F. & Solem, M.S. (2020). *Muntlige tekster i klasserommet* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Postholm, M.B. (2010). *Kvalitativ metode – En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Rødnes, K.A. & Gilje, Ø. (2018). Ti år med grunnleggende ferdigheter – hva vet vi, hvor går vi? *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 102(3), 201-213. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2018-03-02>
- Selander, S. & Skjelbred, D. (2004). *Pedagogiske tekster for kommunikasjon og læring*. Universitetsforlaget.
- Skaftun, A. & Wagner, Å.K.H. (2019). Oracy in year one: a blind spot in Norwegian language and literacy education? *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 19, *Running Issue(Running Issue)*, 1–20. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2019.19.01.09>
- Skjelbred, D. (2019). *Skolens tekster – et utgangspunkt for læring*. Cappelen Damm Akademisk.
- Skrunes, N. (2010). *Lærebokforskning – En eksploderende presentasjon med særlig fokus på Kristendomskunnskap, KRL og Religion og etikk*. Abstrakt forlag.
- Svenkerud, S., Klette, K. & Hertzberg, F. (2012). Opplæring i muntlige ferdigheter. *Nordic Studies in Education*, 32(1), 35-49.
- Sæbø, J.U., Skaftun, A., & Nygard, A.O. (2021). Vilkår for muntlig deltakelse på mellomtrinnet. *Acta Didactica Norden*, 15(2). <https://doi.org/10.5617/adno.8311>

Utdanningsdirektoratet. (2019, 18. november). *Hva er kjerneelementer?*

Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/laring-ogtrivsel/lareplanverket/stotte/hva-er-kjerneelementer/>

Veum, A. (2013). Lærebokstemma i tre generasjonar. I N. Askeland, E. Maggerø & B.

Aamotsbakken (Red.), *Læreboka – Studier i ulike lærebokstekster* (s. 19-34).

Akademika forlag.

Vedlegg

Vedlegg 1: Kompetansemål i norsk knyttet til muntlige ferdigheter

(Kunnskapsdepartementet, 2019)

Etter 2. trinn	Etter 4. trinn	Etter 7. trinn
"Lytt til og samtale om skjønnlitteratur og sakprosa på bokmål og nynorsk"	"Lese og lytte til fortellinger, eventyr, sangtekster, faktabøker og andre tekster på bokmål og nynorsk og i oversettelse fra samiske og andre språk, og samtale om hva tekstene betyr for eleven"	"Lese lyrikk, noveller, fagtekster og annen skjønnlitteratur og sakprosa på bokmål og nynorsk, svensk og dansk og samtale om formål, form og innhold"
"Samtale om og beskrive hvordan ord vi bruker, kan påvirke andre"	"Utforske og formidle tekster gjennom samtale, skriving, lek, bevegelse og andre kreative uttrykk"	"Lese samiske tekster på norsk og samtale om verdiene som kommer til uttrykk, og hvordan stedsnavn og personnavn som inneholder de samiske bokstavene, uttales"
"Leke med rim og rytme og lytte ut språklyder og stavelser i ord"	"Samtale om forskjellen mellom meninger og fakta i tekster"	"Lytt til og videreutvikle innspill fra andre og begrunne egne standpunkter i samtaler"
"Trekke bokstavlyder sammen til ord under lesing og skriving"	"Holde muntlige presentasjoner med og uten digitale ressurser"	"Presentere faglige emner muntlig med og uten digitale ressurser"
"Lytt, ta ordet etter tur og begrunne egne meninger i samtaler"	"Følge opp innspill fra andre i faglige samtaler og stille oppklarende og utdypende spørsmål"	"Leke med språket og prøve ut ulike virkemidler og framstillingsmåter i muntlige og skriftlige tekster"
"Beskrive og fortelle muntlig og skriftlig"	"Beskrive, fortelle og argumentere muntlig og skriftlig og bruke språket på kreative måter"	"Beskrive, fortelle, argumentere og reflektere i ulike muntlige og skriftlige sjangre og for ulike formål"
"Bruke store og små bokstaver, punktum, spørsmålstegn og utropstegn i tekster og samtale om egne og andres tekster"	"Bruke fagspråk om setningsoppbygning og bøyning av verb, substantiv og adjektiv i samtaler om språk og om egne og andres tekster"	"Gi tilbakemelding på medelevers tekster ut fra kriterier og bruke tilbakemeldinger i bearbeiding av egne tekster"

"Utforske og samtale om oppbygningen av og betydningen til ord og uttrykk"	"Reflektere over hvordan språkbruken vår påvirker andre, og hvordan vi tilpasser og endrer språket i ulike situasjoner"	"Bruke fagspråk og kunnskap om ordklasser og setningsoppbygning i samtale om egne og andres tekster"
"Utforske eget talespråk og samtale om forskjeller og likheter mellom talespråk og skriftspråk"	"Utforske og samtale om språklig variasjon og mangfold i nærmiljøet"	"Utforske og beskrive samspillet mellom skrift, bilder og andre uttrykksformer og lage egne sammensatte tekster"
		"Sammenligne talespråk i nærmiljøet med andre talespråkvarianter i Norge og med nabospråk"

Vedlegg 2: Kategorier for analyse

Kategori	Forklaring	Eksempel
Å samtale	Oppgaver som legger opp til åpen og improvisert samtale mellom elevene, der de vekselvis tar på seg rollene som lytter og taler.	“Snakk sammen. Hvordan er det å være på et bibliotek om natta?” (Ordriket Arbeidsbok 2B, s. 2020, s. 92)
Å fortelle	Oppgaver der elevene skal formidle noe uten bruk av manus. Dette kan være både forklaring, gjenfortelling og improvisert fortelling.	“To og to. Gjenfortell teksten for hverandre ved bruk av hjelpespørsmålene” (Ordriket Arbeidsbok 4A, 2021, s. 32).
Å lytte	Oppgaver som krever at elevene bruker lytteferdighetene sine for å kunne svare på/løse oppgaven. Dette inkluderer oppgaver som spesifikt instruerer elevene til å lytte.	“Lytt til en medelev, og gi respons etter at han har lest det samme diktet” (Ordriket Elevbok 7A, 2022, s. 100).
Å argumentere	Oppgaver der elevene blir bedt om å uttrykke og begrunne sine meninger i dialog med andre. Både i helklasse, grupper samt to og to.	“Diskuter i grupper. Husk å begrunne meningene dine med “fordi”. Hva er greit og ikke greit å legge ut eller skrive om andre på nett og sosiale medier?” (Ordriket Elevbok 7A, 2022).
Å presentere	Oppgaver som legger opp til at elevene skal forberede et muntlig framlegg i form av tale, fortelling, foredrag eller rollespill – med bruk av manus. Dette gjelder framlegg foran hele klassen, i små grupper og to og to.	“[...] Bruk tankekartet til å lage en tale. Bruk virkemidler som <i>gjentakelse</i> og <i>plussord</i> . [...] Framfør talene for hverandre i grupper eller i hel klasse” (Ordriket Elevbok 7B, 2023, s. 159).
Å lese høyt	Oppgaver der elevene instrueres til å lese en tekst høyt i helklasse, grupper eller to og to. Dette gjelder både selvproduserte og ferdigskrevne tekster.	“[...] Les diktet høyt for en medelev.” (Ordriket Elevbok 7A, 2022, s. 100).
Å samarbeide	Oppgaver der elevene er nødt til å arbeide sammen med noen andre for å svare på eller løse oppgaven. Dette kan være både grupper eller to og to.	“To og to. Lag en plakate om det som skjedde med Rosa Parks. Dere trenger bilder, overskrift, litt informasjon om saken og et tenkt intervju

		med Rosa Parks” (Ordriket Arbeidsbok 4B, 2021, s. 87).
--	--	--

Kategori	Eksempel
Oppgaver som knyttes til muntlige ferdigheter	“Snakk sammen. Hva ser dere på bildet? Har dere sett det samme? Husk at alle skal få si noe!” (Ordriket Arbeidsbok 2A, 2020, s. 13)
Oppgaver som knyttes til skriftlige ferdigheter	“Skriv fem linjer om hva denne teksten får deg til å tenke på” (Ordriket Elevbok 7B, 2023, s. 97).
Oppgaver der metode ikke spesifiseres	“Gjør setningene under om til et dikt. Du velger linjedelingen selv” (Ordriket Arbeidsbok 4B, 2021, s. 33).
Oppgaver der metode er tegning o.l.	“Tegn eller mal et bilde av noe du liker å gjøre. Finn musikk som passer til. Spill musikken for de andre i klassen mens du viser det ferdige bildet” (Ordriket Arbeidsbok 4B, 2021, s. 55).

Kategori	Forklaring	Eksempel
Muntlighet som redskap	Oppgaver der de ulike muntlige ferdighetene må anvendes for å løse oppgaven, selv om læringsmålet for oppgaven ikke knyttes direkte opp mot trening av muntlige ferdigheter.	“I gruppe. Snakk sammen om hva Kim Friele har gjort for å påvirke lover og bestemmelser i samfunnet vårt” (Ordriket, Elevbok 7B, 2023, s. 152).
Muntlighet som eksplisitt mål	Oppgaver der selve læringsmålet knyttes opp mot muntlige ferdigheter, og utviklingen av disse.	“To og to. Velg et avsnitt i teksten som du leser på nytt. Fortell en annen om det du har lest. Bruk egne ord” (Ordriket Arbeidsbok 2B, 2020, s. 52).

Vedlegg 3: Regler for analyse

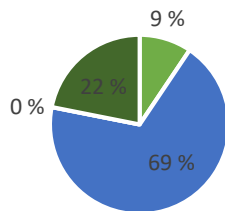
Regel	Eksempel
Oppgaver der hele eller deler av oppgaven kan knyttes direkte opp mot muntlige ferdigheter, vil telles med og kategoriseres sammen som oppgaver knyttet til muntlige ferdigheter.	<p>"Snakk sammen. Hvorfor kan skygger være skumle?" (Ordriket Arbeidsbok 2A, 2020, s. 11).</p> <p>"Tenk kritisk. I gruppe. Hvorfor tror dere at noen tenker at det gir økt status å gjøre drøye ting? Hva mener dere om det?" (Ordriket Elevbok 7A, 2022, s. 182)</p>
Oppgaver der metoden ikke spesifiseres, men det står at elevene skal jobbe to og to eller i gruppe, vil kategoriseres som oppgaver knyttet til muntlige ferdigheter.	"To og to. Hvor finner vi plakater med denne kampanjen på? Hva tenker dere om det?" (Ordriket Elevbok 7B, 2023, s. 136).
Oppgaver der metode ikke blir spesifisert, vil telles med og kategoriseres som ikke-spesifiserte.	"Ordene under er sammensatte ord fra teksten. Forklar hvordan betydningen av ordet er endret fra venstre til høyre kolonne (Ordriket Elevbok 7A, 2022, s. 174)
Oppgaver der metode ikke spesifiseres i oppgaveteksten, men etterfølges av en linje som indikerer at oppgaven skal løses ved skriving, vil kategoriseres som oppgaver knyttet til skriftlige ferdigheter.	<p>"Finn ord i ordet SKOLE" (Ordriket Arbeidsbok 2A, 2020, s. 6).</p> <p>"Hva bruker samene joiken til?" (Ordriket Arbeidsbok 4B, 2021, s. 38)</p>
<p>Oppgaver som består av flere deloppgaver vil telles hver for seg dersom deloppgavene fremstår som individuelle oppgaver.</p> <p>Deloppgaver som inneholder instruksjoner om for eksempel å lese en bestemt tekst eller tenke ut noe på egenhånd vil ikke telles.</p>	<p><u>Oppgave der deloppgavene telles individuelt:</u></p> <p>"To og to.</p> <ol style="list-style-type: none"> Les ordene høyt for hverandre. Hører dere at noen ord har lang vokal, mens noen ord har kort vokal? [...] Skriv ordene som har kort vokal. Er det noen av ordene som har kort vokal, som skrives med enkel konsonant? Skriv dem." (Ordriket Arbeidsbok 4B, 2021, s. 93). <p><u>Oppgave der hele oppgaven telles som én:</u></p> <p>"Bind sammen setningene ved hjelp av <i>og</i>. Ta gjerne bort ord som det ikke er nødvendig å skrive flere ganger.</p> <ol style="list-style-type: none"> Sola står opp i øst. Sola går ned i vest. Mange venter på toget. Mange ser på mobilen sin.

	<p>c) Skuespilleren på scenen danser. Skuespilleren synger.</p> <p>d) Nina spiller ishockey. Kari kjører crosssykkel." (Ordriket Elevbok 7A, 2022, s. 152).</p>
Oppgaver som innebærer aktiviteter som tegning, fargelegging, sett strek/ring, kryss av o.l. vil kategoriseres for seg selv.	<p>"Hvordan ser du for deg tidsmaskinen? Tegn og fargelegg" (Ordriket Arbeidsbok 4A, 2021, s. 16).</p> <p>"Sett en ring rundt substantivene" (Ordriket Arbeidsbok 2B, 2020, s. 77).</p>
Oppgaver som bidrar til trening av flere enn én form for muntlig ferdighet, vil kategoriseres ut ifra den kompetansen vi mener vektlegges mest.	<p>"I gruppe. Fortell en liten historie sammenhengende i 30 sekunder uten å bruke pauselyder som "eehh" og "øøøhh" mellom ordene dine. Når du er ferdig, forteller nestemann videre på historien" (Ordriket Elevbok 7B, 2023, s. 263).</p> <p><i>I eksemplet vil både de muntlige ferdighetene "å fortelle" og "å lytte" trenes. I og med at "å fortelle" vektlegges mest, vil denne oppgaven havne innenfor denne kategorien.</i></p>
Innledningsspørsmål før hvert kapittel vil ikke telles.	<p>"Hva er språk?"</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hva bruker menneskene i bildet språk til? • Hva skriver journalisten? • Hvem bruker språk til å tenke med? • Hva tror du verdens første ord var?" (Ordriket Elevbok 7A, 2022, s. 7).
Gruppeoppgaver der muntlige ferdigheter brukes som redskap til å samarbeide om å nå andre mål, vil kategoriseres som "å samarbeide".	"To og to. Lag en plakat om det som skjedde med Rosa Parks. Dere trenger bilder, overskrift, litt informasjon om saken og et tenkt intervju med Rosa Parks" (Ordriket Arbeidsbok 4B, 2021, s. 87).
Oppgaver som inneholder flere deloppgaver der deloppgavene til sammen utgjør en forberedelse til noe, vil telle som én.	<p>"1</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Les diktet "Vaksne" stille for deg selv. b) Bestem deg for opplesningsmåte. c) Øv deg på å lese diktet. d) Les diktet høyt for en medelev." (Ordriket Elevbok 7A, 2022, s. 100).
Oppgaver der det legges opp til muntlighet i første deloppgave, etterfulgt av et	"To og to.

oppfølgingsspørsmål i neste deloppgave(r), vil begge kategoriseres hver for seg innenfor muntlige ferdigheter.	<p>a) Forklar med egne ord hva tre av de sju ordtakene betyr.</p> <p>b) Når passer det å bruke de tre ordtakene?" (Ordriket Arbeidsbok 4A, 2021, s. 106).</p>
Oppgaver som bruker begreper som "les", "bestem", "øv", "velg tekst" o.l. vil ikke telles. Gruppeoppgaver med kun lesing vil ikke telles.	<p>"1</p> <p>a) Les diktet "Vaksne" stille for deg selv.</p> <p>b) Bestem deg for opplesningsmåte.</p> <p>c) Øv deg på å lese diktet." (Ordriket Elevbok 7A, 2022, s. 100).</p>
Oppgaver der det står "sett komma" vil klassifiseres innenfor skriftlighet, da dette indikerer skriving.	"Lag leddsetninger som du setter inn først i setningen, og sett inn komma" (Ordriket Elevbok 7B, 2023, s. 108).
Oppgaver der det anvendes begrep som "lag", "finn", "analysere" etc. vil kategoriseres som "ikke-spesifiserte". Dette gjelder selv om oppgaven gjerne tolkes som skriving.	"Lag setninger med verbene. Setningene skal inneholde verbal, subjekt, direkte objekt og indirekte objekt. Velg selv hvilken tid av verbet du vil bruke" (Ordriket Elevbok 7B, 2023, s. 164).
Oppgaver som legger opp til både skriving og tegning vil kategoriseres innenfor skriftlige ferdigheter. Oppgaver der eleven skal velge mellom tegning og skriving vil kategoriseres innenfor skriftlige ferdigheter.	<p>"Skriv tre av tingene dine som har hjul. Tegn den tingen du er ekstra glad for å ha." (Ordriket Arbeidsbok 4A, 2021, s. 8)</p> <p>"Hva kan du finne opp for å gjøre skoleveien morsommere? Skriv eller tegn." (Ordriket Arbeidsbok 4A, 2021, s. 10).</p>
Oppgaver med flere spørsmål, men som ikke er delt opp i a), b), c) osv., vil telles som én oppgave.	"Skriv hvordan det var å lese denne teksten. Hva lærte du? Hva kunne du fra før? Hva vil du lære mer om?" (Ordriket Arbeidsbok 4B, 2021, s. 62).
Oppgaver som instruerer elevene til å gå sammen to og to eller i gruppe etterfulgt av å "forklare" noe, vil kategoriseres som "å fortelle".	<p>"To og to.</p> <p>a) Forklar med egne ord hva tre av de sju ordtakene betyr." (Ordriket Arbeidsbok 4A, 2021, s. 106).</p>

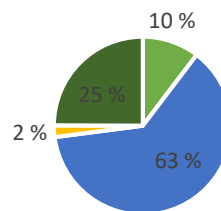
Vedlegg 4: Oppgavefordeling (muntlige og skriftlige ferdigheter)

Oppgavefordeling i
Ordriket Arbeidsbok 2A



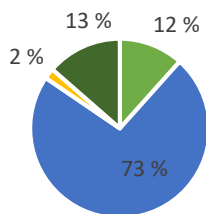
- Oppgaver knyttet til muntlige ferdigheter
- Oppgaver knyttet til skriftlige ferdigheter
- Oppgaver der metode ikke spesifiseres
- Oppgaver med andre metoder

Oppgavefordeling i
Ordriket Arbeidsbok 2B



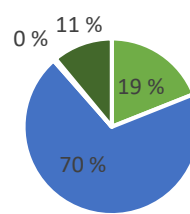
- Oppgaver knyttet til muntlige ferdigheter
- Oppgaver knyttet til skriftlige ferdigheter
- Oppgaver der metode ikke spesifiseres
- Oppgaver med andre metoder

Oppgavefordeling i
Ordriket Arbeidsbok 4A



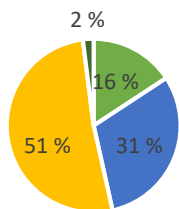
- Oppgaver knyttet til muntlige ferdigheter
- Oppgaver knyttet til skriftlige ferdigheter
- Oppgaver der metode ikke spesifiseres
- Oppgaver med andre metoder

Oppgavefordeling i
Ordriket Arbeidsbok 4B



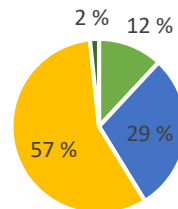
- Oppgaver knyttet til muntlige ferdigheter
- Oppgaver knyttet til skriftlige ferdigheter
- Oppgaver der metode ikke spesifiseres
- Oppgaver med andre metoder

Oppgavefordeling i
Ordriket Elevbok 7A



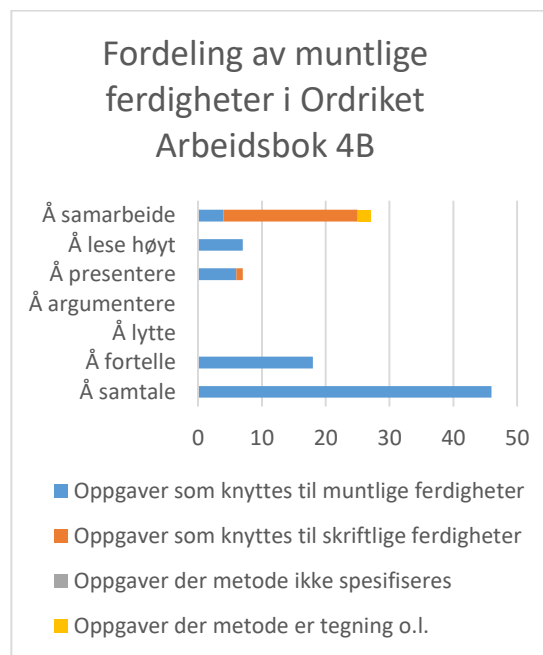
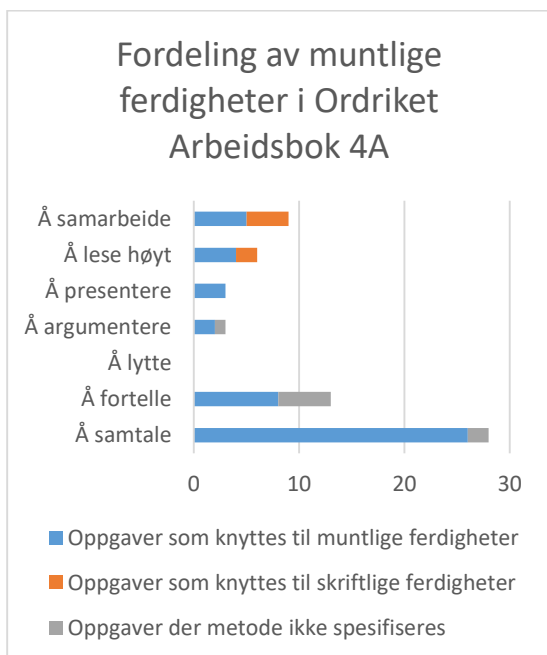
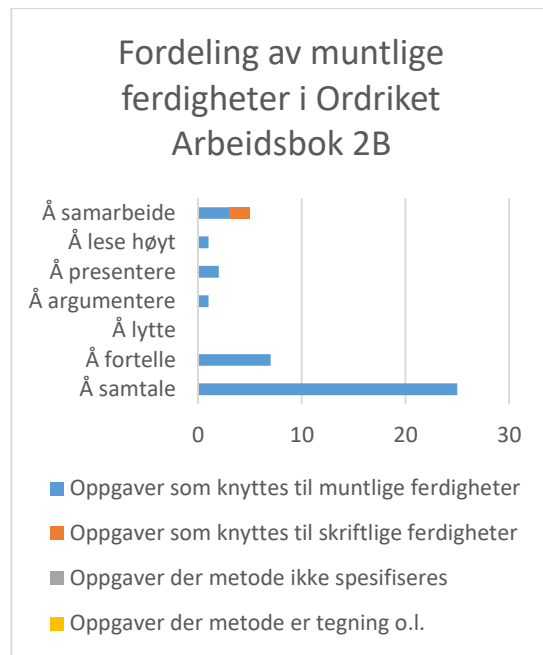
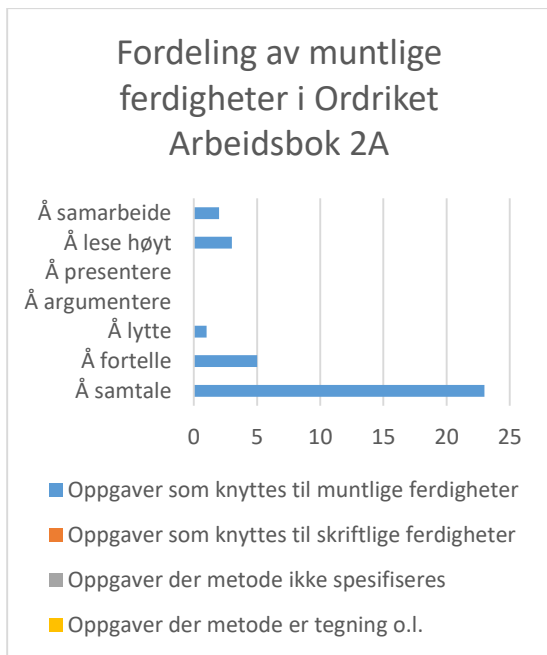
- Oppgaver knyttet til muntlige ferdigheter
- Oppgaver knyttet til skriftlige ferdigheter
- Oppgaver der metode ikke spesifiseres
- Oppgaver med andre metoder

Oppgavefordeling i
Ordriket Elevbok 7B

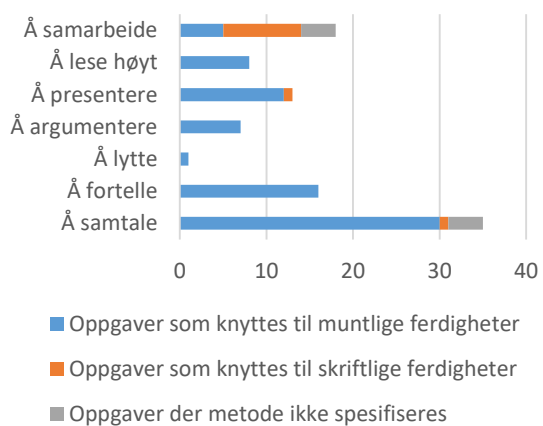


- Oppgaver knyttet til muntlige ferdigheter
- Oppgaver knyttet til skriftlige ferdigheter
- Oppgaver der metode ikke spesifiseres
- Oppgaver med andre metoder

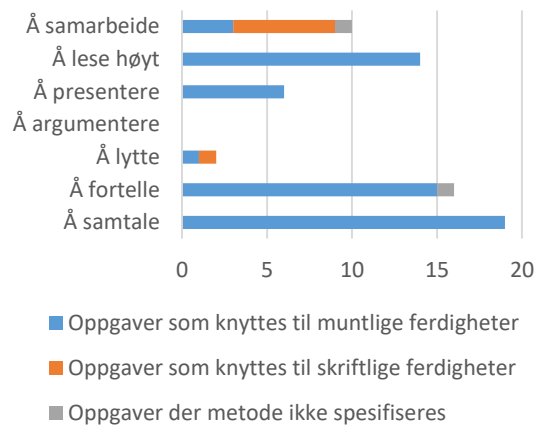
Vedlegg 5: Oppgavefordeling (ulike muntlige ferdigheter)



Fordeling av muntlige ferdigheter i Ordriket Elevbok 7A

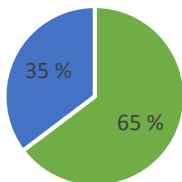


Fordeling av muntlige oppgaver i Ordriket Elevbok 7B



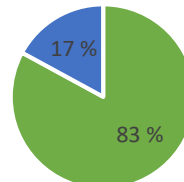
Vedlegg 6: Oppgavefordeling (muntlighet som redskap eller eksplisitt mål)

Fordeling av oppgaver knyttet til muntlighet som redskap eller eksplisitt mål i Ordriket Arbeidsbok 2A



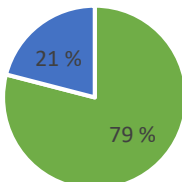
■ Redskap ■ Eksplisitt mål

Fordeling av oppgaver knyttet til muntlighet som redskap eller eksplisitt mål i Ordriket Arbeidsbok 2B



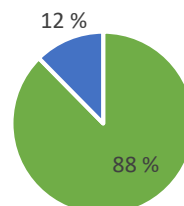
■ Redskap ■ Eksplisitt mål

Fordeling av oppgaver knyttet til muntlighet som redskap eller eksplisitt mål i Ordriket Arbeidsbok 4A



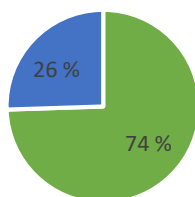
■ Redskap ■ Eksplisitt mål

Fordeling av oppgaver knyttet til muntlighet som redskap eller eksplisitt mål i Ordriket Arbeidsbok 4B



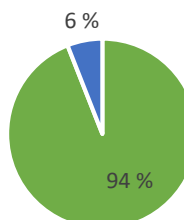
■ Redskap ■ Eksplisitt mål

Fordeling av oppgaver knyttet til muntlighet som redskap eller eksplisitt mål i Ordriket Elevbok 7A



■ Redskap ■ Eksplisitt mål

Fordeling av oppgaver knyttet til muntlighet som redskap eller eksplisitt mål i Ordriket Elevbok 7B



■ Redskap ■ Eksplisitt mål