



Universitetet
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

MASTEROPPGAVE

Studieprogram: Master i utdanningsvitenskap med norskdidaktikk, MUTMAS	Vårsemesteret, 2021 Åpen/ konfidensiell
Forfatter: Tonje H Sunde	<i>Tonje H Sunde</i> (signatur forfatter)
Veileder: Magne Ove Rogne	
Tittel på masteroppgaven: <i>"Sammenhengen mellom læreplaner og lærebøker i norskfaget"</i> Engelsk tittel: <i>"The connection between curriculums and textbooks in the Norwegian subject"</i>	
Emneord: læreplaner, lærebøker, dybdelæring, kritisk tenkning, ungdomsskolen	Antall ord: 20201 + vedlegg/annet: 11572 Stavanger, <i>11.06/2021</i> dato/år

Tittel:

«Sammenhengen mellom læreplaner og lærebøker i
norskfaget»

«En innholdsanalyse av intensjonene i LK06 og LK20, og om lærebøkernes
tekstoppgaver blir realisert gjennom intensjonene i læreplanene»

«The connection between curriculums and textbooks in the
Norwegian subject»

«A content analysis of the intentions in LK06 and LK20, and if the textbook
tasks are realized through these intentions in the curriculums»

Forord

Etter fem spennende, travle og utfordrende år, avsluttes dette med denne masteroppgaven. Arbeidet med denne studien har inkludert både glede og tårer, og ikke minst, en større forståelse rundt arbeidet med utforming av læreplaner i samarbeid med oppgaver i lærebøker.

Dette arbeidet kunne ikke ha blitt gjennomført hadde det ikke vært for en god og støttende familie, samt gode venner som har heiet fra sidelinjen. Takk for at dere har holdt ut med meg i denne perioden, og takk for oppmuntring. Takk til min kjære som var et stødig fjell og trygg havn da ting var utfordrende.

Tusen takk til mine medstudenter for gode samtaler, og takk til min veileder, Magne Ove, for gode samtaler og konstruktive tilbakemeldinger som hjalp meg i bearbeidelser og utformingen av studien.

Innholdsfortegnelse

Tittel:	3
Forord.....	4
Sammendrag.....	7
1.0 Innledning	8
1.1 Bakgrunn for valg av tema	10
1.1.1 Problemstilling og forskningsspørsmål	11
1.2 Tidligere forskning og hvorfor studien er relevant.....	11
1.3 utfordringer og begrensninger	12
2.0 Teori.....	13
2.1 Hva er en læreplan?	13
2.2 Goodlads læreplannivåer.....	14
2.2.1 Kunnskapsløftet 06.....	15
2.2.2 Kunnskapsløftet 20.....	16
2.2 Lærebokteori	17
2.2.1 Læreboken som pedagogisk tekst	18
2.3 Dybdelæring.....	19
2.3.1 Hvordan forstå begrepet dybdelæring	21
2.3.2 Hvordan arbeide med dybdelæring i norskfaget	22
2.3 Kritisk tenkning.....	22
2.3.1 Betydningen av kritisk tenkning i norskfaget.....	24
2.4 Oppsummering teorikapittel	26
3.0 Metode	27
3.1 Valg av forskningsdesign og metode.....	27
3.1.1 Hermeneutikk	28
3.2 Utvalg og datainnsamling	30
3.3 Analyseprosessen	32
3.4 Forskningsetiske betraktninger	33
4.0 Analyse og funn	35
4.1 Intensjoner i læreplanen i norsk, Kunnskapsløftet 06.....	36
4.1.1 Kulturforståelse:.....	36
4.1.2 Muntlig og skriftlig kommunikasjon:	38
4.1.3 Oppsummering	41
4.2 Intensjoner i læreplanen i norsk, Kunnskapsløftet 20.....	41
4.2.1 Tverrfaglig arbeid i sammenheng med kritisk tenkning og dybdelæring:	41

4.2.2 Oppsummering	44
4.3 Oppgaver i læreboken Kontekst (8-10) tekster 3:	45
4.3.1 Oppsummering	48
4.4 Oppgaver i læreboken Kontekst (8-10) tekster 5:	48
4.4.1 Oppsummering	51
4.5 Funn:	52
5.0 Drøfting	53
5.1 Avsluttende tanker og videre muligheter	57
Litteraturliste:	58
Vedlegg 1 – Innholdsoversikt Kunnskapsløftet 06	62
Vedlegg 2 – Innholdsoversikt Kunnskapsløftet 20	63
Vedlegg 3 – Innholdsoversikt Kontekst 8-10, Tekster 3	64
Vedlegg 4 – Innholdsoversikt Kontekst 8-10, Tekster 5	66
Vedlegg 5 Datamateriale til læreplanen i norsk, LK 06	68
Vedlegg 6 Datamateriale i læreplanen i norsk, LK 20.....	72
Vedlegg 7 Analyse av tekstoppgavene Kontekst (8-10) tekster 3.....	77
Lese- og skriveferdigheter og leseforståelse:.....	77
Samarbeidsoppgaver:	79
Språklig mangfold:.....	80
På tvers av fag + kritisk tenkning:.....	81
Skriftlig kommunikasjon:.....	83
Vedlegg 8 Analyse av tekstoppgavene Kontekst (8-10) tekster 5.....	86
Lese- og skrivestrategier og leseforståelse:	86
Samarbeidsoppgaver:	90
Skriftlig kommunikasjon:.....	93
Tverrfaglig arbeid og kritisk tenkning:	97

Sammendrag

Temaet for denne studien var å se på sammenhengen mellom læreplaner og lærebøker i norskfaget. Problemstillingen som ble laget var: ble to lærebøker, en fra Kunnskapsløftet 06 og en revidert til Kunnskapsløftet 20, realisert gjennom saktekstenes oppgaver, sett i sammenheng med intensjonene bak læreplanene i norsk, med fokus på dybdelæring og kritisk tenkning. Sammen med problemstilling ble følgende forskningsspørsmål utformet: hva er intensjonene i læreplanene og ble saktekstenes oppgaver elevene skulle arbeide med, realisert gjennom lærebøkene, i sammenheng med intensjonene i læreplanen. Studien ble gjennomført via et kvalitativt forskningsdesign, hvor innholdsanalyse av datamaterialet ble brukt som metode. Et av de mest sentrale funnene i denne studien var at læreplanen i norsk i LK20 hadde en tydeligere sammenheng i de forskjellige elementene i læreplanen, samt at dette ble i stor grad realisert gjennom lærebokens oppgaver. Et annet sentralt funn var at selv om læreplanene har like mål for elevene, hadde de ulike fokusområder som ble vektlagt. Funnene viste også at det var stor forskjell mellom antall oppgaver i de forskjellige lærebøkene, hvor læreboken knyttet mot LK20 hadde flere og mer varierte oppgaver.

1.0 Innledning

Temaet for denne studien er læreplaner og lærebøker, hvor studien videre vil handle om det er en synlig sammenheng mellom læreplanene i norsk, sett opp mot tekstenes oppgaver i lærebøker. Forskning på læreplaner og lærebøker er omfattende, dermed er det nødvendig å snevre inn oppgaven slik at jeg kan utarbeide en relevant problemstilling. I sammenheng med læreplanene, vil jeg i tillegg retter søkelyset på begrepene dybdelæring og kritisk tenkning. Begrepene er introdusert i utformingen av Kunnskapsløftet gjennom NOU 2014: 7, og blir sett på som kompetanser elevene skal tilegne seg i norskfaget. Disse begrepene blir også videreført i utformingen av fagfornyelsen, der dybdelæring og kritisk tenkning spiller en sentral rolle. Jeg ønsker å se på gjeldene læreplaner i utdanningsløpet, som vil si læreplanene i norsk, både i Kunnskapsløftet 06, og Kunnskapsløftet 20. Begrunnelsen til at begge disse blir inkludert, er fordi begge læreplanene fortsatt er i bruk i skolene. Alle avgangselever, det vil si elever på 10.trinn og VGS 3, bruker fortsatt læreplanen i norsk i Kunnskapsløftet 06. Læreplanen i norsk i Kunnskapsløftet 20, er nå iverksatt for de resterende elevene på de andre trinnene som ikke er nevnt. I og med at to læreplaner blir inkludert i studien, er det også nødvendig at lærebøkene er være relevante for læreplanene de skal rettes opp mot. I lys av fagfornyelsen, er det utarbeidet reviderte lærebøker av allerede eksisterende lærebøker, samt det har blitt utformet helt nye lærebøker i tråd med den nye læreplanen i norsk. En forutsetning er at begge lærebøkene er fra samme læreverk, fordi jeg ønsker å se om lærebøkene følger intensjonene bak læreplanene, samt om lærebøkene kan brukes på tvers av læreplanene. Nye lærebøker kan være vanskelig å skaffe for noen skoler, på grunn av økonomi. I mange tilfeller blir eksisterende lærebøker brukt selv om de er laget i lys av andre læreplaner. Målgruppen for studien er elever på ungdomsskolen, som refererer til 8.-10. trinn, og dermed, læreplanene og lærebøkene tilpasset disse elevene. Formålet med denne studien er tredelt, der 1: *jeg ønsker å finne intensjonene i de to forskjellige læreplanene i norsk*, og 2: *om disse intensjonene blir realisert gjennom tekstopp-gaver i lærebøker, hvor den ene blir brukt opp mot Kunnskapsløftet 06, og en revidert til å passe til Kunnskapsløftet 20*, og 3: *kan disse lærebøkene brukes på tvers av gjeldende læreplaner?* Oppgavestrukturen i lærebøker blir ofte fordelt mellom skjønnlitterære og sakpreget litteratur. Her i denne studien, kommer jeg til å bruke oppgaver fra sakpreget litteratur, altså saktekster.

Norskfaget skal bli nytt igjen! Læreplanen i norsk i Kunnskapsløftet, beskriver hva slags kompetanser elevene skal tilegne seg på ulike trinn. Begreper som grunnleggende ferdigheter, sakprosa, sammensatte tekster og kompetansemål er på alles lepper. I dag, diskuteres det

rundt begrepene dybdelæring, kjerneelementer, tverrfaglige temaer og kritisk lesing (Blikstad-Balas & Solbu, 2019, s 7). Norskfaget har en sentral og viktig rolle i barn og unges utdanning, med tanke på å utruste elevene til å bli samfunnsnyttige medborgere. Kulturforståelse, kommunikasjon, danning og identitetsutvikling står sentralt i norskfaget. Elevene må ha tilgang til kulturens tekster, sjangre og språklig mangfold, som videre kan bidra til utvikling av elevenes språk for å tenke, kommunisere og lære. Norskfaget skal være med på å ruste elevene til å delta i demokratiske prosesser, samtidig som elevene blir forberedt på arbeidslivet der det stilles krav til kompetanse i lesning, skriving og muntlig kompetanse. I tillegg, skal faget styrke elevenes evne til kritisk tenkning gjennom en utforskende og kritisk tilnærming til språk og tekst, der hovedmålet er å klargjøre elevene til å delta i samfunnet (Utdanningsforbundet, 2020, s 2). I 2016 kom St.Meld.28 med informasjon om at innholdet i skolen skulle forandres gjennom en ny fagfornyelse. Formålet med fagfornyelsen er at utdanningsløpet skal bidra til utvikling av barn og unges kunnskaper, ferdigheter og holdninger, som grunnlag for å mestre eget liv i et demokratisk og mangfoldig samfunn. Fagfornyelsen skal videreføre og fornye læreplanverket for Kunnskapsløftet (06), slik at det blir en bedre sammenheng mellom de ulike delene av læreplanverket, som igjen bidrar til at skolens brede formål og elevenes faglige læring blir bedre ivaretatt (Utdanningsdirektoratet, 2016).

Det står skrevet i norskfagets relevans og sentrale ideer at elevene skal utforske, og ha en kritisk tilnærming til språk og tekst for å styrke evnen til kritisk tenkning (Utdanningsdirektoratet, 2020, s 2). Litterære tekster kan hjelpe elevene til å øke sin forståelse av hvordan andre mennesker lever og opplever sin hverdag, sett opp mot elevenes egen hverdag. Skjønnlitteratur byr på tekster som baserer seg på fantasi og fortellinger, i trygge omgivelser. Temaer som kan dukke opp i skjønnlitterære tekster kan være basert på forestillinger og hendelser som har skjedd, eller som kan skje, i en verden som ikke er lik vår. På den andre siden, inviterer sakprosaen elevene til å lese om faktiske hendelser og personer. Gjennom saktekster er det viktig at elevene evner å tenke kritisk, fordi kildene som blir brukt i slike litterære tekster, underbygges gjennom fakta, samt forfatterens egne tolkninger og forklaringer, sett i sammenheng med den konteksten den er skrevet i. Elevene må få innblikk i, og lære at alt de leser ikke skal godtas, og at de evner å stille spørsmål rundt tekstene og innholdet. Elever som leser en mengde skjønnlitteratur og sakprosa, har større muligheter til å reflektere over sentrale verdier og moralske spørsmål, samt bidra til respekt for menneskeverdet og naturen (Utdanningsdirektoratet, 2020, s 2). I lærebøkene gjør elevene

oppgaver basert på innholdet tekstene, som videre kan gi føringer for hvordan de skal lese reflektere, eller skape, i sammenheng med teksten som skal leses. Tekstenes oppgaver kan invitere elevene til innholdsforståelse, kritisk tenkning, dybdelæring, refleksjoner, tolkninger og diskusjoner. Det er gjennom oppgavene elevene kan tilegne seg disse kunnskapene gjennom ulike arbeidsmetoder, som elevene senere skal ta i bruk når de selv blir en del av samfunnet. Elevene vil møte mange ulike typer tekster i løpet av livet, derfor er det viktig at elevene kan navigere seg gjennom dem, samtidig som elevene ikke skal ta for gitt at alt de leser, er sant. Det er viktig at elevene får muligheten til å utforske, spørre og være nysgjerrige i kontakt med ulike tekster. Møtet med de ulike tekstenes oppgaver kan være et springbrett til disse mulighetene, men det avhenger at oppgavene realiseres i lys av læreplanen. Derfor ser jeg på tekster og tekstoppgaver som sentral i arbeidet for tilegnelse av kompetansene dybdelæring og kritisk tenkning, som videre bør realiseres gjennom lærebøkene.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

I min fartstid som lærer og student, ble jeg nysgjerrig på hvordan oppgaver er framstilt i lærebøker, og hvordan dette kan bidra til læring. Særlig når det gjelder læring gjennom å lese tekster. I mange tilfeller opplever jeg at lærere selv utarbeider selvlagde oppgaver i tråd med tekstene elevene skal lese. Ved flere anledninger er det noe jeg selv har gjort, fordi tekstens oppgaver ikke alltid inviterer til utforskende og spennende tekstskaping og refleksjoner. Oppgavene rundt tekstene elevene skal svare på, kombinerer gjerne elevenes evner til å forstå innholdet, ta stilling til teksten, tolke og reflektere rundt sentrale temaer som tekstene introduserer, samt skape noe relatert til tekstene. Hva elevene faktisk skal få utbytte av, samt følge, er forankret i læreplaner. Læreplanene legger føringer i henhold til hva elevene skal tilegne seg av kompetanser og ferdigheter, verdier, syn og normer, sett gjennom et samfunnsrelatert perspektiv. Begrepene dybdelæring og kritisk tenkning blir framhevet i diverse medier og gjennom Utdanningsdepartementet, og bidrar til diskusjoner rundt betydningen dem. Begrepet dybdelæring byr særlig på utfordringer da det er et omfattende kompleks. Jeg deltar selv i diskusjoner rundt dette begrepet, og forståelsene og tolkningene rundt begrepet varierer. En annen utfordring som diskuteres, er hvordan undervisningen skal foregå i klasserommet for å oppnå denne kompetansen. Kritisk tenkning er også viktig i dagens samfunn, på bakgrunn av hvor enkelt det er å skaffe seg informasjon på diverse digitale arenaer. Samtidig oppholder mange av dagens ungdommer seg på sosiale medier via sine mobiler eller andre skjermer, med lett tilgang til internett. Derfor er det viktig at elevene tilegner seg kunnskaper om ulike sjangre og innhold tekster kan ha, både i papirform og

digitalt, og hvilken påvirkning de kan ha. I og med at dagens teknologi gjør det lettere å skaffe seg informasjon fra nettet, er det desto viktigere at informasjonen er pålitelig. «Fake news» er et begrep som florerer på diverse sosiale medier i dag, som betyr at dagens ungdom er nødt og lære seg kildekritikk. Hvilke sider inneholder informasjon som er pålitelig? Hvem er disse personene som publiserer denne informasjonen? Hvor har disse personene hentet sine kilder fra? Dette er også en av grunnene til at jeg velger å fokusere på sakpregede tekster.

Sakpregede tekster har ulike formål, men i mange tilfeller ønsker tekstene å påvirke leseren på en eller annen måte. Dermed er det viktig at elevene forstår at de som skriver slike tekster kan ha en baktanke. Hvordan kan man gjenkjenne tekster hvor dette er tilfellet? Er kildene fokusert rundt et perspektiv relatert til tekstens tema, eller blir det inkludert flere perspektiver som diskuteres opp mot hverandre? Hvilke språklige virkemidler bruker de ulike teksttypene i framstillingen sin. Bruker forfattere språket som virkemiddel? Er ordlyden i tekstene positive eller negative? Bruker forfatteren dempere eller forsterke i retorikken de skriver om i tekstene?

1.1.1 Problemstilling og forskningsspørsmål

Følgende problemstilling og forskningsspørsmål er utarbeidet på bakgrunn av disse ulike årsakene: «*Blir to lærebøker, en fra Kunnskapsløftet 06 og en revidert til Kunnskapsløftet 20, realisert gjennom saktekstenes oppgaver, sett i sammenheng med intensjonene bak læreplanene i norsk, med fokus på dybdeløring og kritisk tenkning?*» For å svare på denne problemstillingen utarbeidet jeg følgende forskningsspørsmål: *Hvilke intensjoner finner man i de to forskjellige læreplanene i norsk, og blir saktekstenes oppgaver elevene arbeider med, realisert gjennom lærebøkene, i sammenheng med intensjonene i læreplanen?*

1.2 Tidligere forskning og hvorfor studien er relevant

Fagfornyelsen er iverksatt på nesten alle trinn, i skoleåret 20/21. Det utdanningsvitenskapelige fakultetet ved UIO gjennomfører i perioden 2019-2025 en forskningsbasert evaluering av fagfornyelsen som de kaller *Fagfornyelsen – intensjoner, prosesser og praksiser* (EVA, 2020). Den publiserte delrapporten som har kommet ut, inneholder informasjon om utviklingen av fagfornyelsens læreplanverk, analyser av politiske intensjoner, arbeidsprosesser og innhold. I tillegg vil det komme andre rapporter som vil inneholde fortolkninger og iverksettingsprosesser på skoleeier-skolenivå, i møte mellom fagfornyelsen og klasseromspraksiser, og til slutt, elevenes egne erfaringer og opplevelser (Karseth, Kvamme, & Ottesen, 2020, s 5). Andre studier som er gjort på dette området, fokuserer på ulike begrep som analyseres og identifiseres gjennom innholdet i lærebøkene og knytter dem

til spesifikke deler av læreplanen. Når det gjelder læreplanforskning vil Goodlad og hans perspektiv ha en sentral rolle i studien.

Studien er relevant fordi dette er område ikke er spesielt forsket på, samtidig kan den gi føringer for videre arbeid på forskningsområdet knyttet til andre deler av læreplanen eller til andre deler av lærebøkene.

1.3 Utfordringer og begrensninger

Lærebøkene bygger på forskjellige kompetansemål. Elevene følger forskjellige læreplaner med tilføring eller redusering av formål, kompetansemål og intensjoner, og på bakgrunn av dette er det nødvendig å analysere begge læreplanene, samt lærebøker som er knyttet opp mot de gjeldende læreplanen. Dette er et stort område, og derfor velger jeg å fokusere på to forskjellige begreper for å minke datamaterialet som jeg vil bruke. Den overordnede læreplanen vil ikke være inkludert i analysen, siden jeg vil fokusere på norskfaget derav læreplanen i norsk og dens intensjoner. I tillegg velger jeg å bruke sakpregede tekstoppgaver i studien, og på den måten får mindre oppgavetekster å analysere. Jeg skal ikke finne et fasitsvar, men jeg ønsker å belyse i hvilken grad lærebøkene blir realisert gjennom intensjonene i læreplanene. Derfor er det ekstra viktig at jeg er oppmerksom på meg som forsker, og at min analyse og drøfting blir utført så objektivt som mulig.

2.0 Teori

Dette kapittelet er todelt, der den første delen vil være perspektiver på læreplan og lærebok utvikling. Her vil jeg forklare hva en læreplan er og inneholder, samt hvilke nivåer som ligger til grunn når en læreplan blir laget. I arbeidet rundt nivåene i læreplanarbeidet, vil Goodlads læreplanteori være sentral. Studiens formål er å finne læreplanenes intensjoner, og Goodlads læreplannivåer viser til ulike elementer som er viktige i arbeidet med læreplaner.

Læreplannivået som er gjeldende for denne studien, er i hovedsak nivået Goodlad referer til som den formelle læreplanen, men også den oppfattede læreplanen. Den oppfattede læreplanen handler om hvordan den formelle læreplanen leses og forstås, noe som også vil være relevant for denne studien. Folks ulike oppfatninger kan ha betydning for hvordan innholdet tolkes og blir forstått. De andre læreplannivåene som Goodlad legger fram er, ideenes læreplan, den operasjonaliserte læreplanen, og den erfarte læreplanen. I lærebokteorien vil legge fram hva en lærebok er, samt fokusere på læreboken som en pedagogisk tekst. Den andre delen av teorikapittelet vil være begrepsavklaringer knyttet til begrepene dybdelæring og kritisk tenkning, og hvordan disse begrepene kan brukes i klasserommet og i undervisning, knyttet opp mot norskfaget.

2.1 Hva er en læreplan?

Læreplaner er et statligstyrt dokument som gir retningslinjer for lærerens virksomhet. Historisk, så har læreplanene hatt forskjellig betydning og bruksområder, sett i sammenheng med politiske og samfunnsmessige intensjoner. Disse planene utleder og fortolker skolens formål. Målene for de enkelte fagene blir satt opp, samtidig som det foreligger retningslinjer for valg av faglig innhold, valg av arbeidsmetoder, og vurderingsopplegg. Det er læreren som må tolke og analysere læreplanene, og legge til rette for læring og undervisning som kan realisere dem (Engelsen, 2015, s 17). I den forbindelse er det tre utviklingsområder som er viktig å nevne: det sosiopolitiske området, det substansielle området, og det teknisk-profesjonelle området. Det sosiopolitiske området handler om de samfunnsmessige sammenhengene læreplanene står i, samt de ulike sidene av læreplanens styrende funksjon. Dette området henviser til hvem som er med i læreplandrøftinger, hvem som kommer med ideer og utforminger, som skal resultere i en nasjonal læreplan (Bjørnsrud, 1995, s 24-25). I en didaktisk sammenheng er det utdanningens «hvorfor», og viser til legitimeringen og intensjonene i læreplanutvikling, og læreplanendring og innovasjon (Gundem, 2008, s 22). Det substansielle området handler om innholdet i utdanningen, det vil si lærestoffet, læremidler, arbeidsformer, og vurderinger (Bjørnsrud, 1995, s 25). Den didaktiske

sammenhengen her er undervisningens «hva», og er betegnet i de nye læreplanene som, formål med grunnleggende ferdigheter, kompetansemål, og hovedområder (Gundem, 2008, s 22). Det teknisk-profesjonelle området handler om de menneskelige og materielle mulighetene og utfordringene, som da refererer til rammefaktorer, lærerroller og lærerutdanning (Bjørnsrud, 1995, s 25). Den strekker seg fra læreplanen i praksis, til iverksetting og implementering, til realisering av læreplanen i undervisning. I didaktisk sammenheng er det læreplanens «hvordan» (Gundem, 2008, s 23).

2.2 Goodlads læreplannivåer

Studiens hovedområde handler om innholdet i læreplanene, og da beveger vi oss inn i det substansielle området. Innholdet som inkluderer mål, lærestoff, og arbeidsmåter, har påvirkninger, tolkninger, forhandlinger og beslutninger på ulike nivå. De ulike nivåene Goodlad referer til er: 1. ideens eller den ideologiske læreplan, 2. den formelle læreplan, 3. den oppfattede læreplan, 4. den iverksatte læreplan, og 5. den erfarte læreplan. Disse nivåene kan også omtales som fremtredelsesformer eller ansikter. (Gundem, 2008, s 25-26).

Ideens eller det ideologiske nivået, referer til ideer fra debatt om skole og utdanning, undervisning og fag, og kan ha bakgrunn i filosofiske og/eller ideologiske idéstrømninger. I tillegg kan forhold som har med næringsliv og arbeidsmarked å gjøre, være relevant. Sammen utgjør disse ideene utformingen og betydningen av innholdet i læreplanen. Selvsagt vil det ikke være plass til alle ideer og forslag til utforming av læreplanen, og de ideene og forslagene som kan bli inkludert, er de som gir best mulig politiske og samfunnsmessige utbytte i framtiden (Engelsen, 2015, s 27). «*Although good ideational work anticipates the problems of adaption and use (...) designed to serve a varied marketplace of decisions and actions (...) give and take of sociopolitical processes*» (Goodlad, 1979, s 60). Utformingen av læreplanen gjeldende for Kunnskapsløftet 06 ble til gjennom ideer framlagt av dokumentet NOU 2003: 16: *I første rekke: forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. Utformingen av gjeldende læreplan er en videreføring av Kunnskapsløftet 06, i tillegg til andre ideer til ny læreplan gjennom NOU 2014: 7: *Elevenes læring i fremtidens skole. Et kunnskapsgrunnlag*, og NOU 2015: 9: *Fremtidens skole: fornyelse av fag og kompetanser*. Disse dokumentene er utarbeidet av regjeringen som sendes til diverse utdanningsinstitusjoner, som skal resultere i ferdig utarbeidet læreplan. Den ferdige læreplanen gir ingen garanti på at det som regjeringen har forespeilet er det som skjer i undervisningen. «*Consequently, is it rare for the elements of some ideal curriculum to be carried out through to students in their original form*» (Goodlad, 1979, s 60). Når all dokumentasjon som gjelder innspill, drøfting og høringer har blitt

diskutert, vil man til slutt stå med den ferdige læreplanen, som Goodlad beskriver som den formelle læreplan. Samfunnets interesser er en del av dette nivået. Den formelle læreplanen inneholder hvilke normer, verdier og holdninger samfunnet eller dominante grupper innad i samfunnet, ønsker at elevene tilegner seg. Målene i den formelle læreplanen forklarer hvilke ambisjoner vi ønsker elevene skal tilegne seg, samtidig er det viktig å påpeke at målene som innføres i læreplan kan tolkes ulikt (Goodlad, 1979, s 61). Dette fører oss videre til den oppfattede læreplanen. Når lærere, foreldre, eller skolepolitikere leser læreplandokumentet, tolker de råd og retningslinjer i planen. Som et resultat av dette er det ikke gitt at alle tolker læreplanen likt, noe som avhenger av tradisjon, den sosiokulturelle sammenhengen, og ulike erfarings- og personlighetsbakgrunn (Gundem, 2008, s 26). Den iverksatte læreplanen henviser til hva lærere tolker ut ifra læreplanen som videre brukes i klasseromsundervisning. Den iverksatte læreplanen er avgjørende i forhold til hva elevene lærer (Bjørnsrud, 1995, s 24). Dette nivået vil gjenspeile lærerens forståelse og tolkning av læreplanen, samt andre forhold som læremiddelsituasjon, rammefaktorer og lærerens forutsetninger (Gundem, 2008, s 26). Til slutt har den erfarte læreplanen. Dette nivået handler om hvordan elevene erfarer og opplever undervisning og læring, som igjen er påvirket av lærernes oppfatning av læreplanen, og andre forhold i undervisningen (Gundem, 2008, s 26).

2.2.1 Kunnskapsløftet 06

Evalueringer av L97, OECD-resultater (hvor PISA- undersøkelsen ble gjennomført), og TIMSS undersøkelsen var sentrale bakgrunnsfaktorer for Kunnskapsløftet som utdanningsreform. Resultatene fra OECD-undersøkelsen var startpunktet for St.meld.nr 30, hvor temaet var sammenhengen mellom elevenes følelse av sosial tilhørighet på skolen og faglige resultater. Videre pekte resultatene fra L97 evalueringen at lærerne fremstod som støttende og inkluderende, og skapte trygge rammer for elevenes læring, men på den andre siden, kviet seg for å stille faglige krav som ble fundert i realistiske forventninger til elevene (Utdanningsdepartementet, 2004, s 15). TIMSS- undersøkelsen fra 1995, hvor elevenes ferdigheter og kunnskaper i matematikk og naturfag, i hele opplæringen, ble kartlagt. Undersøkelsen viste at elevenes matematiske ferdigheter og kunnskaper, var svake, men de hadde gode allmennkunnskaper i naturfag. De siste 30 årene har det i liten grad blitt vektlagt mål- og resultatvurderinger. Kunnskapsløftet, derimot, var en utdanningsreform som i stor grad vektla mål – og resultatvurderinger i styringssignalene (Dale, 2010, s 38-39). Skolen var en viktig samfunnsinstitusjon, og hadde muligheten til å påvirke samfunnsutviklingen. På samme tid, kunne også skolen ha blitt påvirket av endringene som skjedde i samfunnet.

Kunnskap hadde fått en større betydning som ressurs og drivkraft i samfunnsutviklingen, og samfunnet ble stadig mer komplekst og mangfoldig (Utdanningsdepartementet, 2004, s 23). Som følge av St.Meld 30 – *kultur for læring*, ble Læringsplakaten utarbeidet, som refererte til prinsippdelen av opplæringen. Læringsplakaten inkluderte forhold som sosial og kulturell kompetanse, motivasjon for læring og læringsstrategier, elevmedvirkning, tilpasset opplæring, læreres kompetanse og rolle, foreldre-hjem samarbeid, og samarbeid med lokalsamfunnet. I tillegg hadde det blitt utarbeidet læreplaner i fag, som hadde en felles struktur og oppbygging. Siden Kunnskapsløftet vektla mål – og resultatvurderinger, ble det utarbeidet ferdigheter og kompetansemål i læreplanene for fag. Ferdighetene skulle være integrert i kompetansemålene, og kompetansemålene skulle angi hva elevene skulle kunne etter endt opplæring på ulike trinn. Samtidig skulle opplæringen tilpasses den enkelte elev (Gundem, 2008, s 76-78).

2.1.2 Kunnskapsløftet 20

Innholdet skulle fornyes igjen på bakgrunn av ulike hensyn relatert til kunnskap om samfunnsutviklingen, skolens rolle i samfunnet, vitenskapsfag og utviklingen innen disse, samt kunnskap om elevenes læring (Utdanningsdepartementet, 2015, s 9). Ludvigsen-utvalget pekte på at læring skjedde gjennom arbeid med fagene, og kompetanseområdene dannet et utgangspunkt for fornyelse av skolens fag. Dette skulle skape en bedre sammenheng mellom formålsparagrafen og det faglige innholdet i skolen. Kompetansemålene ville fortsatt være fastsatt, og dermed satte elevenes læring i sentrum for skolens virksomhet. Derimot ønsket utvalget at kompetansemålene skulle bli slanket på en systematisk og kunnskapsbasert måte. For at dette skulle kunne skje, la utvalget vekt på følgende; forutsetningene for elevenes læring, pedagogisk- og didaktisk- og fagdidaktisk forskning, hva de relevante fagområdene og kompetansene var for fremtiden, sammenheng i læreplanverket, og bredden i skolens formålsparagraf (Utdanningsdepartementet, 2015, s 12). Resultatet ble at den nye generelle delen hang tettere sammen med læreplanene for fag, tverrfaglige temaer, elementer fag hadde til felles, grunnleggende ferdigheter og forutsetninger for læring. Det skulle være et godt skole-hjem samarbeid, og skolen skulle legge til rette for sosial læring og samhandling (Utdanningsdepartementet, 2015, s 20). Fagfornyelsen skulle ha med relevant innhold og progresjon i opplæringsløpet, samt sammenhengen mellom fag skulle forbedres. Lærernes valg av innhold, og lærerens vurdering av elevers kompetanse skulle bli tydeligere, slik at elevene fikk bedre læring og forståelse. Elevene skulle tilegne seg faglig kunnskap og forståelser, og grunnleggende ferdigheter, slik at de kunne anvende det elevene lærte, sett i ulike sammenhenger. Opplæringen skulle ha en allmenndannende funksjon som skulle

stimulere til deltakelse i samfunn- og arbeidsliv. Ikke minst, så er samfunnet i stadig utvikling. Hvordan vi finner og bruker informasjon, hvordan ny kunnskap blir skapt, hvordan vi samhandler, og hvordan vi lærer, er i stadig endring. Derfor var det viktig at skolen spilte denne utviklingen, da den stadig ble fornyet (Utdanningsdirektoratet, 2015, s 26).

2.2 Lærebokteori

Lærebøker har i de fleste tilfeller, stått sentralt i undervisningen i skolene. Selander peker på en rekke funksjoner som en lærebok hadde; det var et redskap for undervisning og læring, den samlet opp kunnskap og innsikt som blir ansett som grunnleggende og viktig, den gav en form for felles referanseramme, den utgjorde et førstesteg i det kunnskapsuniverset de ulike fagene ledet inn til, og var et kontrollredskap (Skrunes, 2010, s 15). Videre ble lærebøker utformet til å passe konkrete læreplaner, og man kunne si at den er en fortolkning av læreplanens fag – og kunnskapssyn (Tønnessen, 2013, s 147). Det var to ulike definisjoner som ville være relevante for denne studien: «Med lærebøker menes her alle trykte læremidler som dekker vesentlig sider av fags mål, lærestoff og hovedmomenter eller hovedemner etter læreplan for vedkommende klassetrinn eller kurs, og som elevene regelmessig skal bruke» (Johnsen, 1999, s 9). En mer omfattende definisjon finner vi Skrunes (2010), skrevet av Selander som et vedlegg, til svensk offentlig utredning, som skulle gi et sammenfattende uttrykk for betydningen av lærebøker: «*Läroböcker ä rinte bara redskap för undervisning utan också en minnesbank för kunnskap och kommunikation (...) De fungerar som redskap för lärande, som informationskällor men också som socialt minne. (...) placerat sådana facta, förklaringar og exempel (...) sociale och kulturella orientering (...) ett instrument för kontroll. Därmed är de unlika texter*» (s 15).

Disse definisjonene pekte på at lærebøkene består av flere ulike typer tekster, som hadde forskjellige funksjoner i bruk og innhold, som var bestemt etter mål og lærestoff på ulike trinn. Samtidig er det viktig å påpeke at arbeidet med utforming av lærebøker kan by på ulike utfordringer. De som vil bli vektlagt her er tid og innhold. Utformingen av lærebøker er en tidkrevende prosess, som kan ta flere år å utvikle. Siden samfunnet er i stadig endring, kan det være vanskelig å holde følge. Dermed kan innholdet i lærebøker bli utdatert fort, samtidig kan lærere i noen tilfeller holde seg til litteratur de selv kan, uavhengig om tekstene er en del av innholdet i lærebøkene. Utfordringen med innhold i lærebøker, handler om hva som faktisk skal inkluderes i lærebøker (Purves, 1993, s 14-15; Johnsen, 1993, s 13-14). Hvordan skal denne selekteringen foregå, og hvem er med og bestemmer hva lærebøkene skal inneholde? Kunnskapsinnholdet i en læreboktekst har flere nivåer. Lærebokteksten må forholde seg til

lov, læreplan og fagplan. Et spørsmål som kan stilles i denne sammenhengen er om læreplanens tema er dekket i læreboka. Deretter følger nivået om temaer kan bli sett i sammenheng med de overordnede målsettingene for skoleslaget og målene for faget. Skolekunnskap er ofte satt i rammer som blir bestemt av samfunnssyn, kulturforståelse, danningstenkning og overordnet virkelighetsforståelse. Med andre ord, hvordan står lærebokens kunnskapsinnhold i forhold til verdier og grunnleggende ontologi. Dette vil si at det finnes flere påvirkningsfaktorer som preger stoffet i læreboka, samt bestemmer verdirammer og virkelighetsforståelser som blir uttrykt i lærebøker. Skolelov, læreplan, forfattere, konsulenter og lærebokredaktører er eksempler på ulike påvirkningsfaktorer (Skrunes, 2010, s 76).

Forholdet til fagets kanon er sentral innen norskfaget, både i litterære tekster og forfattere, samt andre emner med tradisjon i skolen. Tekstutvalget i skolens læreverk er selvsagt styrt gjennom læreplanene, men Aamotsbakken (2003) viser gjennom intervjuer med forlagsredaktører at fagets kanon sitter i ryggraden på redaktørene som den også gjør hos lærerne (Selander & Skjelbred, 2004, s 95). For det første, viser et fags kanon til utvalgte tekster, men dreier seg også om forståelsesmåter og tolkningspraksis, om kanoniserte måter å forstå faget på. Denne spenningen som oppstår mellom læreplanen, kanonens krav, elevhensynet og elevinteresse, skaper problemer for lærebokforfattere og lærere i klasserommet (Selander & Skjelbred, 2004, s 94-95).

2.2.1 Læreboken som pedagogisk tekst

Pedagogiske tekster kan være både fysiske og virtuelle tekster som består av en mengde avgrenset informasjon som skal gi innsikt i forskjellige kunnskapsområder. Lærebøker er eksempler på slike tekster, og uttrykker og realiserer en kunnskapstradisjon i skolepraksis og som en formell kursplan i utdanningsløpet (Selander, 2013, s 166). En pedagogisk tekst er et begrep som har blitt mye brukt i de nordiske landene på 80- og 90- tallet, og referer til skolens læremidler, men også om tekster. En annen forståelse av pedagogiske tekster er at de benyttes i spesifikke læresituasjoner, og innholdet bearbeides i relasjon til spesielle oppgaver. I tillegg er de knyttet opp til en bestemt institusjonell innramming og anvendelse, og kan avgrenses ved å relatere ulike tekster til de kommunikative sammenhenger de inngår i (Selander & Skjelbred, 2004, s 30-32). En tradisjonell forståelse av lærebøker og pedagogiske tekster er at de skal formidle stoff som finnes fra før, fra noen som kjenner til stoffet som skal formidles, til noen som ikke kjenner det fra før, som til slutt skal skape tilslutning til stoffet. På den andre siden har vi dialogisk kommunikasjon i pedagogiske tekster som legger til rette for

produksjon av kunnskap. Dialogisk kommunikasjon vil si «man kalkulerer inn den andre, forholder seg til mottaker, reflekterer inn en implisitt leser/lytter/fortolker av den teksten som produseres» (Selander & Skjelbred, 2004, s 36-37).

Selve teksten i en pedagogisk tekst er tilrettelagt, adaptert, bevisst på mottaker av teksten, og produsert for bruk i spesielle institusjoner, som i skolen. Pedagogiske tekster tilfører mening i den konteksten den brukes, som kan være en situasjonskontekst eller en kulturkontekst. Situasjonskonteksten henviser til utdanningssystemet, hvor tekstene blir benyttet av et visst antall mennesker i forhold til alder, lokale, tidsrom og avgrenset stoff. I skolesammenheng refererer konteksten til klassetrinn, klasserom, skoletime og læreplanen. Kulturkonteksten handler om faktorer som spiller en sentral rolle. Eksempler på kulturkonteksten er lover, skolens tradisjoner og forventninger til skolen. Tekstene kan også ha en skolekontekst, som blir lest og tolket på en spesiell måte, som aktualiserer spesielle forventninger ut fra en pedagogisk kontekst (Selander & Skjelbred, 2004, s 38-40). Elevene kan lese og bruke læreboken strategisk med tanke på å få gode karakterer, som vil styre lesingen mot å innhente informasjon som eleven oppfatter som svar på lærerens eller lærebokens spørsmål. I motsetning til læreren, som i mange sammenhenger tar ut tekstutdrag fra læreboka, og kombinerer teksten med egne spørsmål og arbeidsoppgaver i undervisningssituasjonen (Selander & Skjelbred, 2004, s 42).

2.3 Dybdelæring

I 2013 oppnevnte regjeringen et utvalg, Ludvigsen-utvalget, for å vurdere grunnopplæringens fag opp mot krav til kompetanse, som blir vist gjennom NOU 2014: 7 *Elevenes læring i fremtidens skole*. Dette er første gang vi blir introdusert for begrepet dybdelæring, som skulle være en del av opplæringen, og er knyttet opp til kompetanse. Kompetanse vil si å kunne anvende og ta i bruk kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver. Kunnskap og forståelse av det elevene lærer, og når de kan bruke det, er viktig for å oppnå kompetanse. Elevene må tilegne seg kunnskaper og ferdigheter, kunne reflektere over det de lærer, for deretter å sette det i sammenheng med det de kan fra før (NOU 2014: 7, s 10). Samtidig, så innebærer ikke dybdelæring å gå i dybde i alt, for alle. Elevene må ha muligheter for å ta egne valg, som er en forutsetning for å kunne gå i dybden i enkeltemner. Videre legger utvalget vekt på at dybdelæring i skolen vil bidra til at elevene behersker sentrale elementer i fagene, og dermed kan overføre læring fra ett fag til et annet (NOU 2014: 7, s 11).

Overflatelæring blir sett på som motsetningen til dybdelæring, og har tidligere vært omtalt i negativ forstand. Overflatelæring er en beskrivelse som blir brukt om elever som memorerer og ikke reflekterer, behandler fakta som statistisk kunnskap, vanskelig for å forstå nye ideer, og relaterer ikke nytt lærestoff med det de kan fra før. Nå har denne negative omtalen forandret seg, fordi overflatelæring er ikke det samme som overflatisk læring. Skrivesenteret hevder at overflatelæring er en del, til og med en forutsetning, for dybdelæring. Først må elevene forstå sammenhengen av kunnskapen de har fra før, for deretter å overføre kunnskapen til noe nytt (Nyhus & Talsethagen, 2020, s 26).

Det er to læringsprosesser elevene kan bruke som beskriver hvordan dybdelæring kan foregå i klasserommet. Bademodellen, som er en enkel illustrasjon på dybdelæring, og viser en symbolsk reise fra stranden, til vannkanten, til å vasse i vannet, til å svømme, og kanskje, dykke, før en kommer til trygg grunn igjen. Modellen henviser til at elever må ønske å lære, de må lokkes uti mens de enda er trygge, ikke bare kastes på dypt vann slik at de drukner. Elevene må ville lære, samtidig som lærere gir dem verktøyene de trenger for å klare oppgavene de er satt til, samt ha faglige redningsvester i form av begreper, skriverammer og faglige oppklaringer (Nyhus & Talsethagen, 2020, s 40). Den andre modellen, sirkelmodellen, er laget i tråd med prinsipper om dybdelæring, metakognisjon, selvregulering og læringsstrategier. Disse begrepene brukes til å definere hva læringskompetanse er, som framtidens læring handler om. Sirkelen inneholder fasene: *hvorfor, hva, hvor (ad fontes), hvordan, hvem og hvor (har jeg kommet nå)*. *Hvorfor*, handler om å skape interesse og engasjere. *Hvorfor* skal dette læres? Formålet er videre læring gjennom indre motivasjon, og ikke fordi det er relevant for eksamen og vurderingssituasjoner. *Hva*, handler om forforståelsen til elevene, og henviser til hva kan de fra før? Elevene skal hente kunnskap de innehar, samtidig som de skal tilegne seg ny kunnskap. Læreren spiller en større rolle her, fordi de skal formidle eller overføre ny kunnskap til elevene. Læringsstrategier er viktig for å aktivisere elevene, og man kaller gjerne denne fasen *aktiv overflatelæring*, på grunn av at læring er en aktiv prosess. *Hvor* (ad fontes), handler om kildene. Hvor skal lærere hente fagstoff fra? Skal elevene lese utdrag, eller skal de lese hele verket? Skal elevene bruke læreboken eller finne informasjonen på internett? *Hvordan*, handler om hvordan elevene skal tilegne seg ny kunnskap, hvordan den skal brukes, og hvordan gjøre den til sin egen. I denne fasen går elevene fra overflatelæring til en dypere forståelse eller innsikt i fagområdet. Elevene skal her evne å formulere problemstillinger eller utfordringer. *Hvem*, handler om å ta stilling til hvem de vil skrive for og til hvem de vil formidle denne kunnskapen til, samt

refleksjon rundt passende formidlingsmåte, og peker på at dette skjer i liten grad. *Hvor (har jeg kommet)* er sirkelens ende, og er fasen der elevene kan reflektere om læringsprosessen har gitt ny innsikt, kunnskap og følelse av mestring (Nyhus & Talsethagen, 2020, s 41-46).

2.3.1 Hvordan forstå begrepet dybdelæring

Den overordnede del av læreplanen har denne definisjonen for begrepet dybdelæring: «Skolen skal gi rom for dybdelæring slik at elevene utvikler forståelse av sentrale elementer og sammenhenger innenfor et fag (...) Dybdelæring i fag innebærer å anvende kunnskaper og ferdigheter på ulike måter (...) mestre ulike typer faglige utfordringer individuelt og i samspill med andre» (Utdanningsdirektoratet, 2017). Definisjonen fra den overordnede delen av læreplanen er veldig lik den definisjonen som Ludvigsen-utvalget støttet: «dybdelæring har betydning for elevenes utvikling i og på tvers av fag (...) selvstendige samfunnsborgere i et mer komplekst samfunn (...) elevene utvikler forståelse av begreper og sammenhenger innenfor et fagområde (...) knytte nye ideer til allerede kjente begreper (...) i nye og ukjente sammenhenger (...) betydning for elevenes læring (...) fordype seg, får reflektere over egen læring og får hjelp til å forstå sammenhenger» (NOU 2014: 7, s 10-11). Læreplanverket skal legge til rette for dybdelæring slik at barn og unge kan utvikle kompetanser de trenger i framtiden, som stadig endres. Samtidig skal verdigrunnlaget prege dybdelæringsprosessen i opplæring, samt evnen til refleksjon og kritisk tenkning i ulike vurderinger (Utdanningsdirektoratet, 2019). Udir definerer dybdelæring som: «å gradvis utvikle kunnskap og forståelse av begreper, metoder og sammenhenger i fag og mellom fagområder (...) reflektere over læring (...) ulike måter i kjente og ukjente situasjoner (...)» (Utdanningsdirektoratet, 2019).

En klar og oversiktlig definisjon av begrepet dybdelæring vil være en komplisert oppgave å få til, men det er enighet i at dybdelæring er en kompetanse som er viktig for framtiden.

Definisjonene som er utarbeidet, peker på at begrepet dybdelæring er komplekst, som kan tolkes i forskjellige retninger. Definisjonen på dybdelæring har endret seg noe fra NOU-ene til stortingsmeldingen til læreplanen, som kan gi ulike oppfatninger i skoler og kommuner (Brøyn, 2019). Gamlem & Rogne (2018), peker på at skoler som vektlegger dybdelæring og kompetanse, har fokus på hvilke ferdigheter elever vil trenge i framtiden slik at de kan mestre ulike oppgaver, utfordringer og situasjoner de vil møte ute i samfunnet (s 10). Intensjon og relevans er viktige føringer når valget av innhold skal velges. Progresjon er også viktig i elevenes læring, fordi progresjon handler om utvikling av elevenes forståelse over tid, innenfor et avgrenset område. En dypere forståelse over hvordan elevenes utvikler dette, er

knyttet opp mot hvordan elever tolker innholdet. Selvregulering og metakognisjon blir også knyttet til dybdelæring, og handler om tenkning og kunnskap om egne tankeprosesser hvor elevene skal reflektere og justere innholdet i læringen. Samtidig, vil arbeidet med selvregulering og metakognisjon styrke elevenes kompetanser videre i livet, da gjennom egne vurderinger både i forhold til arbeidsoppgaver i skole og samfunn, samt tilegne seg læringsstrategier i arbeidet rundt en læreprosess (Gamlem & Rogne, 2018, s 11).

2.3.2 Hvordan arbeide med dybdelæring i norskfaget

I de forrige avsnittene har prøvd å forklare hva dybdelæring er, og ikke minst, hvor komplekst begrepet er. Hvordan skal man legge til rette for dybdelæring i norskfaget? Som pekt på tidligere, så handler dybdelæring om noe mer enn å få dybde i et tema eller emne, det handler også om å kunne relatere begreper og innhold på tvers av fag. Formålene i læreplanene for norsk legger fram at faget skal utvikle elevenes lese- og skrivekompetanse, språkkompetanse, kulturforståelse, identitetsutvikling, samt danne elevene (Utdanningsdirektoratet, 2020). Lese- og skrivestrategier er viktige i elevenes læringsprosesser, og siden norskfaget består av mye lesing av tekster i ulike sjangre, tekstsaking i ulike sjangre, så har elevene store muligheter til å overføre disse strategiene i andre fag. Skal elevene arbeide med fagtekster krever det ulike tilnæringsmetoder, i form av begrepsavklaringer og innhenting av informasjon. Fagtekst som sjanger er bygget opp av tekst som baserer seg på fakta, og struktur i form av innledning, hoveddel og avslutning. Fagtekster inneholder ofte ulike fagbegreper som kan være vanskelig for elever å forstå. I tillegg bør elevene tenke kritisk når de skal lese fagteksten. Hvilke kilder har forfatteren brukt, og samsvarer de med andre kilder på området? Er kildene som er brukt pålitelige og troverdige? «Elevene skal kunne reflektere kritisk over hva slags påvirkningskraft og troverdighet tekster har» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s 2). Det kan også gå andre veien, hvor andre fag påvirker innholdet i tekstsaking i norskfaget. Avhengig av type sjanger, spesielt i skrivning av saktekster, blir elevene nødt til å ta stilling til troverdighet i informasjonen de innhenter fra kilder, samt retoriske appellformer rettet mot formålet til teksten. Dybdelæring er også en sosial kompetanse, som betyr at elevene lærer å kommunisere, diskutere og reflektere sammen med andre i sosialt samspill. De får læring i å løse oppgaver med ulike problemstillinger, som elevene blir møtt med i dagens arbeid- og samfunnsliv.

2.3 Kritisk tenkning

Kritisk tenkning er et annet begrep vi finner i den overordnede delen av læreplanen. Udir definerer kritisk tenkning som å bruke fornuften på en undersøkende og systematisk måte, i

møte med konkrete praktiske utfordringer, fenomener, ytringer, og kunnskapsformer. Kritisk tenkning er et begrep som kan defineres på flere måter. Eva Brodin (2007) skrev følgende om kritisk tenkning: «Critical thinking is a fluid concept, conveying a range of different meanings (...) concept of critical thinking is difficult to trace in educational policy (...)» (Eriksson, 2015, s 15), eller denne definisjonen som Larson (2011) kom fram til etter grundig gjennomgang av forskjellige forsøk på å presisere et komplekst begrep med variasjoner i hensyn til sammenheng, og er begrenset til samfunnsvitenskap (Eriksson, 2015, s 202): «Et individs evne til selvstendig å foreta vurderinger i problemløsning og beslutning, og ut fra disse prøvingene trekke relevante konklusjoner om korrekthet, mulige alternativer og konsekvenser for forskjellige deltakergrupper» (Eriksson, 2020, s 15). Disse definisjonene viser at kritisk tenkning har flere innfallsmåter, og kan være vanskelig å tilegne seg fra et utdanningsperspektiv, individperspektiv, og i sosialt samspill med andre. Kritisk holdning til kunnskap og oppfatninger søker bedre og sikrere løsninger, og skal først og fremst være et positivt siktemål. Ordet kritikk, kan ha en negativ klang, da det i mange sammenhenger forbindes med å kritisere noe eller noen, som videre kan føre til konflikter eller at man tar avstand fra noe eller noen. Kritisk tenkning er veiledende for all utdanning, og har særlig skjedd gjennom Dewey. Han mente at utdanningens hovedoppgave var å gi kunnskap som praktisk nytte for yrkesmessig og personlig utvikling. Utdanningen skal utvikle menneskets evne til praktisk problemløsning og kritisk tenkning, i motsetning til memorering av eksisterende kunnskap (Eriksson, 2020, s 15-16). Gjennom skolegangen skal elevene søke etter, ta stilling til, og lære seg en betydelig mengde ny kunnskap. Elevene skal bearbeide informasjon i forskjellige former, som å dokumentere den i oppgaver, og gjennom innleveringsarbeid og prøver. Kritisk tenkning, eller refleksjon som også kan brukes, er mer enn bare kildekritikk. Elevene må evne til kritisk å reflektere over fakta og verdier (Eriksson, 2020, s 17). Et av formålene med kritisk tenkning er at den både har en oppdagende og bevisende side, og kan ta fire retninger. Disse retningene er å skape flere og bedre handlingsalternativer, skape sikrere konklusjoner, tydeliggjøre konsekvenser, og speile forskjellige aktørperspektiver (Eriksson, 2020, s 22).

I arbeidet med utformingen av Kunnskapsløftet anbefalte et utvalg at elevene skulle bruke kritisk tenkning til å planlegge og utføre undersøkelser, lede prosjekter, løse problemer og ta informerte beslutninger gjennom hensiktsmessige digitale verktøy og ressurser (NOU 2014:7, s 123). Gjennom fagfornyelsen ble dette begrepet videreført, med et felles formål utvalget hadde for begge læreplanene; som er et framtidrettet perspektiv hvor det er nødvendig å

gjøre kritiske vurderinger, og å håndtere problemstillinger i arbeid, samfunn og privatliv. Samtidig er kritisk tenkning og kildekritikk nødvendig i vår nye samtid, fordi digitalisering og tilgang på informasjon er lett og få tak i, og informasjonen er ikke alltid kvalitetssjekket (NOU 2015:8, s 33). I den overordnede delen av læreplanen er kritisk tenkning en del av verdigrunnet for opplæringen. I skolesammenheng, så er formålet med kritisk tenkning at elevene skal bli nysgjerrige, stille spørsmål, utvikle seg vitenskapelig og handle med etisk bevissthet. Kritisk tenkning er en forutsetning og en del av det å lære i ulike sammenhenger, samtidig å bidra til at elevene skal utvikle god dømmekraft, reflektere og gjøre gode vurderinger. For at ny innsikt skal kunne utvikles, er det nødvendig at elevenes allerede etablerte kunnskaper granskes og kritiseres gjennom argumentasjon, erfaringer, og bevis. Dette krever at elevene må vurdere ulike typer kilder i innsamling av informasjon, samtidig som elevene skal utvikle evnen til etiske vurderinger og problemstillinger (Utdanningsdirektoratet, 2017). Videre, er kritisk tenkning en del av prinsippene for læring, utvikling og dannelse, og skal være et kompetanseområde i alle fag.

2.3.1 Betydningen av kritisk tenkning i norskfaget

Som nevnt tidligere, så skulle kritisk tenkning inn som kompetanse i alle fag, som følgelig er en del av begge læreplanene, selv om kritisk tenkning har fått en mye mer sentral plass i læreplanen i fagfornyelsen. I Kunnskapsløftet 06, blir kritisk tenkning nevnt i formål med faget, hvor elevene skal tilegne seg og utvikle evnen til kritisk tenkning og få perspektiv gjennom teksthistorien. Måten elevene kan tilegne seg denne kompetansen på, er ved å lese skjønnlitteratur og sakprosa, som igjen fører oss videre til grunnleggende ferdigheter, der kritisk tenkning er en ferdighet innen å kunne lese, og en ferdighet innen digitale ferdigheter. Gjennom å lese tekster er ønsket at elevene skal kunne forholde seg kritisk og selvstendig i lesesituasjonene. Kritisk tenkning gjennom digitale ferdigheter handler om å utvikle en kritisk og selvstendig holdning til ulike typer digitale kilder, samt kunnskap om opphavsrett og personvern (Utdanningsdirektoratet, 2013). I fagfornyelsen er kritisk tenkning fortsatt en del av formålet, samtidig som begrepet er inkludert i kjerneelementet kritisk tilnærming til tekst, det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap, det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling, samt de grunnleggende ferdighetene; å lese og digitale ferdigheter (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Et begrep som kan hjelpe lærere og elever i arbeidet med kritisk tenkning i norskfaget, er kritisk literacy. For å kunne forstå hva som ligger bak begrepet kritisk literacy, er det nødvendig å vite hva literacy betyr. Elever har behov for relevant tekstkompetanse, som blir

sett på som skolens viktigste oppgave, og handler om å skape mening i egne og andres tekster. Dagrun Skjelbred på den andre siden, forstår literacy som å navigere seg gjennom dagens tekstlandskap, som i dag er omfattende og sammensatt. I konstruksjonen og opprettholdelsen av virkelighetsbilder, er språk, tekster og diskursive strukturer, bærende elementer. (Blikstad-Balas & Foldvik, 2017, s 29). Kritisk literacy innebærer «å kunne møte tekster med motstand og kritikk, og å kunne gjenkjenne underliggende holdninger, motiver og ideologier, samt stille spørsmål om hvem sin versjon av kulturelle, historiske og samtidsforhold som blir fremstilt som sannhet» (Blikstad-Balas, 2016, s 30). En sentral teoretiker som forbindes med kritisk literacy er Paulo Freire, og hans pedagogikk. Freire mener at skolen bør fremme kritisk bevissthet, og kritiserte de tradisjonelle skolesystemene. Han mente at de tradisjonelle skolesystemene så på elever som beholdere, som fylles med kunnskap av lærer, som videre betyr at forutsetningene for kritisk tankegang blir redusert. Elevene sitter da passivt når de får informasjonen, og tar ikke stilling til den (Blikstad-Balas, 2016, s 30).

Kritisk tenkning er viktig når elever leser tekster, ser på bilder, hører på nyhetene, og leser og innhenter informasjon fra internett. Mennesker kan være lett påvirkelige gjennom disse mediene gjennom propaganda, reklame og «fake news». På ulike stadier i livet, vil man på en eller annen måte blir påvirket av ytre faktorer. Dette kan være i form av gruppepress/gruppetenkning eller tiltro til autoriteter (Eriksson, 2020, s 154). Opp gjennom tidene finner vi eksperimenter og historier som støtter disse faktorene. Mccarthyismen og Stanford prison study, er skrekkeksampler på hva gruppepress kan gjøre. Maccarthyismen var jakten på infiltratører i det amerikanske militæret, som utviklet seg til forfølgelsesprosesser, som førte til ekstremt reaksjonære holdninger, samt rasisme og fremmedhat. Stanford prison study var et sosialt eksperiment, hvor gruppen ble delt i fanger og fangevoktere. Fangevoktergruppen viste dominerende atferd, iblant normoverskridende til sadistisk, mens fangene ble passive og noen viste tegn til depresjon. Det to uker sosiale eksperimentet måtte avsluttes etter seks dager (Eriksson, 2020, s 156). Gjennom medier, dukker det innimellom opp saker hvor mennesker med autoritet har lurt andre mennesker. Disse personene blir sett på som autoriteter, og kan være politikere, kjendiser eller personer, som omtales som dyktige fagpersoner, som har vist kompetanse og gode vurderingsevner, men som senere viste seg å ikke være tilfellet (Eriksson, 2020, 158-159).

Det er viktig å være kritisk, men det kan også gå fra en positiv tilnærming til en negativ handling hvor du til slutt ikke stoler på informasjon. Bør og kan man stille spørsmål til alt? Den refleksive trekanten kan være en modell i dette arbeidet. Den refleksive prosessen er

plassert i midten, og er forbundet med konstruktiv tenkning, kritisk tenkning og kreativ tenkning. Modellen henviser til trianguleringen som består av kritikk i form av spørsmål og tvil, kreativitet gjennom å bruke spørsmål til å skape alternative forklaringer og løsninger, og konstruktiv tenkning til oppsummering. Kritisk granskning og kritisk diskusjon krever modenhet, en selvkritisk forsiktighet og gjerne kunnskaper om og respekt for arbeidet man gransker. Kritisk tenkning har kanskje ikke den mest sentrale plassen i undervisningen, da det ofte er lettere å undervise om historiske fakta, klassifisere, trekke skillelinjer og sette merkelapper på ting som allerede er dokumentert (Eriksson, 2020, s 162-163).

2.4 Oppsummering teorikapittel

I teorikapittelet har det blitt redegjort for at læreplaner er statligstyrte dokumenter, med forskjellig betydning og bruksområder. I tillegg blir læreplaner påvirket av politiske og samfunnsmessige situasjoner. Det substansielle nivået er relevant i denne studien, og handler om innholdet. Det vil si mål, lærestoff, arbeidsmåter, påvirkninger osv. For å komme fram til innholdet i læreplanen, brukte jeg Goodlads fem læreplannivåer, som påvirker utformingen av læreplaner. Deretter redegjorde jeg for begrepene dybdelæring og kritisk tenkning, hvordan de skal brukes i skolesammenheng som er relevant for studien, og begrepenes bruksområde i norskfaget.

3.0 Metode

I dette kapittelet redegjør jeg for valget av kvalitativ tilnærming som metode til problemstillingen og forskningsspørsmålene. Utvalgsprosessen og datainnsamlings-prosessen vil bli beskrevet, samt begrunnelse på hvorfor de er relevante for denne studien. Innsamlingen av datamaterialet vil bli analysert gjennom innholdsanalyse, hvor fortolkningen av innholdet vil gjøres gjennom et hermeneutisk perspektiv. Til slutt vurderte jeg de forskningsetiske betraktningene som styrket studiens validitet og overførbarhet.

3.1 Valg av forskningsdesign og metode

I all type forskning er valg av forskningsdesign og metode en sentral og viktig del av forskningsprosessen. Det var to retninger som kunne bli valgt i denne forskningsprosessen, enten kvalitativ eller kvantitativ forskning. Det er også mulig å blande dem, så den ene utelukket ikke den andre. I denne studien valgte jeg å bruke et kvalitativt forskningsdesign for å svare på problemstillingen om intensjoner i læreplanen, og om tekstoppavene i lærebøkene ble realisert. Formålet med et kvalitativt forskningsdesign er at forskere ønsker å oppnå en forståelse av sosiale fenomener, samt fordype oss i de sosiale fenomener vi studerer, i valg av innhenting av datamaterialet, og i valg av tolkning og utvelgelse av informanter/dokumenter (Thaagard, 2013, s 11). Kvantitative metoder er basert på et stort antall datamaterialet, fordi forskere ønsker å generalisere analyse og funn til populasjonen. I kvalitativ forskning er ønsket derimot, innsamlet datamateriale i mindre kvantitet (Christoffersen & Johannessen, 2012, s 49). Eksempler på kvalitative innsamlingsmetoder er intervjuer, observasjoner, feltarbeid eller gjennom et utvalg av tekster/dokumenter. I valg av forskningsdesign brukte jeg også Maxwells interaktive modell som hjalp meg med utformingen av studien. Fem essensielle komponenter er skissert i modellen; mål, konseptuelle rammeverk, forskningsspørsmål, metode og validitet. Målene jeg utarbeidet sa noe om hva jeg ønsker å finne ut ved hjelp av studien min. Det konseptuelle rammeverket jeg brukte forklarte hvilken litteratur, tidligere forskning og personlige erfaringer som er relevante for studien, samt teorier, begreper eller ulike perspektiver. Det var nødvendig å avklare begrensninger i studiens teoretiske rammeverk, fordi det ligger mye tidligere forskning på en del av disse områdene. Studiens datamateriale er også omfattende, og dermed ble det også nødvendig å begrense begreper i studien. Forskningsspørsmålene jeg utarbeidet ble laget på bakgrunn av at jeg ønsket å finne svar på sammenhengen mellom læreplanintensjon mot lærebokoppgaver. De to siste komponentene handlet om innsamlingen av datamaterialet og analysearbeidet, samt validiteten i studien (Maxwell, 2008, s 216). Utvalget og datamaterialet ble samlet inn på

bakgrunn av at jeg ønsket å se på læreplaner og lærebøker som ble brukt ute i skolene under arbeidet med studien. Metoden jeg brukte i analysearbeidet foregikk gjennom en innholdsanalyse med et hermeneutisk fortolkningsperspektiv – jeg ønsket å finne mening bak tekstene jeg analyserte. Siden analysearbeidet og tolkningene ble gjort av meg, så dukket det opp utfordringer knyttet til de forskningsetiske betraktningene et forskningsprosjekt må ta hensyn til. Jeg visste at mine erfaringer, verdier og forforståelser kunne være med å påvirke slutninger, refleksjoner og tolkninger. Dermed stilte det krav til meg som forsker under forskningsprosessen, at de ulike fasene i et kvalitativt forskningsforløp kunne bli påvirket av mine forforståelser. Mine forforståelser kunne bli sett i sammenheng med hvordan jeg selv opplevde arbeidet med norskfaget som elev på ungdomsskolen selv. Lesing av saktekster med relaterende oppgaver, var ikke særlig prioritert. Som lærerstudent og lærer, så jeg hvor betydningsfull lesing av saktekster og forståelsen rundt slike tekster, er for fremtiden. Vi er omgitt av slike tekster i dagens samfunn, og dermed vil elevenes forståelse av tekstene være avhengig av at de forstod formålet med dem. Bevissthet rundt innholdet og påvirkningen slike tekster gav, er noe som stadig må opprettholdes. De erfaringene, holdningene og verdiene jeg hadde, fikk betydning på den vitenskapelige kunnskapen som ble formidlet, på de etiske beslutningene som ble tatt, samt fortolkningen av informasjonen som ble innhentet (Kvale & Brinkmann, 2015, s 108).

3.1.1 Hermeneutikk

En del av forskningsprosessen i denne studien handlet om at jeg skulle innhente data til analyse som i etterkant skulle drøftes. Siden jeg valgte å bruke læreplaner og lærebøker da jeg samlet inn materiale til oppgaven, var det skriftlige innholdet i læreplanene og lærebøkene hovedkilden. Tekstene har blitt skrevet av andre, og er derfor en sekundærkilde. Dermed krevde det at jeg kunne fortolke meningen bak det skriftlige innholdet i tekstene. En hermeneutisk tilnærming i analysearbeidet var på dette grunnlaget, en god metode å bruke, siden en hermeneutisk tilnærming handler om fortolkning av mening.

Hermeneutikk har opphav fra gresk og betyr «utlegningskunst» eller «forklaringskunst». Moderne varianter av hermeneutikken forsøkte å lage en metodelære for fortolkning av meningsfulle fenomener, samt beskrive vilkårene for forståelse av mening. Filosofene Friedrich Schleiermacher og Wilhelm Dilthey ble sett på som hermeneutikkens fedre, mens filosofene Hans Georg Gadamer, Paul Ricoeur og Charles Taylor er de moderne fedrene innen hermeneutikk. Hermeneutikk er knyttet til fortolkning og forståelse av meningsfulle fenomener, og hadde som mål å klargjøre hva forståelse og fortolkning er, hvordan forståelse

er mulig, samt utfordringer i fortolkning av meningsfulle fenomener. Meningsfulle fenomener må bli forstått, før en kan få en meningsfull fortolkning. Utfordringen er i hvilken sammenheng man ønsket å forstå eller fortolke fenomenet, fordi tekstene kan variere når man ville finne meningen bak dem: er det forfatterens hensikt vi ønsket å fortolke, er det hva ulike lesere får ut av teksten, eller tenker vi på teksten relevans ut fra egen situasjon? (Gilje, 1995, s 142-143). I denne studien ønsket jeg å se på forfatterens hensikter med teksten. Hva vil forfatteren formidle, og var disse hensiktene/intensjonene et bakteppe i lærebøkens tekstopp-gaver.

En av grunntankene i hermeneutikken var at forståelse var basert på visse forutsetninger, og disse forutsetningene var med og bestemte hva som var forståelig eller uforståelig i tilnærmingene av tekster, eller andre typer medier. Gadamer har kalt disse forutsetningene for forforståelse eller for-dommer. Forståelse var mulig dersom forforståelsen var et vilkår. Forforståelse står i tillegg sentralt under fortolkning av tekst, fordi man måtte inneha en viss ide om hva vi ønsket og se etter. Forforståelsesbegrepet er tett knyttet med Poppers begrep som gjaldt forventningshorisonter, hvor det var disse horisontene som gav retning i undersøkelser (Gilje, 1995, s 148). Den andre grunntanken i hermeneutikken, er at meningsfulle tekster og fenomener kun var forståelig i den konteksten eller sammenhengen de forekom i. Sammenhenger gav bestemte meninger, og skaffet redskaper for å skape forståelse som senere skulle skape mening. Fortolkning av styringsdokumenter som læreplaner, eller lærebøker som skulle være i tråd med disse læreplanene, er forståelse av sammenhengen de ble skrevet i, viktig. Politiske påvirkninger og samfunnspåvirkninger, gjerne sett i historiske sammenhenger, kan ha vært bidragsyttere i dette arbeidet. Hva hadde de andre læreplanene formidlet, hva hadde blitt forandret, og hvorfor var det nødvendig? (Gilje, 1995, s 152).

Et av de viktigste redskapene jeg brukte i fortolkningen av mening av tekstene, var den hermeneutiske sirkelen. Forutsetningen for at fortolkningene av innholdet skulle være hensiktsmessig, var det nødvendig at den som utførte denne analysen til fortolkninger var objektiv. Med andre ord skulle ikke forhåndsbestemte innfall og begreper legge føringer for tolkning av tekster (Gadamer, 2010, s 303). Meningen bak den hermeneutiske sirkel var å skape mening, som betydde og ha forstått innholdet i teksten og deretter slanket teksten ned i ulike deler. Med andre ord, man gikk fra helhet til del. For å komme lenger inn i tekstens mening, må dette bli gjort flere ganger (Gadamer, 2010, s 304). Sirkelen representerte at man alltid gikk fra helhet til del, samtidig som de ble forbundet og påvirket av hverandre. Betegnelsen den hermeneutiske sirkelen hadde i denne betydningen var

begrunnelse sammenhenger. Fortolkningen av en del måtte være en del av fortolkningen av hele teksten, samtidig som begrunnelse av hele teksten måtte vise til fortolkning av teksten deler (Gilje, 1995, s 153).

En sentral utfordring i den hermeneutiske tilnærmingen, var hvordan man avgjorde hvilken fortolkning av tekst som var den beste. Har jeg forstått denne teksten? Fortolkningen av tekster kunne i mange sammenhenger gi forskjellige fortolkninger, kalt fortolkningspluralisme. To kriterier ble utviklet og brukt som redskaper i avgjørelsen om fortolkninger som var den beste var det holistiske kriteriet og aktørkriteriet. Det ene kriteriet trengte ikke å utelukke det andre, men heller at begge kriteriene burde anvendes (Gilje, 1995, s 157-158). Det første kriteriet, det holistiske kriteriet, var forslått av Gadamer, og refererte til at korrekt forståelse verken ligger utelukkende i delene eller i helheten, men i sammenhengen mellom deler og helheter. Man kunne si at dette kriteriet orienterte seg mot tekstens indre sammenheng og koherens, altså er kriteriet tekstorientert. Hvordan delene hang sammen eller harmonerte i helhet, var et spørsmål om man forstod noe eller ikke. Dersom fortolkningen av tekst der delene ikke harmonerte i en helhet, betydde det at man ikke hadde forstått teksten. Forfatterens/aktørens rolle er heller ikke avgjørende i dette kriteriet fordi Gadamer mener at forfatterens/aktørens hensikter er umulig å rekonstruere på en korrekt måte. Aktørkriteriet, forenklet forklart, handlet om man hadde forstått en tekst eller handling korrekt. Samsvarte fortolkningen min med forfatterens hensikter eller poenger. Avgjørelsen om noe ble forstått eller ikke, lå i jeg ikke kunne betrakte teksten isolert fra aktøren. Utfordringen lå i at aktørens hensikter bare ble tilgjengelig gjennom språklige formuleringer eller handlinger, og at det er disse som måtte bli fortolket. Betydningen av dette var at fortolkning av teks på en korrekt måte, måtte man kjenne aktørens hensikter, som bare skjedde med mindre man allerede hadde en korrekt forståelse av teksten (Gilje, 1995, s 160). Sikkerheten om fortolkningene var gode eller dårlige, hang sammen med den hermeneutiske sirkelen. Fortolkningen av teksten som helhet måtte bli begrunnet med den meningen den gav til tekstens enkelte deler, som Gadamer kalte teksten detaljer, og fortolkninger av tekstens detaljer måtte begrunnes med meningen den gav til tekstens helhet. Korrekt fortolkning av en tekst er ikke mulig, de er bare mer eller mindre sannsynlige eller troverdige (Gilje, 1995, s 162).

3.2 Utvalg og datainnsamling

Noe av det viktigste som bør gjøres, er å finne ut hvor stort utvalg jeg trengte til studien. Faktorer som blir vurdert i den prosessen er tid, tilgjengelighet, og ressurser (Cohen &

Manion & Morrison, 2011, s 143). Samtidig måtte størrelsen på utvalget og datainnholdet være stort nok til jeg hadde mulighet til å finne forståelser i sammenheng med studiens formål (Thaagard, 2013, 65-66). Læreplanene i norsk i Kunnskapsløftet 06 og Kunnskapsløftet 20 ble valgt på bakgrunn av studiens formål og problemstilling, som henviser til læreplaner som ble brukt på ungdomstrinnet i dagens utdanningsforløp. Læreplanene lå lett og gratis tilgjengelig på Udir sine nettsider. Innholdet i disse læreplanene er datamaterialet jeg brukte for å finne svar på første del av problemstillingen min, som var intensjoner i læreplaner. Dette var mer tidkrevende da disse to styringsdokumentene hadde en god mengde tekst. I forskningssammenheng foretok jeg et strategisk utvalg, som betydde at valget jeg måtte ta ikke skulle være representativt, som det ville blitt kalt innenfor kvantitative metoder, men hensiktsmessige utvalg (Christoffersen & Johannessen, 2012, s 50). Utvelgelsesprosessen i valget av lærebøker ble litt mer omfattende. Det har blitt publisert ulike lærebøker i norsk for ungdomsskoletrinnet fra forskjellige forlag, som i noen tilfeller har ulik utforming. I lys av fagfornyelsen ble det i tillegg utarbeidet nye lærebøker som skulle være i tråd med de nye utformede læreplanene. Dette betydde at jeg ble nødt å velge hvilke lærebøker jeg skulle inkludere som både hadde lærebøker i tråd med Kunnskapsløftet 06, samt en revidert utgave i tråd med Kunnskapsløftet 20. I utvalgsprosessen av lærebøker gjorde jeg et bekvemmelighetsutvalg. Jeg er godt kjent med dette læreverket fra før, samt det var tidssparende i den forstand at alt var tilgjengelig gjennom digitale bøker på Nasjonal Biblioteket. Denne strategien blir mest benyttet, men er ikke alltid ønskelig, samtidig var det et av valgene som hadde reviderte lærebøker i lys av fagfornyelsen, samt lærebøker i lys av Kunnskapsløftet 06 (Christoffersen & Johannessen, 2012, s 52). Innenfor disse lærebøkene er det også forskjellige bind knyttet sammen, *Kontekst basisbok*, *Kontekst tekster* og *Kontekst Nynorsk språk og tekst*. Siden jeg har valgt en tekst og oppgavebasert studie, så var det hensiktsmessig å velge læreboken som inneholder tekster. Dermed falt valget på *Kontekst tekster* som lærebok.

Utvelgelsesprosessen gav også føringer for datainnsamlingen. På samme måte som utvalget, ble datamaterialet valgt på bakgrunn av hensiktsmessige hensyn. Datainnsamlingen og utvalget korrelerer, da datamaterialet som lå til grunn er all tekst fra læreplanene og tekstoppgaver i lærebøkene. Innledningsvis skrev jeg at for å minske datamaterialet i arbeidet med analysen, valgte jeg å bruke tekstoppgaver fra saktekster. En annen grunn som påvirket dette valget, var tidsrammen. Jeg hadde ikke hatt tid til å analysere alle typer tekstoppgaver fra de ulike sjangrene lærebøkene opererte med. Datamaterialet innenfor saktekstoppgavene

var fortsatt omfattende (se vedlegg 3 og 4 for fullstendig oversikt), dermed foretok jeg et valg innenfor en sjanger i saktekster. Sjangeren jeg valgte var leserinnlegg og debattinnlegg, som inneholdt 6 tekster og 14 oppgaver i Kontekst tekster 3 (Kunnskapsløftet 06), og 8 tekster og 79 oppgaver i Kontekst tekster 5 (Kunnskapsløftet 20). Grunnen til at jeg valgte en sjanger i motsetning flere forskjellige sjangertyper, var at det kunne være vanskelig å vite hva de andre oppgavene innenfor samme sjanger ville omfatte. Selv om en oppgave hadde fulgt læreplanens intensjoner, ville ikke det bety at de to neste gjorde det. På denne måten fikk jeg innblikk i om en sjanger innen lærebøkene fulgte intensjonene bak læreplanene. Jeg fant ut etter innsamlingen av datamaterialet at den ene læreboken hadde mange flere oppgaver enn den andre læreplanen. Slik tekstoppavene er lagt opp, så hadde noen oppgaver flere valgmuligheter der elevene kunne velge en av dem, i tillegg til at noen var oppstilt som punktspørsmål. Jeg talte alle disse oppgavene selv om en oppgave, selv om det var valgoppgaver. Selv om jeg ikke brukte alle oppgavene, la jeg dem derfor inn i analysematerialet mitt. Datamaterialet ble lagt inn i tabeller laget i Word-dokumenter. Her la jeg inn all som kunne være relevant for studiens problemstilling på bakgrunn av studiens tema. Jeg ville ha muligheten til å kunne referere og drøfte opp mot alle de andre oppgavene selv om de ikke eksplisitt ble nevnt i analysekapittelet.

3.3 Analyseprosessen

I den første delen av analyseprosessen samlet jeg inn datamateriale for studien min (se avsnitt 3.3 for utvalg og datainnsamling). Analysetilnærmingene jeg brukte videre i studien var innholdsanalyse av læreplanene og tekstoppavene i lærebøkene.

Et problem med kvalitativ data analyse, er å redusere store mengder skriftlig data, til å bli håndterbar og forståelig. Innholdsanalyse er da en metode og bruke, da ord og tekster blir klassifisert til mindre kategorier (Weber, 1990:15; Cohen et. al, 2011, s 559).

Innholdsanalyse kan brukes i alle tilfeller der tekster blir brukt, som dokumenter, transkriberte intervjuer, eller andre type tekster. Denne type analyse ble ofte brukt da det skulle analyseres store mengder tekst, som i de fleste tilfeller ble kodet og satt i kategorier for å redusere innholdet i datamaterialet (Flick, 2009: 323; Cohen, et al., 2011, s 563).

Det første jeg gjorde var å se på intensjonene i læreplanene, hvor jeg leste gjennom hele tekstene flere ganger, og skrev notater i margin og understreket setninger og viktige ord. I forlengelsen av dette, fant jeg følgende kategorier: kompetansemål, kjerneelementer, grunnleggende ferdigheter og tverrfaglige temaer. Deretter leste jeg gjennom avsnittene på

nytt, mens jeg satte inn tekstbiter fra læreplanene inn i den kategorien som passet. Dette fungerte dårlig for da jeg skulle sette inn tekstbiter som passet de forskjellige kategoriene kunne de bli fordelt flere plasser, som da betydde at de var for like. I starten var jeg veldig opptatt av å finne skikkelige koder og kategorier som også passet problemstillingen. Denne måten fant jeg ut ikke fungerte, fordi det ble klarere at LK 20 var en fornyelse av LK 06, samtidig var det ulikheter som påvirket kategoriseringen. Jeg ønsket opprinnelig og finne kategorier som passet til begge læreplanene, men slik ble det ikke. Etter disse refleksjonene rundt innholdet i læreplanene, ble kategoriene i de to læreplanene ulike. LK 06 ble delt i disse to følgende kategoriene: kulturforståelse og muntlig og skriftlig kommunikasjon. LK 20 ble delt i disse kategoriene: tverrfaglig, kritisk tenkning, og muntlig og skriftlig kommunikasjon.

I innholdsanalysen av lærebøkene gikk jeg inn i hvert enkelt spørsmål og analyserte hva oppgavene ønsket at elevene skulle gjøre. Fordelingen av de ulike oppgavene ble utarbeidet i tabeller i Word, og følger med som vedlegg. Gjennom å analysere hensikten bak oppgavene, samlet jeg dem i egne kategorier der de hørte sammen. I læreboken Kontekster (8-10) tekster 3, ble oppgavene delt inn i lese- og skriveferdigheter og leseforståelse, samarbeidsoppgaver, språklig mangfold, på tvers av fag og kritisk tenkning, og skriftlig kommunikasjon. I læreboken Kontekst (8-10) tekster 5, ble oppgavene delt inn i lese- og skriveferdigheter og leseforståelse, samarbeidsoppgaver, skriftlig kommunikasjon, og tverrfaglig arbeid og kritisk tenkning. På denne måten fikk jeg oversikt over hvor mange av oppgavene som hørte til hvilken kategori, som også gjorde det enklere når de ble satt i sammenheng med intensjonene i læreplanene.

3.4 Forskningsetiske betraktninger

For å styrke kvaliteten i forskningen, har det blitt utarbeidet diverse retningslinjer for å sikre troverdighet, validitet og etterprøvbarehet i forskningsarbeidet. Formålet med disse forskningsetiske overveielserne skulle være å forebygge vitenskapelig uredelighet og at det skulle være et hjelpemiddel i vurderte forskningsprosjekter, rapporteringer, og ved publiseringer av funn og resultater (NESH, 2016, s 5).

Validitet i forskningsarbeidet var ment i den forstand om vi hadde dekning for våre fortolkninger av funn og resultat. I kvalitative forskningsstudier var det ikke alltid formålet å kunne generalisere til andre grupper, men at validiteten kunne styrkes gjennom å gjøre forskningen transparent (Postholm & Jacobsen, 2011, s 127-128). Transparens eller gjennomsiktighet, satte jeg fokus på under når det gjaldt validitet i studien min. Dette gjorde

gjennom presentasjonen av forskningen, hvor jeg inkluderte hvilke valg som ble tatt. Hvilke problemer jeg møtte. Leseren kunne på denne måten få et godt innblikk i forskningen slik at de kunne ta stilling til den (Tjora, 2012, s 216).

Pålitelighet i forskningen var også viktig, på det grunnlaget av at den som leser denne studien måtte kunne stole på håndverket i forbindelse med undersøkelsen. Dette gjaldt områder rundt datainnsamling, utvalg, analyse og i framstillingen av funn (Postholm & Jacobsen, 2011, s 129). Videre, ville kvaliteten på studien heves ved at det ble beskrevet hvordan datamaterialet ble samlet inn, hvordan det ble bearbeidet og analysert (Postholm & Jacobsen, 2011, s 130). Dette var jeg opptatt av da jeg skulle forklare og begrunne mine metodiske valg for oppgaven, samtidig prøvde jeg å få til åpenhet i hvordan arbeidet ble utført, slik at det kunne være mulig for andre å vurdere kvaliteten på arbeidet mitt. Dette styrket troverdigheten i studien min (Postholm & Jacobsen, 2011, s 130). Det som derimot kunne svekke troverdigheten i forskningen, var om analysearbeidet og drøftingsarbeidet ble gjort objektivt. Det var umulig å være helt objektiv, da underbevisst ligger det allerede noen forforståelser om temaet som ble forsket på. Dermed ble jeg bevisst på å ikke analysere og tolke ut ifra mine tidligere oppfatninger, men la analysen og tolkningene lede an, selv om det kunne få negative konsekvenser for resultatene av studien min. «Det stilles høye krav til forskerens begrunnelse for valg av spørsmålstillinger, metoder, og analytiske perspektiver, og også kvaliteten på dokumentasjonen (...) slik at foruintatte oppfatninger og ubevisste vurderinger i minst grad preger forskningen (NESH, 2016, s 11). På den andre siden, så trengte det ikke å bety at de forutinntatte forståelsene og tolkningene mine angående temaet gjorde studien mindre relevant eller betydningsfull. Refleksjon og redegjørelser av egne verdier og holdninger kan ofte ha en påvirkning på valget rundt tema, kilder og tolkninger. Dermed er redelighet, upartiskhet og åpenhet sentral i dokumentasjon, argumentasjon, og vurderinger i forskningen (NESH, 2016, s 10). Denne delen ble styrket ved at jeg skrev detaljerte beskrivelser av hva jeg gjorde under metodearbeidet, utvalget og datamaterialet, analysearbeidet samt at drøftingsarbeidet ikke ble ensidig drøftet hvor flere alternativer ble diskutert mot hverandre.

4.0 Analyse og funn

Jeg starter innledningsvis med å gi et kort overblikk over hvordan de forskjellige begrepene ble definert og brukt som bakgrunn for tolkningene av resultatene og de viktigste funnene jeg fant i læreplanene og lærebøkene. Disse definisjonene er basert på teorigrunnlaget for denne studien. Alle disse begrepene ble ikke brukt i begge læreplanene og oppgavene, da analysen viste at det var forskjellige områder som ble vektlagt. I LK06 var kulturforståelse og kommunikasjon, i form av skriftlig og muntlig kommunikasjon, vektlagt, mens i LK20 stod tverrfaglighet, dybdelæring og kritisk tenkning sentralt. Selv om læreplanene hadde forskjellige områder de vektla, så var fortsatt målet det samme i begge læreplanene: elevene skulle bli utrustet til å delta i arbeidslivet og samfunnet, samt lære seg å bli dannende mennesker.

Kulturforståelse: handlet om forståelse rundt egen og andre kulturer, satt i et større perspektiv, hvor elevene fikk kunnskaper om hvorfor kulturelle forskjeller kan spille en rolle i ulike typer tekster, samt forståelse av dem. Samtidig kan kulturforståelse bli sett i sammenheng med språket i bruk og hvilke påvirkninger andre kulturer kan ha på vårt eget språk, både muntlig og skriftlig. Fokuset her ligger språklige og kontekstuelle forståelser, som omhandlet de kulturelle likhetene eller forskjellene i tekstene, samt rundt det språklige mangfoldet.

Tverrfaglighet: handlet om arbeidet på tvers av fag og temaer. Gjennom tverrfaglighet kunne elevene få dybde i læringen sin, ved å kunne relatere og bruke innhold i flere fag, på samme måte som at sentrale deler av norskfaget, særlig skriving av ulike typer tekster, kunne brukes i andre fag.

Dybdelæring: Dybdelæring ble i analysearbeidet, sett i sammenheng med utvikling av kompetanser hvor ulike ferdigheter skulle bli mestret gjennom varige forståelser av begreper, metoder og sammenhenger i fag og mellom fagområder. I tillegg hadde dybdelæring stor innvirkning på refleksjoner rundt egen læring, samt at det som hadde blitt lært, kunne bli overført til kjente og ukjente situasjoner også i sosialt samspill med andre.

Kritisk tenkning: handler om at fornuften kan brukes på en undersøkende og systematisk måte i møtet med konkrete praktiske utfordringer, fenomener, ytringer, og kunnskapsformer, samt kildekritikk i møte med ulike typer tekster. I tillegg, å planlegge og utføre undersøkelser, lede prosjekter, løse problemer, og ta informerte beslutninger gjennom hensiktsmessige digitale verktøy og ressurser.

Kommunikasjon: som i denne sammenhengen vil si de ulike kommunikasjonssituasjonene elevene ofte arbeider rundt. Disse kommunikasjonssituasjonene kan være gjennom muntlig, skriftlig eller digital kommunikasjon, i situasjoner der elevene arbeider i sosialt samspill med andre eller alene. De ulike kommunikasjonssituasjonene avhenger også av konteksten de blir utført gjennom.

4.1 Intensjoner i læreplanen i norsk, Kunnskapsløftet 06

4.1.1 Kulturforståelse:

Skolene har et stort språklig og kulturelt mangfold hvor det er viktig at elevene tilegner seg lese- og skriveferdigheter i arbeidet med å lese tekster, samt språklig kompetanseutvikling. I løpet av skolegangen skal elevene lese skjønnlitteratur og sakprosa samtidig som elevene skal sette disse tekstene i sammenheng med nye forståelser som blir påvirket av endringer gjennom nasjonale og internasjonale impulser. Det norske språket og tekster, blir påvirket av disse endringene gjennom tid, som gjør at elevene må lese tekster fra historiske perspektiv og samtidsperspektiv. I tillegg skal elevene tilegne seg kunnskaper rundt den norske kulturtradisjonen gjennom språket i system og bruk, sett i sammenheng med påvirkninger fra andre impulser. Den norske kulturhistorien består av ulike forfattere, men også malere. Kulturforståelse handler om mer enn bare å lese tekster og skrive tekster. I denne betydningen handler det om at de kan sette tekster eller andre kulturtradisjoner, inn i den historiske konteksten de hører til, f.eks. realismen, nasjonalromantikken, eller samtidskontekst. Hvem eller hva påvirket de norske forfatterne og kunstnerne når de utviklet egne tekster og malerier, og hvordan påvirker dette de neste generasjonene fram til i dag?

«Å se norsk språk, kultur og litteratur i et historisk og internasjonalt perspektiv kan gi elevene større forståelse for det samfunnet de er en del av» (s 2).

«Bli kjent med tradisjoner i norsk teksthistorie i et sammenlignende perspektiv mellom nåtid og fortid og i lys av impulser utenfra» (s 3).

Norskfaget bygger på et tekstbegrep, som vil si at elevene møter mange ulike typer tekster, og kan være muntlig, skriftlige eller sammensatte tekster, med ulike virkemidler som spiller sammen (s 2). Derfor er det viktig at elevene kan navigere seg gjennom disse ulike tekstene, gjennom å utvikle muntlige ferdigheter og lese- og skrivekompetanser. De ulike lese- og skrivekompetansene kan være med å utvikle elevenes lese- og skrivestrategier, hvor elevene kan lære å trekke ut relevant informasjon fra de ulike tekstene, gjennom ulike skrivestrategier. Hvordan elevene leser og forstår teksten, har betydning for hvordan elevene arbeider videre

med teksten, om det er gjennom skriftlige kommunikasjonssituasjoner, muntlige kommunikasjonssituasjoner eller digitale kommunikasjonssituasjoner. Kulturforståelse gjennom en historisk kontekst, kan gi en større forståelse for det samfunnet vi er en del av i dag. Utviklingen av dagens skriftspråk, har påvirkninger fra det danske språket, etter at Norge gikk ut av unionen med Danmark. På bakgrunn av dette, ble det stor diskusjon rundt hva som skulle skje med skriftspråket etter at unionen endte. Den ene gruppen ønsket å lage et skriftspråk med utgangspunkt i de ulike dialektene i Norge, mens den andre gruppen ønsket å beholde den skriftlige innflytelsen fra Danmark. Resultatet av dette er de to offisielle skriftspråkene, bokmål og nynorsk. Dermed skal elevene både lese og skrive på bokmål og nynorsk.

«Forklare bakgrunnen for at det er to likestilte norske målformer, og gjøre rede for språkdebatt og språklig variasjon i Norge i dag» (s 9).

Kulturforståelse kan også utvikles ved å lese ulike typer tekster fra andre kulturer. Gjennom å lese slike tekster kan elevene utvikle ferdigheter ved å lese med et kritisk blikk. Hvordan fremstiller forfatterne av disse tekstene enten kulturen som blir omtalt, eller personene teksten handler om? Hvilke ord bruker forfatteren i beskrivelser, og hvilken betydning kan det ha for elevene som leser?

«Lese skjønnlitteratur og sakprosa, utvikle evnen til kritisk tenkning og få perspektiv på teksthistorien» (s 2).

Dette kan også overføres til elevenes egne tekster. På hvilken måte framstiller de de ulike kulturelle forskjellene, og hvilke beskrivelser gir de personer? Dette gjelder også i muntlige diskusjoner i samhandling med andre. Det handler om respekt og aksept av andre slik som de er. Gjennom skriftlige og muntlige kommunikasjonssituasjoner får elevene mulighet til å sette ord på egne tanker, begrunne egne meninger og komme med vurderinger relatert til de ulike tekstene de leser. På denne måten kan elevene produsere ulike typer tekster, tilpasset gjennom formål, mottakere og medier.

«Drøfte hvordan språkbruk kan virke diskriminerende og trakasserende» (s 9).

Målet er at ved å se på teksthistorien og språkhistorien kan elevene utvikle ulike ferdigheter som elevene trenger i framtiden. Elevene trenger forståelse av ulike typer tekster for å kunne forstå, men også delta i diskusjoner rundt demokratiske prosesser og ute i arbeidslivet. Hvordan påvirker disse tekstene forståelsen av samfunnet i dag, og hvor er vi på vei?

4.1.2 Muntlig og skriftlig kommunikasjon:

Skolen har et danningsoppdrag, og dette foregår gjennom hele skolegangen. Elevene skal utvikle seg til å bli gode medborgere som skal bidra i demokratiske prosesser ute i samfunnet og i arbeidslivet. For å kunne gjøre dette må elevene bli kjent med ulike kommunikasjonssituasjoner de kan delta i. Gjennom muntlige formidlingsmåter, kan elevene komme innom kommunikasjonssituasjoner hvor de skal formidle i et sosialt samspill med andre, eller individuelt gjennom presentasjoner hvor innholdet er påvirket av den konteksten den formidles gjennom. I muntlige formidlingssituasjoner hvor kommunikasjonen foregår i sosialt samspill med andre, trenger elevene å utvikle nødvendige redskaper som skal hjelpe dem i de ulike situasjonen. Muntlige redskaper elevene trenger i denne situasjonen er evnen til å kunne lytte og tale. Evnen til å trekke ut relevant informasjon om det som blir sagt, trenger elevene å utvikle verktøy hvor målet er at elevene skal bruke det de hører for å videre diskutere, reflektere og drøfte ulike innspill de blir introdusert for. Verktøy elevene trenger er evnen til å kunne avkode relevant informasjon, samt gjenkjenne retoriske appellformer i muntlige formidlingssituasjoner. På denne måten kan elevene klare å gjøre seg opp en mening, samt høre hvilke argumenter som blir brukt for å påvirke lytterne. Videre, er målet at elevene selv, skal videreføre disse verktøyene i egen læring når de skal utvikle sine muntlige ferdigheter, både i sosialt samspill med andre, men også gjennom presentasjoner. Det vil si, at elevene evner å kunne tilpasse de ulike formidlingsmåtene til og passe formål og mottakere. En annen betydning dette har i praksis, er at elevene tilegner seg ferdigheter hvor de kan hjelpe sine medelever gjennom å vurdere deres formidlingsmetoder, som igjen kan rette blikket mot å vurdere egne muntlige ferdigheter.

«Kunne fordype seg i faglige emner og bli dyktigere til å formidle et faglig innhold til andre» (s 2).

«Å tilpasse språk, uttrykksformer og formidlingsmåte til kommunikasjonssituasjonene» (s 3).

«Vurdere egne og andres muntlige framføringer ut fra faglige kriterier» (s 9).

Lesing av tekster er en annen situasjon elevene trenger verktøy gjennom å avkode og trekke ut relevant informasjon som videre skal brukes innen ulike kommunikasjonssituasjoner, hvor konteksten av situasjonen avhenger av hvordan de skal gjøre det. Elevene kan bruke denne relevante informasjonen til eget bruk, enten gjennom å utvikle skriftlige ferdigheter, som vil si å skrive egne tekster der de tolker, reflekterer eller vurderer teksten, eller gjennom utviklingen av muntlige ferdigheter, der elevene skal framføre eller legge fram egne tolkninger,

refleksjoner og vurderinger av den leste teksten. De ulike tekstene består av et bredt utvalg av skjønnlitterære tekster og sakpregede tekster, som varierer i lengde, kompleksitet og den historiske konteksten den foregår i. Samtidig skal elevene lese tekster på bokmål, nynorsk, og i oversettelser fra andre språk. En viktig forutsetning her er å utvikle elevenes leseferdigheter slik at elevene forstår hva teksten ønsker å formidle, samt å evne å bruke informasjon fra teksten til eget bruk. Gjennom å utvikle leseferdighetene til elevene, har de større muligheter til å bruke innholdet i sosialt samspill med andre gjennom diskusjoner, samt kunne analysere, tolke og reflektere rundt teksten innhold, og formidle dette gjennom egne presentasjoner, enten muntlig eller skriftlig.

«Skal lese og reflektere over et stort og variert utvalg av eldre og nyere tekster i ulike sjangere og fra ulike medier» (s 3).

«Lese og analysere et bredt utvalg tekster i ulike sjangere og medier på bokmål og nynorsk og formidle mulige tolkninger» (s 9).

Elevene må også utvikle egne ferdigheter gjennom skriving av egne tekster. De ulike skriftlige kommunikasjonssituasjonene elevene kan komme i her, er at elevene skal skrive tekster i ulike sjangre, med ulike formål og til ulike mottakere. De ulike tekstsjangrene opererer med ulike kriterier, som gjør at elevene trenger å tilegne seg kunnskaper om de ulike kriteriene for sjangrene, for å kunne utforme egne skriftlige tekster. Argumentasjon, refleksjon, og tolkninger, basert på faktainformasjon, er relevante ferdigheter elevene trenger når de skal skrive egne sakpregede tekster. Progresjonen videre var å få brukt kunnskapen om de ulike tekstbegrepenes strukturer, til å passe mottaker, formål og medium. I arbeidet med lesing og skriving av tekster, er det derfor nødvendig at elevene tilegner seg ulike lese- og skrivestrategier.

«Skriving innebærer å uttrykke, bearbeide og kommunisere tanker og meninger i ulike typer tekster og sjangere» (s 3).

«Skrive teksttyper som er relevante for faget, og å kunne ta i bruk norskfaglige begreper» (s 5).

Bruk av digitale medier, er også en kommunikasjonssituasjon elevene kan komme opp i. Elevene trenger derfor digitale ferdigheter i planleggingen og utformingen av tekster og muntlig innhold, som passer den situasjonen dette skal foregå i. Elevene må vite hvor de kan

få hentet relevant innhold som er i tråd med sammenhengen til det emnet eller temaet som blir utforsket.

«Planlegge, utforme og bearbeide egne tekster manuelt og digitalt, og vurdere dem undervis i porsessen ved hjelp av kunnskap om språk og tekst» (s 9).

Elevene trenger ferdigheter i bruken av digitale medier, slik at de kan vurdere, tolke, og samle relevant innhold gjennom digitale medier. Selvstendighet, kritisk tenkning, kildehenvisning og kildekritikk er kunnskaper elevene trenger for å kunne ta informerte valg som gjelder kilder elevene skal bruke i egne tekster eller muntlige presentasjoner. Kritisk tenkning gjennom å lese ulike tekster, har betydning i forhold til om vi skulle tro på det som ble formidlet. Sakpregede tekster har som hovedregel en fast oppbygging av teksten, og det som blir formidlet gjennom slike typer tekster krever at kildene som blir brukt under argumentasjonen eller for å informere, har betydning for om teksten er troverdig, samt evnen til å påvirke. Skjønnlitterære tekster, utfordret derimot elevenes ferdigheter og kunnskaper rundt kreativ skriving, samt kunne sette ulike tekster i kontekst. Eldre og nyere tekster, blir skrevet i ulike historiske perioder, og vil dermed utfordre elevene til å tenke over hva som ville ha vært annerledes i egen samtid. Den største rollen kritisk tenkning hadde, var innenfor digitale medier og skriving av tekster, hvor elevene måtte bli bevisst på hvordan de refererte, vurderte, og henviste til de ulike digitale kildene. Digitale medier inneholder mye informasjon, dermed må elevene forholde seg kritisk til det de leser, samtidig som de måtte stole på at kildene de brukte var til å stole på.

«Innebærer å finne, bruke og etter hvert vurdere og referere til digitale kilder i skriftlige og muntlige tekster» (s 5).

«Å bruke digitale verktøy, medier og ressurser for å innhente og behandle informasjon, skape og redigere ulike typer tekster og kommunisere med andre» (s 5).

Et av målene med dannelsingsoppgaven i skolen, sett i sammenheng med læreplanen, er at elevene skal lære å bearbeide og vurdere egne tekster. Systematisk vurdering av egne valg, ruste elevene til å tenke over, også kritisk, på de ulike tekstene og menneskene de møter ute i arbeidslivet og i samfunnet, samt hvordan de bruker språket gjennom diskusjoner. Reflekterte beslutninger og tolkninger av de ulike kommunikasjonssituasjonene de møter i framtiden, påvirker elevene som mennesker, gjennom verdier, holdninger og moraler som gjør at de respekterer andres valg, samtidig som de tar egne beslutninger. Skolen er en arena hvor elevene kan få utforske og finne sine stemmer (s 2).

4.1.3 Oppsummering

Det var et stort fokus på den norske kulturarven, og at elevene kunne tilegne seg, og lære om samfunnet i møtet med ulike typer tekster i ulike kontekster og tid, samt hvilke påvirkninger språket, både tale og skrift, hadde av betydning fram til bruken i dag. På denne måten kunne elevene tilegne seg kunnskaper om hvordan samfunnet var før, sammenlignet med i dag. Muntlig kommunikasjon var også framhevet i læreplanen, på det grunnlag av at elevene trengte å bli utrustet med muntlige ferdigheter når de selv skulle ut i arbeidslivet og samfunnet. Skriftlig kommunikasjon ble også trukket fram på det grunnlag av at elevene må kunne skrive. Gjennom ulike typer skriftlig kommunikasjon, som å skrive kreativt, informativt eller argumentativt, ble elevene rustet til å skrive for de formål de ville ha møtt ute i arbeidslivet og samfunnet. Kritisk tenkning var også viktig i form av at elevene trengte ferdigheter i hvordan de brukte informasjon fra internett, samt hvordan disse kildene ble henvist i sine egne tekster.

4.2 Intensjoner i læreplanen i norsk, Kunnskapsløftet 20

Kulturforståelse, kommunikasjon, dannelse og identitetsutvikling står også sentralt i Kunnskapsløftet 20. Kommunikasjon forekom i alle situasjoner elevene utførte, om det var skriftlig, muntlig eller digitalt. Identitetsutvikling ble sett i sammenheng med dannelse, da de var påvirket av hverandre. Dette forekom også i ulike kommunikasjonsformer, om det var muntlig, skriftlig eller digitalt. For at elevene skulle tilegne seg disse kunnskapene var det nødvendig at elevene utviklet ulike typer kompetanser og ferdigheter. Gjennom tilgangen til kulturens tekster, sjangre og språklige mangfold, ville det bidra til utviklingen av språk for å tenke, kommunikasjon og lære. Elevene trengte disse kunnskapene når de selv skulle ut i arbeidslivet, samt i utviklingen av identitet.

«Faget norsk skal ruste elevene til å delta i demokratiske prosesser og skal forberede dem på et arbeidsliv som stiller krav om variert kompetanse i lesing, skriving og muntlig kommunikasjon» (s 2).

Jeg slo sammen disse fokusområdene for å se på intensjonene i LK 20:

4.2.1 Tverrfaglig arbeid i sammenheng med kritisk tenkning og dybdelæring:

I forbindelse med implementeringen av den nye læreplanen, er tverrfaglig arbeid et fokus, og som kommer fram gjennom de tverrfaglige temaene, folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap, og bærekraftig utvikling. Elevene skal utforske og reflektere over skjønnlitterære og sakpregede tekster, på oversatte språk og på bokmål og nynorsk, samt sette

dem i sammenheng med den kulturhistoriske konteksten tekstene er sette i opp mot elevenes samtid. Tekster og språk har en lang tradisjon og historie, som har vært, og er stadig endring. Hensikten er å kunne bruke tekstene og språket til å forklare utviklingen, samt sette dem i sammenheng med tekster fra andre fag. Språksituasjonen i Norge er påvirket av det stadig større språk- og kultur mangfoldet samfunnet er en del av, der sammenhengen mellom språk, kultur og identitet kan bli forstått gjennom egne og andres språklige situasjon.

Kritisk tenkning og kritiske tilnærminger har også fått en større plass i formålet for faget med tanke på den stadige utviklingen av teknologi. Den nye teknologien gjør det enklere å innhente informasjon fra internett, og blir derfor viktig sett i sammenheng med endringene som stadig skjer i samfunnet. I tillegg bruker mange digitale medier til sosialt forbruk, og er dermed en arena folk kan legge ut diverse saker og tekster til å passe sitt narrativ. Elevene må derfor utvikle ferdigheter i kritisk tenkning slik at de forstår at alt de leser på internett, gjerne via sosiale medier, ikke er gunstig eller en korrekt framstilling, heller en måte å påvirke noen til noe. Ved å systematisk øve på situasjoner der elevene tilegner seg ferdigheter i form av å tolke og reflektere kritisk over innholdet, kan de bli bedre brukere og formidlere av relevant innhold. Samtidig blir det påpekt at elevene også har et ansvar når de skal produsere egne tekster der de skal bruke informasjon hentet fra andre kilder, og gjelder kildekritikk og kildehenvisninger.

Kritisk tenkning gjennom kritisk tilnærming til tekst har en større rolle i læreplanen i norsk i denne læreplanen, på det grunnlag av at den nå ligger under kjerneelementer for faget. En videreføring fra Kunnskapsløftet 06, så er dette et behov i møte med tekster hvor elevene skal reflektere over troverdigheten og påvirkningen teksten kunne ha. Dette vil si at elevene trenger å tilegne seg ferdigheter hvor de kan få tolke og reflektere kritisk over innholdet, samt vite at kildene som ble brukt i tekstene, var troverdige. Gjennom å lese tekster som fokuserer på de tverrfaglige temaene, får elevene mulighet til å relatere flerfaglige begreper inn i norskfaget, samt overføre norskkunnskapene tilbake til de tverrfaglige temaene og fagene. Det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring gir elevene store muligheter til å utvikle sin egen identitet, samt sette seg inn i andres situasjoner. I arbeidet med tekster relatert til demokrati og medborgerskap, får elevene muligheten til å uttrykke egne meninger og tanker, som videre kan bidra til gode diskusjoner i sosialt samspill med andre, samt videreutvikle forståelse og respekt for andre. Lesing av tekster relatert til bærekraftig utvikling kan utvikle elevenes ferdigheter i forhold til diskusjoner, hvor de kan få innblikk i motsigende og interessekonflikter som kan oppstå i samfunnet. På samme måte som at dette kan forgå i

sosialt samspill med andre, får også elevene mulighet til å gjøre dette gjennom skriftlig kommunikasjon. Gjennom å uttrykke seg skriftlig, kan de allerede være med i den demokratiske prosessen, og ytre sin stemme og meninger.

«Elevene skal kunne reflektere kritisk over hva slags påvirkningskraft og troverdighet tekster har» (s 2).

Målet er at elevene skal reflektere og vurdere de ulike tekstene de selv ville møte når de selv skal ut i arbeidslivet og ruste dem for samfunnets normer og verdier ute i samfunnet. Samtidig, i arbeidslivet, der elevene møter ulike situasjoner hvor ulike aktører ønsker å påvirke elevene mot noe. Dermed er kritisk tenkning en nødvendig kompetanse hvor utvikling av ulike ferdigheter der elevene kan vurdere, tolke og reflektere rundt agendaen de ulike aktørene kunne ha, enten gjennom tekster, plakater, reklamer, taler eller film.

«Lese kritisk og delta i dialog kan elevene utvikle evnen til å forstå og håndtere meningsmotsetninger og interessekonflikter som kan oppstå når samfunnet endres» (s 4).

Kritisk tenkning var også en del av den muntlige kommunikasjonen hvor elevene skulle ha kompetanse og ferdigheter til å kunne tolke, vurdere og reflektere over hva andre presenterer, samt i egne presentasjoner som gjaldt troverdigheten og påliteligheten av kilder, brukt i ulike typer tekster, gjennom digitale medier. Kritisk tenkning gjennom skriftlig kommunikasjon hvor elevene skulle vurdere, tolke og reflektere rundt hvilke kilder som skulle bli inkludert i tekstene, samt riktig kildehenvisninger i teksten. Dette kan også sees i sammenheng med digitale kommunikasjonsformer, kildene må bli vurdert på samme måte som ved skriftlig kommunikasjon.

«Bruke kilder på en kritisk måte, markere sitater og vise til kilder på en etterrettelig måte i egne tekster» (s 9).

Dybdelæringsbegrepet ble innført gjennom LK 20, der elevene skal tilegne seg ulike kunnskaper og ferdigheter, i samspill med, muntlig kommunikasjon, skriftlig kommunikasjon, digitale ferdigheter og lesing. Dybdelæring i muntlige kommunikasjonsformer er avhengig av elevenes evne til å lytte og tale. Gjennom å lytte til, både tekster og andre medier, kan elevene lære å avkode og formidle relevant innhold, som videre kan bli brukt i diskusjoner i et sosialt samspill med andre, eller under presentasjoner. I muntlig kommunikasjon handler det også om å tilpasse innholdet og formidlingen gjennom formålet og mottakerne av det som blir framstilt, samt å kunne relatere det til tverrfaglige temaer.

«Bruke fagspråk og argumentere saklig i diskusjoner, samtaler, muntlige presentasjoner og skriftlige framstillinger om norskfaglige og tverrfaglige temaer» (s 8).

Å lese en mengde typer skjønnlitterære og sakpregede tekster, både på bokmål og nynorsk, eldre og nyere tekster, i oversettelser fra andre land og samisk, skal det utvikle elevenes evne til å avkode relevant informasjon, samt at de kan sette seg inn i de ulike situasjonene tekstene formidler. Sakpregede tekster har ulike strukturer de skal følge, dermed trenger elevene ferdigheter til å gjenkjenne trekk og de ulike virkemidlene tekstene skal formidle, slik at de videre kan bli tolket og analysert gjennom refleksjoner av innholdet, satt i sammenheng med tekstene elevene skal skrive selv.

«Lese skjønnlitteratur og sakprosa på bokmål og nynorsk og i oversettelse fra samiske og andre språk, og reflektere over tekstenes formål, innhold, sjangertrekk og virkemidler» (s 9).

Dybdelæring i sammenheng med digitale medier, handler om at elevene skal evne å gjenkjenne ulike typer virkemidler som blir brukt i de ulike typer medier og tekster, samt hvilken troverdighet og påvirkninger disse virkemidlene kan ha ovenfor mottakere de er rettet mot, samt i sin egen utforming av slike tekster. I sammenheng med utforming av egne tekster, er det nødvendig at elevene tilegner seg ferdigheter som gjelder å bruke, tolke, vurdere og reflektere rundt innholdet i kildene de bruker i de ulike typer tekster. I tillegg, ferdigheter i kildehenvisninger fra kildene til tekstene sine, slik at elevene ble selvstendige i utformingen, samt unngikk plagieringsanklager.

«Digitale ferdigheter i norsk er å kunne finne, vurdere og bruke digitale kilder i arbeid med tekst» (s 5).

«Utviklingen innebærer også å vise en stadig større grad av selvstendighet og dømmekraft i valg og bruk av digitale kilder» (s 5).

4.2.2 Oppsummering

Læreplanen la særlig vekt på tverrfaglig arbeid, samt dybdelæring og kritisk tenkning. På samme måte som dette kunne bli sett på som egne elementer, så var de påvirket av hverandre. Dybdelæring skjer ved at elevene kunne bruke innholdet på tvers av fag, samt at i innhenting av informasjon fra digitale kilder, samt kilder i andre bøker, krevde det kunnskaper rundt troverdigheten i innhenting. Norskfaget var fortsatt et kultur, språk og litteraturfag, men sammenhengen mellom norsk tradisjon i samspill med annen kulturell tradisjon, skulle utforskeres med en større dybde, på tvers av fag.

4.3 Oppgaver i læreboken Kontekst (8-10) tekster 3:

Alle oppgaveeksemplene er hentet fra Blichfeldt, K. & Fløtre, T. (2010). *(8-10) Kontekst, tekster 3 [2000>>]*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

I arbeidet med å fordele oppgavene, ble de satt inn i forskjellige kategorier, utvikling av lese- og skrivestrategier og leseforståelse, samarbeidsoppgaver, skriftlig kommunikasjon og arbeid på tvers av fag og kritisk tenkning.

I lærebokens oppgaver er det et stort fokus på elevenes utvikling av lese- og skrivestrategier, samt leseforståelse av tekst. Når det gjelder utviklingen av lese- og skrivestrategier skal elevene i denne sammenhengen bruke ulike strategier for å forstå eller gjenfortelle innholdet i tekstene. De ulike metodene elevene skal bruke er å skrive ned stikkord, skrive nøkkelord, lage tankekart eller lage sammendrag.

«Ta notater fra teksten – lag overskrift Filmhåndboka. Velg selv om du vil skrive stikkord, nøkkelsetninger eller lage tankekart» (s 24).

Får elevene utvikle ulike lese- og skrivestrategier, så kan det bli lettere å trekke ut relevant informasjon fra teksten, samt tilpasse disse strategiene i møte med tekstene der det passer best. Samtidig, ved at elevene tilegner seg ulike lese- og skrivestrategier, kan de også overføre disse i andre tekster, i andre fag. Gjennom repetisjon av ulike metoder, kan elevene finne de strategiene som passer dem best, og på den måten blir bevisst på hvordan de lærer, og tilegner seg innhold fra ulike typer tekster.

Oppgavene som hører til leseforståelse handler om at elevene skal finne, gjengi, forklare eller reflektere rundt spørsmål til teksten. Hensikten er at elevene skal forstå hva teksten handler om, samtidig som du evner å trekke ut relevant informasjon basert på spørsmålene som blir stilt.

«Hvilke to eksempler bruker lykke Birkeland Hagen for å få fram poenget til politikerne?» (s 42).

«Hvilken sak handler leserinnlegget «Ja til dialekt på toget» om, og hva ønsker Eva Holthe Enoksen?» (s 42).

Alle oppgavene som hører til kategorien lese- og skriveferdigheter og leseforståelse, er individuelle oppgaver. Se vedlegg 7 for full oversikt over alle oppgavene som tilhører denne kategorien.

Sjangeren har tre oppgaver der elevene skal arbeide sammen i grupper eller i diskusjoner, noe som er veldig lite med tanke på mulighetene en slik sjanger medfører. I de fleste tekstene handler det om saker som er aktuelle i samfunnet, og det finnes store muligheter til å diskutere og reflektere rundt disse spørsmålene i samspill med andre. På denne måten kan elevene tilegne seg muntlig ferdigheter i samhandling med andre, hvor de lærer å ta hensyn til andres meninger, samt får komme med egne tanker og refleksjoner rundt et tema. Samtidig hører den ene samarbeidsoppgaven til i kategorien på tvers av fag, som vil si at det kun er to oppgaver der elevene skal diskutere eller lage noe i samspill med andre. I en av oppgavene skal elevene lage film, hvor de kan velge fritt hva den skal handle om, samt at de skal skrive manus og fordele roller. Her må elevene diskutere hva filmen skal handle om, hvilken sjanger de skal bruke, samtidig som de må skrive ned disse ideene og utforme et manus (se vedlegg 7-samarbeidsoppgaver).

«Flere sammen: Planlegg en film dere skal lage. Bruk tipsene fra teksten og skriv ned ideene. Husk å bestemme dere for sjanger og hvordan dere kan få til dette. Planlegg deretter hvordan personene skal være, og hva som skal skje med dem. Skriv manus og finn ut hvordan dere vil filme før dere begynner filmingen» (s 24).

Relatert til språklig mangfold så er det også lite av det i oppgavene i denne sjangeren. Det er to oppgaver som direkte relaterer til språklig mangfold, hvor elevene skal tilegne seg kunnskaper om substantiv og sterke verb fra bokmål til nynorsk. Elevene skal ikke bruke disse i egen tekst, men hensikten er at de skal repetere bøyingsystemet til de ulike ordene. Elevene må selv finne ordene som passer innenfor de forskjellige substantivene og verbene.

«Jobb med nynorsk: finn ti substantiv, av dem minst tre hankjønnord, tre hunkjønnord og tre intetkjønnsord i teksten. Bøy ordene. Gjør deretter det samme med verb: Finn seks svake verb (tre a-verb og tre e-verb) og tre sterke verb. Bøy dem» (s 12).

Den andre oppgaven handler om talespråket (dialekter) og nynorsk, sett i sammenheng med bokmål. Her skal elevene tilegne seg kunnskaper om forskjeller fra ulike dialekter og nynorsk, og sette dem opp mot, og se hva som skiller dem i forhold til bokmål. På denne måten kan elevene få innblikk i at noen ord kan være like, men at dialektord ikke alltid ligner bokmål, ei heller nynorsk (se vedlegg 7).

Sammen med utvikling av lese- og skriveferdigheter og leseforståelse, så legger denne læreboken vekt på oppgaver som skal utføres på tvers av fag. I denne kategorien er det kun en oppgave hvor elevene skal arbeid sammen i grupper:

«Flere sammen: Lag korte saktekster om samme tema, men velg ulike underemner. Ha en idemyldring før dere begynner å skrive. Samle deretter tekstene slik at de til sammen blir fagtidsskriftet. Finn et navn til tidsskriftet, lag innholdsfortegnelse og sett inn sidetall og bilder. Publiser det, enten på nett eller i papirform, for eksempel på skolens bibliotek» (s 12).

Samarbeidsoppgaven inviterer elevene til diskusjoner og samhandling, samtidig som elevene skal lage et sluttprodukt i form av tekst. På denne måten kan elevene utvikle ulike typer muntlige, skriftlige og digitale ferdigheter. Elevene må diskutere hvilket tema de ønsker, og hvilke undertemaer som passer, samt de må fordele oppgaver og finne relevant innhold til tekstene. Samtidig vil denne oppgaven kreve at elevene tenker kritisk i innsamling av informasjonen de henter fra ulike kilder, samt at de henviser til disse i tekstene sine. Under innsamlingen av informasjon må de også være kildekritiske til innholdet, og velger å bruke kilder som er troverdige.

De resterende oppgavene som tilhører kategorien på tvers av fag, er diverse individuelle skriveoppgaver elevene skal utføre. Felles for oppgavene når det gjelder kritisk tenkning, er at det forgår i produksjonen av tekstene, i form av å finne troverdige kilder, samt referere riktig i teksten. Det handler i liten grad om å lese tekster med kritisk blikk. Temaer som opptar disse oppgavene er relatert til samfunnsmessige temaer, naturfaglige temaer, og nettforum (se vedlegg 7 for full oversikt).

«Søk på internett og finn ut mer om produksjon av økologisk bomull. Hvordan foregår det, og i hvilke butikker kan vi få tak i det? Skriv en kort faktaartikkel med informasjonen du finner» (s 19).

Den siste kategorien, skriftlig kommunikasjon, handler om ulike typer skrivesituasjoner elevene møter gjennom oppgavene. Alle oppgavene i denne kategorien skal gjøres individuelt, og skiller mellom sjangertrekk struktur og kreativ skriving. Av de 9 oppgavene som tilhører denne kategorien er tre av dem relatert til skrivekommunikasjonssituasjoner der elevene kan bruke saktekstene til å skape kreative tekst, tegneserie eller fortelling.

«Skriv en fortelling om noe overnaturlig. Overskrift: Livet på Venus» (s 37).

De resterende seks oppgavene er individuelle skriveoppgaver hvor elevene enten skal bruke teksten og lage noe nytt, eller at de skal bruke den leste teksten til å skrive egne leserinnlegg, debattinnlegg, eller artikler, hvor de får fram sine egne meninger rundt temaet i teksten.

I kategoriene på tvers av fag og skriftlig kommunikasjon, blir det i tillegg stilt krav til elevenes digitale ferdighet, siden elevene skal finne informasjon, og da må de ha kunnskaper om hvor de skal finne denne informasjonen, samt digitale ferdigheter i de oppgavene der de skal bruke digitale hjelpemidler i utformingen av tekstene. 6 stk som hjelpemiddel.

Til slutt, i denne sjangerkategorien, leserinnlegg, debattinnlegg og artikler, i forhold til antall tekster, til sammen, så er det lite oppgaver som følger disse tekstene.

4.3.1 Oppsummering

Oppgavene i denne læreboken hadde et stort fokus på utvikling av lese- og skriveferdigheter og leseforståelse. Videre skulle også de fleste oppgavene bli gjort som individuelle skriveoppgaver. Det var et fåtall av oppgaver hvor elevene skulle samarbeide med hverandre, samt utføre muntlige diskusjoner i sosialt samspill med hverandre. Oppgavene gav rom til flerfaglig arbeid på tvers av fag, der ulike temaer skulle bli inkludert. Samtidig, så skulle disse flerfaglige oppgavene bli gjort gjennom skriftlig individuelt arbeid.

4.4 Oppgaver i læreboken Kontekst (8-10) tekster 5:

Alle oppgaveeksemplene er hentet fra Blichfeldt, K., & Heggem, G, T., & Huseby, Å. (2020). *Kontekst 8-10, tekster 5*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

I arbeidet med å fordele oppgavene ble de satt inn i forskjellige kategorier, utvikling av lese- og skriveferdigheter og leseforståelse, samarbeidsoppgaver, skriftlig kommunikasjon og tverrfaglig arbeid og kritisk tenkning. I denne læreboken heter sjangeren debattinnlegg og meldinger, og inneholder også leserinnlegg og anmeldelser.

I denne lærebokens oppgaver blir det lagt vekt på elevenes utvikling av lese- og skriveferdigheter og leseforståelse. Oppgavene her, er i større grad relatert til leseforståelse, der elevene skal klare å svare på spørsmålene som blir stilt ut fra teksten de leser. Videre hører oppgavene til leseforståelse om at elevene skal finne, forklare, vurdere, reflektere, utforske, og begrunne.

«Kva er fordelane med kunstig intelligens, ifølge artikkelen» (s 247).

«Hvilke endringer i norsk politikk reagerer Jakob Dietrich på? Hvorfor reagerer han slik, tror du?» (s 320).

Samtidig vil noen av oppgavene også at elevene skal bruke innholdet til å komme med egne tanker og forklaringer på hvordan de forstår innholdet, at elevene kan reflektere. Selv om noen oppgaver viser til spesifikke strategier elevene kan bruke, i form av å lage sammendrag, tankekart og nøkkelsetninger, vil også spørsmålene elevene skal svare på kunne utvikle lese- og skrivestrategiene til elevene. Spørsmålene som blir stilt i denne sammenheng, vil i mange tilfeller hjelpe elevene til å systematisere og trekke ut viktig og relevant informasjon fra tekstene. Siden alle oppgavene, på en eller annen måte inkluderer dette i læreboken, kan det være et springbrett hvor elevene selv kan stille disse spørsmålene, og på den måten trekke ut relevant informasjon på egenhånd. I denne oppgaven får også elevene mulighet til å samarbeide, men i de fleste tilfeller så skal oppgavene gjøres individuelt (se vedlegg 8 for full oversikt).

«Lag eit notat, for eksempel ei skisse eller eit strukturert tankekart, for å få oversikt over innhaldet i teksten. Samarbeid gjerne og bruk eitt eller fleire av punkta under som hjelp» (s 247).

- *Kva er hovudinnhaldet i kvart avsnitt? Kva eksempel blir brukte?*
- *Sorter i faktainformasjon og påstandar.*

Oppgavene inneholder også et stort antall diskusjonsoppgaver, hvor elevene for det meste skal diskutere sammen med andre i sosialt samspill, men også i noen tilfeller skal de utforme et skriftlig arbeid basert på diskusjonene de har. I noen av oppgavene er også hensikten at elevene skal utvikle kulturforståelsen sin gjennom å bruke språket, da gjennom ord og setninger, på en utforskende måte.

«Diskuter kva ord og uttrykk det kunne vore fint å kunne på samisk. Lag først ei liste, forsøk deretter å finne ut kva det kan vere på samisk. Diskuter først korleis de skal gå fram for å finne ut av det, kven de kan spørje, og korleis dei kan undersøke dette» (s 265).

Oppgavene som omhandler skriftlig kommunikasjon, viser til at elevene skal skape egne sine egne tekster, hvor det er stor variasjon på hvordan dette skal utføres. Alle oppgavene som er i denne kategorien, skal gjøres av elevene gjennom individuelt arbeid. Variasjonen i oppgavene beskriver et skriftlig arbeid hvor elevene skal skape tekster gjennom kreativ skrivning, gjennom bruk av digitale verktøy og gjennom ulike typer saktekstsjangre (se vedlegg 8 for full oversikt).

«Lag tekstar om netthets og kva som kan vere gode tips for å takle netthets» (s 327).

- a) *«Svar på debattinnlegget og legg fram dine tankar om tipsa til forfattaren».*
- b) *«Lag ein samansett tekst der du gir dine eigne tips for å unngå netthets. Målgruppa er ungdommar».*

De skriftlige kommunikasjonssituasjonene elevene blir stilt ovenfor, viser også til utviklingen av kulturforståelse, som er en stor del av faget. En av oppgavene handler om at elevene skal bruke den historiske konteksten teksten er satt til, i lys av samtiden elevene tilhører:

«Tenk at det fanst sosiale medium på Sva-Maska si tid. Lag en chat mellom ein eller fleire personar i bygda. Bruk informasjonen frå teksten slik at han blir ein del av samtalen» (s 243).

I tillegg handler noen av oppgavene om språket hvor elevene skal inn i teksten og finne språklige virkemidler, se på betydningen av ord og setninger eller finne og bruke appellformer i tekstene sine (se vedlegg 8- samarbeidsoppgaver og skriftlig kommunikasjon).

Den siste kategorien, tverrfaglig arbeid og kritisk tenkning, skal elevene arbeide individuelt, med unntak av en oppgave der de selv kan velge og samarbeide med noen andre. Oppgavene er varierte, hvor noen oppgaver handler om å være kildekritisk, andre om å bruke kilder i egne tekster i ulike saktekstsjangre, og at elevene skal bruke digitale verktøy. Disse oppgavene gir stort rom for utvikling av digitale ferdigheter der elevene kan velge mellom ulike formidlingsmetoder der digitale verktøy blir brukt. Gjennom digitale verktøy kan elevene gjennom oppgavene velge å lage et nyhetsinnslag, lage en kampanje med tekst og bilder, skrive vlogg eller lage et lydopptak. (se vedlegg 8- tverrfaglig arbeid og kritisk tenkning).

«Lag ein tekst der du drøftar fordelar og ulemper ved kunstig intelligens. Teksten skal vere eit innlegg i debatten om kunstig intelligens. Det kan vere i ein vlogg, eit lydopptak eller ein skriftleg tekst» (s 247).

Det er også lagt stor vekt på oppgaver der elevene skal lære å bli kildekritiske til tekstene, samt å finne egne troverdige kilder som de kan bruke i sine egne tekster. I de aller fleste oppgavene i tverrfaglig arbeid, er det spørsmål vedrørende kritisk tenkning. Temaene i tekstene som oppgavene bygger på, er også varierte og kan treffe flere elever med tanke på interesser, samt at det er aktuelle problemstillinger i elevenes egen samtid. Noen av temaene som blir tatt opp er f.eks. netthets på sosiale medier, homofiles rettigheter og kunstig intelligens.

En del av oppgavene som er satt i kategorien skriftlig kommunikasjon, kunne også bli satt i kategorien tverrfaglig arbeid og kritisk tenkning. Oppgavene hvor elevene skal svare, bruke påstander, eller ta stilling til, nevner ikke spesifikt at elevene trenger å finne andre kilder for å kunne svare på oppgaven. Elevene kan da velge å bruke egne tolkninger og refleksjoner rundt temaet som blir tatt opp, i tillegg til at noen elever kanskje vil finne andre kilder som styrker deres synspunkter i sin egen tekst.

Denne læreboken inneholder mange oppgaver relatert til sjangeren debatt- og leserinnlegg, i tillegg så er oppgavene varierte og inneholder i en større grad samarbeidsoppgaver der elevene både skal diskutere eller skape noe sammen. Derimot, er det bare en oppgave hvor elevene skal presentere for hverandre, og det er ingen oppgaver der elevene skal vurdere egne eller andres tekster.

4.4.1 Oppsummering

Det var en mye større variasjon mellom oppgavene, som også gav elevene ulike valg i måten de ville framstille svaret sitt på. Oppgavene har også stort fokus på utviklingen av lese- og skrivestrategier sammen med leseforståelse. Læreboken inneholdt også gode samarbeidsoppgaver, som hadde ulike hensikter der elevene fikk øve på sine muntlige ferdigheter gjennom refleksjon og tolkninger i sosialt samspill med andre. Oppgavene der elevene skal lage sine egne tekster gjennom ulike skriftlige kommunikasjonssituasjoner, kunne sees i sammenheng med tverrfaglig arbeid og kritisk tenkning, der elevene kunne ha muligheten til å bruke andre kilder, men som ikke var et krav. Tverrfaglig arbeid ble tett knyttet opp mot kildekritikk, finne troverdige kilder og kildehenvisninger.

4.5 Funn:

Læreplanenes mål var fortsatt de samme, elevene skulle utrustes til å bli samfunnsnyttige borgere, samt dannende mennesker. Veien til dette målet er forskjellige ved når en ser hva intensjonene i læreplanene vektlegger. I LK06 ble det lagt vekt på kulturforståelse og muntlig og skriftlig kommunikasjon, hvor LK 20 la vekt på tverrfaglighet, dybdelæring og kritisk tenkning.

Lærebøkens oppgaver ble i en god grad oppfylt med tanke på intensjonene i læreplanene. I læreboken tilknyttet LK06, var oppgavene knyttet til utvikling av lese- og skrivestrategier, samt leseforståelse. Utvikling av lese- og skrivestrategier, samt leseforståelse, var en av de viktigste metodene elevene burde tilegne seg for å kunne utvikle den skriftlige og muntlige kommunikasjonen. Videre, inneholdt oppgavene i liten grad arbeid rundt språket som system, hvor elevene spesifikt skulle inn i tekstens ord å se på hvilken påvirkning og betydning dette kunne ha for teksten. Kulturforståelse som helhet var ikke særlig representativt i oppgavene til læreboken knyttet til LK06. Det var den derimot i læreboken tilhørende LK20. Her ble flere kulturer utforsket, samt språket som system, og hvilke påvirkninger ulike framstillinger kunne ha, både skriftlig og muntlig.

Det var større sammenheng mellom intensjonene i læreplanen i norsk LK20 og oppgavene i læreboken, enn sammenhengen mellom intensjonene i læreplanen LK06 opp mot oppgavene i læreboken innenfor denne saktekstsjangeren.

Kritisk tenkning og kritiske tilnærminger var viktig i læreplanen i norsk i LK06, men den fikk en større plass og rolle i den nye læreplanen. I den nye læreplanen i norsk ble kritisk tenkning inkludert i kjerneelementene i norskfaget, og referer både til kritisk tilnærming i tekstene, som ville si å kunne lese tekster med et kritisk blikk, men også i innhenting og bruk av kilder. Kritisk tenkning i lærebøkens oppgaver ble knyttet mot vurdering av kilder, finne troverdige kilder og kildehenvisninger i produksjonen av egen tekst, samt kunne vurdere troverdigheten av kildene som ble brukt i tekstene elevene skulle lese.

Et interessant funn var at ingen av oppgavene hadde som hensikt at elevene skulle bearbeide eller vurdere egne skriftlige tekster eller muntlig presentasjoner. Et annet interessant funn var at oppgavene i læreboken knyttet mot LK 06 inneholdt i mindre grad oppgaver som relaterte til utvikling av kulturforståelse, noe læreplanen i norsk la særlig vekt på. Læreboken knyttet til den nye læreplanen inneholdt langt flere oppgaver knyttet til utvikling av kulturforståelse.

5.0 Drøfting

I dette kapittelet vil jeg drøfte funnene mine i lys av problemstillingen, der jeg ønsket å se om oppgavene i saktekstene ble realisert gjennom intensjonene i læreplanene.

Funnene viser at målene elevene skal tilegne seg, fortsatt er de samme, når det gjelder dannelsingsoppdraget og det kulturelle oppdraget norskfaget har i elevenes utdanningsløp. Samtidig, blir det gjort en del endringer i den nye læreplanen som peker på andre elementer som ble mer vektlagt, i motsetning til den læreplanen i norsk i LK06. Intensjonene i læreplanen i norsk LK 06, peker på kulturforståelse, og muntlig og skriftlig kommunikasjon som viktige bidragsyttere elevene kan utvikle og på den måten bli meningsfulle deltagere i arbeids- og samfunnslivet. Gjennom kulturforståelse skal elevene utforske kultur, litteratur og språk i tekster, for å tilegne seg kunnskaper om hvordan samfunnet har utviklet seg opp gjennom tidene, og hvorfor samfunnet er slik som det er i dag. I arbeidslivet og i samfunnet, vil elevene møte ulike typer tekster, både på papir og digitalt, som gjør at elevene må utfolde seg i ulike muntlige og skriftlige kommunikasjonssituasjoner. Skriftlig arbeid gjennom ulike kommunikasjonssituasjoner er sentral fordi elevene får da utforske ulike typer sjangre innenfor saktekster, som har ulik oppbyggingsstruktur, og på den måten lære seg å utforme egne tekster som får fram elevenes egne tanker, meninger og tolkninger rundt ett tema. Skolen skal være en arena hvor også elevene kan være med å delta i samfunnsaktuelle debatter hvor de får ytre sine meninger. I tillegg er det viktig at elevene får utvikle de muntlige ferdighetene sine gjennom ulike typer muntlige kommunikasjonssituasjoner. Sosial interaksjon mellom mennesker vil være en stor del av elevenes hverdag ute i samfunnslivet, og dermed er det viktig at elevene blir satt i ulike typer muntlige situasjoner hvor de skal løse en oppgave. Elevene må lære seg å samhandle med andre mennesker, der de kan diskutere med andre på en respektfull måte. I læreboken, Kontekst (8-10) tekster 3, blir oppgavene i en god grad realisert gjennom intensjonene i læreplanen i norsk, i LK 06. Skriftlig kommunikasjon er godt representert i oppgavene, der elevene får utforske ulike typer skriveoppgaver, i tillegg til at oppgavene la opp til at elevene kan få utvikle sine egne lese- og skrivestrategier. På den andre siden, la oppgavene lite opp til at elevene skulle samarbeide og diskutere sammen i sosialt samspill med andre for å utvikle muntlige ferdigheter. I og med at saktekster har et stort potensial til diskusjon i sosialt samspill, burde det kanskje være flere oppgaver der elevene får større muligheter til å utfolde seg i muntlig dialog sammen med andre. Det kan være flere samarbeidsoppgaver i andre lærebøker som er knyttet mot læreplanen i norsk, i LK06. Den

valgte læreboken er en av flere lærebøker som kan brukes som supplement i utvalg av tekster elevene skal lese.

Et av de mest sentrale funnene i denne studien var at det var større sammenheng mellom intensjonene i den nye læreplanen i norsk, og oppgavene i den reviderte læreboken. Intensjonene i den nye læreplanen i norsk, handlet om at elevene skal tilegne seg kunnskaper gjennom dybdelæring, tverrfaglig arbeid, og kritisk tenkning. Dybdelæringsbegrepet er ikke direkte nevnt i læreplanen i norsk, men er derimot beskrevet i den overordnede delen av læreplanen, LK20, og gjennom Ludvigsen -utvalget, som også skal ha en sentral plass i norskfaget. Dybdelæringsbegrepet er et komplekst begrep, hvor lærere selv må tolke og reflektere over hva som legges i begrepet, samt hvordan elevene kan tilegne seg dette i undervisning. Dybdelæring i den overordnede delen henviser til at utforskning og eksperimentering av ulike uttrykksformer og praktiske aktiviteter er viktig i denne sammenheng. Dybdelæring handler også om at elevene skal utvikle forståelse av sentrale elementer i sammenhenger innenfor et fag, og på den måten lærer å bruke faglige kunnskaper og ferdigheter i kjente og ukjente situasjoner, både individuelt og i samspill med andre. (Utdanningsdirektoratet, 2020, s 6 -10). Nyhus og Talsethagen (2020) beskriver en læringsprosess i form av sirkelmodellen, der elevene kan utvikle dybdelæringskompetansen. Denne sirkelmodellen består av de seks fasene; hvorfor, hva, hvor (ad fontes), hvordan, hvem og hvor (har jeg kommet nå). Denne modellen kan brukes i sammenheng med oppgavene i læreboken knyttet mot LK20. Hva sier oppgaven at elevene skal gjøre? Hvorfor skal de gjøre dette? Hvor skal elevene hente informasjonen fra? Hvordan skal jeg utføre denne oppgaven? Hvem skal elevene skrive for? Noe som oppgavene i læreboken i stor grad beskriver. Hva som kommer ut av oppgavene i det elevene skaper, er derimot en annen sak. Oppgavene gir i stor grad informasjon om hvem teksten skal henvende seg til, hva som skal gjøres og hvordan det skal gjøres, samtidig som oppgavene gir føringer for hvilke kilder elevene kan hente informasjon fra gjennom å se hva temaet for oppgaven er. Hvorfor elevene skal gjøre dette blir ikke ofte beskrevet i oppgavene, men at konteksten rundt handler om å ta stilling til noe, eller delta i samfunnsaktuelle spørsmål. Dersom elevene har en høy indre motivasjon for å skape noe, og ikke bare fordi læreren sier at den oppgaven skal gjøres, vil kunne påvirke innsatsen og motivasjonen til å utføre oppgavene.

I tillegg til at tverrfaglig arbeid er en annen intensjon i den nye læreplanen, er den også inkludert i LK06. Tverrfaglig samarbeid handler om at elevene skal kunne bruke den faglige kunnskapen fra andre fag, og ta den med inn i norskfaget, men også at norskfaglige

kunnskaper blir overført til andre fag. Intensjonen om tverrfaglig arbeid står sterkere i LK20 enn i LK06, på det grunnlag av at tverrfaglige temaer er inkludert i den nye læreplanen. Disse tverrfaglige temaene henviser til dagsaktuelle temaer, som har betydning for elevene når de skal ut i samfunnet. Temaene er folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap og bærekraftig utvikling. Elevene skal få innsikt i utfordringer og dilemmaer innenfor disse temaene, og at de forstår at gjennom kunnskap og samarbeid kan man finne løsninger, og at temaene skal bidra til at elevene skal oppnå forståelse og se sammenhenger på tvers av fag (Utdanningsdirektoratet, 2020). Goodlad har forsket på læreplaner, og et av nivåene i hans læreplanteori peker på samfunnets behov i utviklingen av nye læreplaner, kalt ideens læreplan. Dette nivået påvirker den ferdig utformede læreplanen, som blir publisert og skal brukes i utdanningen, som Goodlad referer til som den formelle læreplanen. Denne studien har fokusert på den formelle læreplanen, da det er her datamaterialet i analysen er hentet fra. Kompetanser som blir sett på som viktige i samfunnet for fremtiden, kommer til syne i Ludvigsen-utvalgets anbefalinger når det gjelder innholdet i den nye læreplanen, gjennom NOU 2015: 8. Dybdeløring og kritisk tenkning er to kompetanseområder som er viktige i fremtiden, på grunn av den stadige endringen som skjer i samfunnet, både kulturelt og teknologisk, men også i forhold til at informasjon i dag er lett tilgjengelig og krever at elevene kan tenke kritisk i møte med tekster. Bakgrunnen for LK06 er påvirket av resultater fra diverse internasjonale tester hvor norske elever scoret mindre enn ønskelig. Gjennom St.Meld. 30 og NOU: 2003: 16 kom det anbefalinger til innholdet i læreplanen for LK06. Tverrfaglig arbeid er godt representert i begge læreplanene, derimot er det større variasjon i oppgavene i læreboken knyttet mot LK20 der elevene kan samarbeide eller gjennom individuelt arbeid. Oppgavene relatert til LK06, har få oppgaver med fokus på samarbeid, men har flere oppgaver gjennom individuelt arbeid.

Kulturforståelse er en sentral intensjon i LK06, med fokus på den norske tradisjon- og kulturarven, samt det språklige mangfoldet det norske samfunnet består av. Dette kommer klart og tydelig fram i læreplanen gjennom hovedområdet kultur, språk og litteratur.

Opgavene i læreboken i lys av LK06 er lite representert i denne sjangeren, i forhold til det store fokuset på kulturforståelse. Kulturforståelse har fortsatt stor påvirkning i norskfaget i den nye læreplanen, men kommer ikke like godt fram som i læreplanen for LK06. Dermed er det interessant, men ikke overraskende, at kulturforståelse er godt representert i oppgavene som er relatert til den nye læreplanen.

Kritisk tenkning er en intensjon i læreplanene i norsk, både i LK06 og i LK20. Kritisk tenkning blir i LK06 satt i sammenheng med ferdigheten å lese og digitale ferdigheter. Kritisk tenkning gjennom ferdigheten å lese, henviser til hvordan elevene møter ulike typer tekster, mens digitale ferdigheter henviser til kildekritikk, vurdere kilder som skal brukes i egne tekster, og kildehenvisninger. Gjennom den stadige utviklingen av teknologi og den enkle tilgangen til informasjon på internett, kan være en grunn til at kritisk tenkning fikk en større plass i læreplanen i norsk i LK20. Kritisk tenkning er inkludert i ferdigheten å kunne lese, digitale ferdigheter, i de tverrfaglige temaene medborgerskap og demokrati og bærekraftig utvikling, i tillegg til at kritisk tilnærming til tekst blir en del av kjerneelementene. Kritisk tilnærming til tekst kan sees i sammenheng med begrepet kritisk literacy, som viser til tekstkompetanse, der skolens viktigste oppgave er å lære elevene skape mening i egne og andres tekster. Videre handler det om at elevene kan møte ulike tekster slik at de kan gjenkjenne underliggende holdninger, motiver og ideologier (Blikstad-Balas, 2017, s 29). På denne måten kan elevene bruke denne kunnskapen når de møter ulike tekster, spesielt gjennom ulike digitale medier, der aktørene ofte kan ha en egen agenda hvor de ønsker at mottakerne av teksten skal bli påvirket i henhold til formålet med teksten. I tillegg henviser også kritisk tenkning til kildekritikk i egne og andres tekster, samt kildehenvisninger. I oppgavene knyttet til læreplanen i norsk, LK06, blir kritisk tenkning brukt i sammenheng med produksjon av egne tekster der elevene selv skal finne og bruke troverdige og relevante kilder i utformingen av egne tekster. En av oppgavene kan relateres til kritisk tilnærming av tekster, og handler om at elevene skal skrive individuelle tekster der de tenker kritisk over de ulike digitale mediene ungdommer bruker. Elevene skal lage en oversikt av disse, samt ta stilling til om det burde vært strengere regler for bruken av dem, som skal forklares og utføres gjennom et leserinnlegg (Blichfeldt & Fløtre, 2010, s 26). Oppgavene knyttet til læreplanen i norsk i LK20, inneholder en god variasjon når det gjelder kritisk tilnærming til tekst der elevene skal vurdere og sjekke troverdigheten i kildene som blir brukt i tekstene. I tillegg blir kritisk tenkning brukt i produksjonen av egne tekster der elevene selv må vurdere og finne kilder som er relevante for oppgaven.

5.1 Avsluttende tanker og videre muligheter

I arbeidet med denne studien har det vært interessant å se hvilke fornyelser som ble gjort i læreplanene, samt hvordan læreplanen ønsker at elevene skal tilegne seg de ulike kompetansene de trenger for framtiden. Man kan se at den nye læreplanen har videreført allerede godt etablerte tradisjoner norskfaget bygger på, som er et kultur- språk og litteraturfag, samtidig som andre ferdigheter blir framhevet og fikk større rom pga. det er kompetanser og ferdigheter elevene trenger når de selv skal ut i arbeids- og samfunnslivet. Innledningsvis var en av bakgrunnene for denne studien, å se på oppgavene i lærebøkene, fordi i erfarte tilfeller tilsa at oppgavene var lite engasjerende og handlet for det meste om å finne de ulike påvirkningene som ble brukt i en tekst, samt kunne bruke denne kunnskapen videre når de selv skulle lage en egen tekst relatert til teksten. Den reviderte læreboken har et stort potensial når det gjelder å bruke saktekstene innen sjangeren debatt- og leserinnlegg. Oppgavene er varierte, og veksler mellom individuelle og samarbeidsoppgaver. Det vil ikke si at oppgavene i læreboken knyttet mot LK06 ikke ble realisert gjennom intensjonene i læreplanen, tvert imot, oppgavene viser til intensjonene i læreplanen, men har mindre oppgaver samt mindre variasjon innad i oppgavene. Lærebokens oppgaver knyttet mot LK06 ble i en god grad realisert gjennom intensjonene i læreplanen, mens oppgavene knyttet mot LK20 ble i stor grad realisert gjennom intensjonene i læreplanen. Samtidig var det en vesentlig forskjell på variasjonen i oppgavene, og i antall oppgaver.

Videre arbeid knyttet til denne studien kunne da ha vært å sett på intensjonene i den nye læreplanen opp mot flere ulike sjangre innen saktekster, men også se på oppgavene innen skjønnlitterære tekster. En annen mulighet kunne ha vært og observert hvordan lærere og elever, etter ett år, bruker læreboken i undervisningen, samt hvordan elevene oppfatter oppgavene.

Litteraturliste:

- Bjørnsrud, H. (1995). *Læreplanutvikling og lærersamarbeid*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Blichfeldt, K. & Fløtre, T. (2010). *(8-10) Kontekst, tekster 3 [2000>>]*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Blichfeldt, K., & Heggem, G, T., & Huseby, Å. (2020). *Kontekst 8-10, tekster 5*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Blikstad-Balas, M. (2016). *Literacy i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Blikstad-Balas, M., & Foldvik, M, C. (2017). Kritisk literacy i norskfaget – hva legger elever vekt på når de vurderer tekster fra internett?. *Norsklæreren 2017(4)*, 28-39. Hentet fra: https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/59766/Norskl%25C3%25A6raren4.2017_Blikstad-BalasFoldvik.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Blikstad, -Balas, M. & Solbu, R, K. (2019). *Det (nye) nye norskfaget*. I M, Blikstad-Balas & K, R, Solbu (Red). *Det (nye) nye norskfaget*. (1. utg., s 7 – 12). Oslo: Fagbokforlaget: Vigmostad & Bjørke AS.
- Brøyn, T. (2019, 05 september). Dybdeløring i rufsete farvann. I *Bedre Skole 3/19*. Hentet fra: <https://utdanningsforskning.no/artikler/2019/dybdelaring-i-rufsete-farvann/>
- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt Forlag AS.
- Cohen, L., & Manion L., & Morrison K. (2011). *Research Methods In Education*. (7nd edition). London and New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Dale, L, D. (2010). *Kunnskapsløftet. På vei mot felles kvalitetsansvar?* Oslo: Universitetsforlaget
- Engelsen, U, B. (2006). *Kan læring planlegges? Arbeid med læreplaner – hva, hvordan, hvorfor?* (7.utg). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Eriksson, T, L. (2020). *Kritisk tenkning – hva, hvorfor og hvordan*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Gadamer, G, H. (2010). *Sannhet og metode – grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Oslo: Pax Forlag.

- Gamlem, M, S., & Rogne, M, W. (2018). *Dybdeløring og kjerneelementer i fag*. Oslo: Pedlex.
- Gilje, N. & Grimen, H. (1995). *Samfunnsvitenskapens forutsetninger. Innføring i samfunnsvitenskapens vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Goodlad, I, J and Associates. (1979). *Curriculum inquiry. The study of Curriculum Practice*. USA: McGraw-Hill Inc.
- Gundem, B, B. (2008). *Perspektiv på læreplanen*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Johnsen, B, E. (1993). *Textbooks in the Kaleidoscope – A Critical Survey of Literature and Research in Educational Texts*. New York: Oxford University Press Inc. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Krippendorff, K. (2004). *Content Analysis. An Introduction to Its Methodology*. (2nd edition). London: SAGE Publications.
- Maxwell, J, A. (2008). Designing a Qualitative Study. I L. Bickmann & D. J. Rog (Red). *The SAGE Handbook of Applied Social Research Methods*. (2nd edition) (s. 214-250). London: SAGE.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- NESH. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteene. Hentet fra: <https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi.pdf>
- NOU 2014: 7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole. Et kunnskapsgrunnlag*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole. Fagfornyelse av fag og kompetanser*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Nyhus, Ø, J., & Talsethagen, S, A. (2020). *Dypt og grunnleggende norskfaglig: Dybdeløring – i teori og praksis*. Oslo: Fagbokforlaget: Vigmostad & Bjørke AS.

- Postholm, B. M., (2011). *Læreren med forskerblick: Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. (2. utg.). Kristiansand: Høyskoleforlaget
- Selander, S., & Skjelbred D. (2004). *Pedagogiske tekster for kommunikasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Selander, S. (2013). Design av pedagogiska tekster: representationer av medeltiden. I N. Askeland & E. Maagerø & B. Aamotsbakken (Red), *Læreboka. Studier i ulike læreboktekster*. (1. utg., s 165-186). Trondheim: Akademika forlag.
- Silverman, D. (2011). *Interpreting Qualitative Data: A Guide to the Principles of Qualitative Research*. (4th edition). Los Angeles, Calif.: SAGE.
- Skrunes, N. (2010). *Lærebokforskning. En eksplorerende presentasjon med særlig fokus på Kristendomskunnskap, KRL og Religion og etikk*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Thaagard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Tjora, A., (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. (2. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Tønnessen, S, E. (2013). Læreboka som kunnskapsdesign. I N. Askeland & E. Maagerø & B. Aamotsbakken (Red), *Læreboka. Studier i ulike læreboktekster*. (1. utg., s 147-163). Trondheim: Akademika forlag.
- Utdanningsdepartementet. (2004). *Kultur for læring* (Meld. St. 30 (2003-2004)). Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/988cdb018ac24eb0a0cf95943e6cdb61/no/pdfs/stm200320040030000dddpdfs.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Læreplan i norsk* (NOR1-05). Hentet fra: <http://data.udir.no/kl06/NOR1-05.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2016). *Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet* (Meld. St. 28 (2015-2016)). Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>

Utdanningsdirektoratet. (2017). *Overordnet del – prinsipper for læring, utvikling og danning*. Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/kompetanse-i-fagene/>

Utdanningsdirektoratet. (2017). *Overordnet del – kritisk tenkning og etisk bevissthet*. Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.3-kritisk-tenkning-og-etisk-bevissthet/>

Utdanningsdirektoratet. (2019). *Dybdeløring*. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/dybdelaring/>

Utdanningsdirektoratet. (2020). *Overordnet del- verdier og prinsipper for grunnoppløringen*. Hentet fra: [file:///C:/Users/Eier/Downloads/Overordnet%20del%20p%C3%A5%20bokm%C3%A5%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Eier/Downloads/Overordnet%20del%20p%C3%A5%20bokm%C3%A5%20(1).pdf)

Utdanningsdirektoratet. (2020). *Overordnet del- Prinsipper for læring, utvikling og danning*. Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/?lang=nob>

Utdanningsdirektoratet. (2020). *Overordnet del- prinsipper for læring utvikling og danning - tverrfaglige temaer*. Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/?lang=nob>

Utdanningsdirektoratet. (2020). *Fagets relevans og sentrale verdier*. Hentet fra: <https://data.udir.no/k106/v201906/laereplaner-lk20/NOR01-06.pdf?lang=nob>

Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Hentet fra: <https://data.udir.no/k106/v201906/laereplaner-lk20/NOR01-06.pdf?lang=nob>

Vedlegg 1 – Innholdsoversikt Kunnskapsløftet 06

Formål	Hovedområder	Timetall	Grunnleggende ferdigheter	Kompetansemål etter 10.trinn	Vurdering
Kulturforståelse Kommunikasjon Dannelse Identitetsutvikling Språkkompetanse Tekstkompetanse Kulturarv Kritisk tenkning Historisk perspektiv Internasjonalt perspektiv Samtid	Muntlig kommunikasjon Skriftlig kommunikasjon Språk, litteratur og kultur	Viser timeoversikt i grunnskole og VGS, fordelt i antall timer.	Muntlige ferdigheter Å kunne skrive Å kunne lese Å kunne regne Digitale ferdigheter	Delmål elevene skal kunne etter 10.trinn, og er fordelt i kompetansemål etter hovedområdene; muntlig kommunikasjon (6), skriftlig kommunikasjon (9), og språk, litteratur og kultur (12). Til sammen er det 27 kompetansemål fordelt på disse områdene.	Standpunktvurdering Eksamen for elever Eksamen for privatister.

Kilde: Utdanningsdirektoratet. (2013). *Læreplan i norsk* (NOR1-05). Hentet fra: <http://data.udir.no/kl06/NOR1-05.pdf>

Vedlegg 2 – Innholdsoversikt Kunnskapsløftet 20

Om faget	Kjerneelementer	Tverrfaglige temaer	Grunnleggende ferdigheter	Kompetansemål og vurdering	Vurderingsordning
Kulturforståelse Kommunikasjon Danning Identitetsutvikling Realisere verdi-grunnlaget Mangfoldig språk – og kulturarv Kulturell identitet Fellesskap Kritisk tenkning Utforske Litterære opplevelser Uttrykke seg kreativt og skapende Respekt Menneskeverd Natur	Tekst i kontekst Kritisk tilnærming til tekst Muntlig kommunikasjon Skriftlig tekstsking Språket som system og mulighet Språklig mangfold	Folkehelse og livsmestring Demokrati og medborgerskap Bærekraftig utvikling	Muntlige ferdigheter Å kunne skrive Å kunne lese Digitale ferdigheter	16 kompetansemål etter 10.trinn Underveis-vurdering Standpunkt-vurdering	Standpunkt-vurdering Eksamen for elever Eksamen for privatister

Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Hentet fra:

<https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-1k20/NOR01-06.pdf?lang=nob>

Vedlegg 3 – Innholdsoversikt Kontekst 8-10, Tekster 3

Saktekster

Sjanger	Antall tekster	Oppgave-inndeling
Artikler og fagartikler <ul style="list-style-type: none"> - Artikkel - Fagartikkel 	= 10 (2) (8)	I teksten <ul style="list-style-type: none"> - 27 oppgaver Ut av teksten <ul style="list-style-type: none"> - 18 oppgaver
Leserinnlegg og debattinnlegg	= 6	I teksten <ul style="list-style-type: none"> - 6 oppgaver Ut av teksten <ul style="list-style-type: none"> - 8 oppgaver
Essay, kåseri, petit, kommentar og reiseskildring <ul style="list-style-type: none"> - Reiseskildring - Kåseri - Petit - Kommentar - Essay 	= 6 (1) (2) (1) (1) (1)	I teksten <ul style="list-style-type: none"> - 16 oppgaver Ut av teksten <ul style="list-style-type: none"> - 14 oppgaver
Intervju og reportasjer <ul style="list-style-type: none"> - Intervju - Reportasje 	= 6 (3) (3)	I teksten <ul style="list-style-type: none"> - 22 oppgaver Ut av teksten <ul style="list-style-type: none"> - 18 oppgaver
Anmeldelser	= 3	I teksten <ul style="list-style-type: none"> - 9 oppgaver

		Ut av teksten - 7 oppgaver
Blogger	= 2	I teksten - 4 oppgaver Ut av teksten - 4 oppgaver
Annonser og kampanjer - Annonse - Plakat - Kampanje	= 5 (3) (1) (1)	I teksten - 10 oppgaver Ut av teksten - 4 oppgaver

Blichfeldt, K. & Fløtre, T. (2010). (8-10) *Kontekst, tekster 3 [2000>>]*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Totalt antall saktekster = 39

Totalt antall saktekstoppgaver = 167

Vedlegg 4 – Innholdsoversikt Kontekst 8-10, Tekster 5

Saktekster

Sjanger	Antall tekster	Oppgave-inndeling
Debattinnlegg og anmeldelser <ul style="list-style-type: none"> - Leserinnlegg - Debattinnlegg - Anmeldelse - Melding 	= 8 (2) (4) (1) (1)	Førsteinntrykk <ul style="list-style-type: none"> - 8 oppgaver Inn i teksten <ul style="list-style-type: none"> - 24 oppgaver Tolk og reflekter <ul style="list-style-type: none"> - 23 oppgaver Ta teksten videre <ul style="list-style-type: none"> - 24 oppgaver
Essay, taler, brev, dagbok og biografi <ul style="list-style-type: none"> - Tanketekster - Tale - Illustrert dokumentar - Essay - Biografi - Tegneseriedagbok - Vitneberetning - Korrespondentbrev - Reflekterende tekst 	= 12 (2) (2) (1) (1) (1) (2) (1) (1) (1)	Førsteinntrykk <ul style="list-style-type: none"> - 11 oppgaver Inn i teksten <ul style="list-style-type: none"> - 35 oppgaver Tolk og reflekter <ul style="list-style-type: none"> - 38 oppgaver Ta teksten videre <ul style="list-style-type: none"> - 30 oppgaver
Kampanjer og annonser <ul style="list-style-type: none"> - Plakat - Kampanje - Reklame 	= 8 (1) (4) (1)	Førsteinntrykk <ul style="list-style-type: none"> - 2 oppgaver Inn i teksten <ul style="list-style-type: none"> - 7 oppgaver

- Infografikk	(1)	Tolk og reflekter - 27 oppgaver
- Kampanjebrosjyre	(1)	
		Ta teksten videre - 6 oppgaver

Blichfeldt, K., & Heggem, G, T., & Huseby, Å. (2020). *Kontekst 8-10, tekster 5*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Totalt antall saktekster = 51

Antall oppgaver saktekster = 441

Vedlegg 5 Datamateriale til læreplanen i norsk, LK 06

<p>Kulturforståelse</p> <p>Muntlig og skriftlig kommunikasjon</p>	<p><u>Muntlig kommunikasjon:</u> <i>Lytte til, oppsummere hovedinnhold og trekke ut relevant informasjon i muntlige tekster. Lytte til, forstå og gjengi informasjon. Samtale om form, innhold og formål. Framføre tolkende opplesing og dramatisering. Delta i diskusjoner med begrunnede meninger og saklig argumentasjon. Presentere norskfaglige og tverrfaglige emner med relevant terminologi og formålstjenlig bruk av digitale verktøy og medier. Vurdere egne og andres muntlige framføringer ut fra faglige kriterier. Gjengi innholdet og finne tema i et utvalg tekster. Uttrykke seg med et variert ordforråd. Drøfte hvordan språkbruk kan virke diskriminerende og trakasserende. Gjøre rede for noen kjennetegn ved hovedgrupper av talemål i Norge. Diskutere holdninger til ulike talemål og til de skriftlige målformene nynorsk og bokmål. Bruke grammatiske begreper til å sammenligne. Gjøre rede for språkdebatt og språklig variasjon. Presentere tema og uttrykksmåter i et utvalg sentrale samtidstekster og noen klassiske tekster i norsk litteratur. Gi eksempler på og kommentere hvordan samfunnsforhold, verdier og tenkemåter framstilles i oversatte tekster. Presentere resultatet av fordypning i to selvvalgte emner: et forfatterskap, et litterært emne eller et språklig emne, og begrunne valg av tekster og</i></p>	<p><u>Muntlig kommunikasjon:</u> <i>Elevene skal lære å orientere seg i mangfoldet av tekster, og faget skal gi rom for både opplevelse og refleksjon. Gjennom muntlig og skriftlig kommunikasjon kan de sette ord på egne tanker og stå fram med meninger og vurderinger. Lytting er en aktiv handling der eleven skal lære og forstå gjennom å oppfatte, tolke og vurdere andres utsagn. Innhente, vurdere og bruke fagstoff fra digitale kilder i arbeidet med egne tekster, og følge regler for personvern og opphavsrett. Referere til og vurdere kilder i aktuelle faglige situasjoner.</i></p> <p><u>Skriftlig kommunikasjon:</u> <i>Elevene skal lære å orientere seg i mangfoldet av tekster, og faget skal gi rom for både opplevelse og refleksjon. Gjennom muntlig og skriftlig kommunikasjon kan de sette ord på egne tanker og stå fram med meninger og vurderinger. De skal selv produsere ulike typer tekster med hensiktsmessige verktøy, og tilpasse språk og form til ulike formål, mottakere og medier. Det innebærer videre å kunne finne informasjon og forstå resonneringer og framstillinger i ulike typer tekster på skjerm og papir, og å kunne forholde seg kritisk og selvstendig til de leste tekstene. Utviklingen av digitale ferdigheter er en del av lese- og skriveopplæringen i norskfaget, og innebærer å finne, bruke og etter hvert vurdere og referere til digitale kilder i skriftlige og muntlige tekster, og selv produsere stadig mer komplekse</i></p>	<p><u>Muntlig:</u> <i>Muntlige ferdigheter i norsk er å skape mening gjennom å lytte, samtale og tale, og tilpasse språket til formål og mottaker. Norskfaget har et særlig ansvar for å utvikle elevenes evne til å mestre ulike muntlige kommunikasjonssituasjoner og kunne planlegge og framføre muntlige presentasjoner av ulik art. Utviklingen av muntlige ferdigheter i norskfaget forutsetter systematisk arbeid med ulike muntlige sjangere og strategier i stadig mer komplekse lytte- og talesituasjoner. Det innebærer å tilegne seg fagkunnskap ved å lytte aktivt og å forstå og å bruke det muntlige språket stadig mer nyansert og presist i samtale om norskfaglige emner, problemstillinger og tekster av økende omfang og kompleksitet.</i></p> <p><u>Skriftlig:</u> <i>Å kunne skrive i norsk er å uttrykke seg i norskfaglige sjangere på en hensiktsmessig måte. Det vil si å kunne skrive teksttyper som er relevante for faget, og å kunne ta i bruk norskfaglige begreper. Å skrive i norskfaget er også en måte å utvikle og strukturere tanker på og en metode for å lære. Norskfaget har et særlig ansvar for å utvikle elevenes evne til å planlegge, utforme og bearbeide stadig mer komplekse tekster som er tilpasset formål og mottaker. Utviklingen av skriftlige ferdigheter i norskfaget forutsetter systematisk arbeid med formelle skriveferdigheter, tekstkunnskap og ulike skrivestrategier. Det</i></p>

	<p>emne. Gjennom forberedt muntlig framføring og spontan muntlig samhandling skal eleven utvikle evnen til å kommunisere med andre og uttrykke kunnskap, tanker og ideer med et variert ordforråd i ulike sjangere. Muntlig kommunikasjon omfatter også å tilpasse språk, uttrykksformer og formidlingsmåte til kommunikasjonssituasjonen. Etter hvert vil de også kunne fordype seg i faglige emner og bli dyktigere til å formidle et faglig innhold til andre.</p> <p><u>Skriftlig kommunikasjon:</u></p> <p>Gjengi innholdet og finne tema i et utvalg tekster på svensk og dansk. Skrive ulike typer tekster etter mønster av eksempeltekster og andre kilder. Planlegge, utforme og bearbeide egne tekster manuelt og digitalt, og vurdere dem underveis i prosessen ved hjelp av kunnskap om språk og tekst. Mestre formverk, ortografi og tekstbinding. Skrive kreative, informative, reflekterende og argumenterende tekster på hovedmål og sidemål med begrunnede synspunkter og tilpasset mottaker, formål og medium. Integrere, referere og sitere relevante kilder på en etterprøvable måte. Drøfte hvordan språkbruk kan virke diskriminerende og trakasserende. Gjøre rede for noen kjennetegn ved hovedgrupper av talemål i Norge. Diskutere holdninger til ulike talemål og til de skriftlige målformene nynorsk og bokmål. Beherske grammatiske begreper. Bruke grammatiske begreper til å sammenligne. Gjøre rede for språkdebatt og språklig variasjon. Gi eksempler på og kommentere hvordan samfunnsforhold, verdier og tenkemåter framstilles i oversatte tekster. Beskrive samspillet mellom estetiske virkemidler i sammensatte tekster, og reflektere over hvordan vi påvirkes av lyd, språk og bilder. Forklare og bruke grunnleggende prinsipper for personvern og opphavsrett ved</p>	<p>tekster. Videre innebærer det å utvikle kunnskap om opphavsrett og personvern, og ha en kritisk og selvstendig holdning til ulike typer digitale kilder. Bruke kilder på en kritisk og etterprøvable måte og beherske digital kildehenvisning. Integrere, referere og sitere relevante kilder på en etterprøvable måte der det er hensiktsmessig. Innhente, vurdere og bruke fagstoff fra digitale kilder i arbeidet med egne tekster, og følge regler for personvern og opphavsrett. Referere til og vurdere kilder i aktuelle faglige situasjoner.</p> <p>Kjenne til opphavsrettslige regler for bruk av kilder.</p> <p><u>Digitalt:</u></p> <p>Det innebærer videre å kunne finne informasjon og forstå resonnerer og framstillinger i ulike typer tekster på skjerm og papir, og å kunne forholde seg kritisk og selvstendig til de leste tekstene. Bruke digitale verktøy, medier og ressurser for å innhente og behandle informasjon, skape og redigere ulike typer tekster og kommunisere med andre. I denne sammenhengen er det viktig å kunne vurdere og bruke kilder på en bevisst måte. Utviklingen av digitale ferdigheter er en del av lese- og skriveopplæringen i norskfaget, og innebærer å finne, bruke og etter hvert vurdere og referere til digitale kilder i skriftlige og muntlige tekster, og selv produsere stadig mer komplekse tekster. Videre innebærer det å utvikle kunnskap om opphavsrett og personvern, og ha en kritisk og selvstendig holdning til ulike typer digitale kilder. Bruke kilder på en kritisk og etterprøvable måte og beherske digital kildehenvisning. Integrere, referere og sitere relevante kilder på en etterprøvable måte der det er hensiktsmessig. Innhente, vurdere og bruke fagstoff fra digitale kilder i arbeidet med egne tekster, og følge regler for personvern og opphavsrett. Referere til og vurdere kilder i aktuelle faglige situasjoner.</p>	<p>innebærer å kunne uttrykke seg med stadig større språklig sikkerhet på både hovedmål og sidemål.</p> <p><u>Lese:</u></p> <p>Å kunne lese i norsk er å skape mening fra tekster fra nåtid og fortid i et bredt utvalg sjangere. Det innebærer å engasjere seg i tekster og få innsikt i andre menneskers tanker, opplevelser og skaperkraft. Det innebærer videre å kunne finne informasjon og forstå resonnerer og framstillinger i ulike typer tekster på skjerm og papir, og å kunne forholde seg kritisk og selvstendig til de leste tekstene. Utviklingen av leseferdigheter i norskfaget forutsetter at elevene leser ofte og mye, og at de arbeider systematisk med lesestrategier som er tilpasset formålet med lesingen, og med ulike typer tekster i faget. Utviklingen går fra grunnleggende avkodning og forståelse av enkle tekster til å kunne forstå, tolke, reflektere over og vurdere stadig mer komplekse tekster i ulike sjangere</p> <p><u>Regne:</u></p> <p>Å kunne regne i norsk er å tolke og forstå informasjon i tekster som inneholder tall, størrelser eller geometriske figurer. Det vil si å kunne vurdere, reflektere over og kommunisere om sammensatte tekster som inneholder grafiske framstillinger, tabeller og statistikk. Utviklingen i regneferdigheter i norskfaget innebærer å skape helhetlig mening i stadig mer krevende tekster der ulike uttrykksformer må ses i sammenheng.</p> <p><u>Digitalt:</u></p> <p>Digitale ferdigheter i norsk er å bruke digitale verktøy, medier og ressurser for å innhente og behandle informasjon, skape og redigere ulike typer tekster og kommunisere med andre. I denne sammenhengen er det viktig å kunne vurdere og bruke kilder på en bevisst måte. Utviklingen av digitale ferdigheter er en del av lese- og</p>
--	--	---	---

	<p>publisering og bruk av tekster. Skriftlig kommunikasjon handler om å lese og skrive norsk. Opplæringen omfatter den første lese- og skriveopplæringen og den systematiske videreutviklingen av lese- og skrivekompetansen gjennom hele opplæringsløpet. Skrivning innebærer å uttrykke, bearbeide og kommunisere tanker og meninger i ulike typer tekster og sjangere. Sammensatte tekster er en naturlig del av de tekstene elevene skal utforme. God skriftlig kommunikasjon forutsetter et godt ordforråd, ferdigheter i tekstbygging, kjennskap til skriftspråklige konvensjoner og evne til å tilpasse tekst til formål og mottaker. Elevene skal få kunnskap om språket som system og språket i bruk.</p> <p><u>Digitalt:</u> Orientere seg i store tekstmengder på skjerm og papir for å finne, kombinere og vurdere relevant informasjon i arbeid med faget. Planlegge, utforme og bearbeide egne tekster manuelt og digitalt, og vurdere dem underveis i prosessen ved hjelp av kunnskap om språk og tekst. Bruke kilder på en kritisk og etterprøvbar måte og beherske digital kildehenvisning.</p> <p><u>Lesing</u> Orientere seg i store tekstmengder på skjerm og papir for å finne, kombinere og vurdere relevant informasjon i arbeid med faget. Lese og analysere et bredt utvalg tekster i ulike sjangere og medier på bokmål og nynorsk og formidle mulige. planlegge, utforme og bearbeide egne tekster manuelt og digitalt, og vurdere dem underveis i prosessen ved hjelp av kunnskap om språk og tekst Gjenkjenne virkemidlene humor, ironi, kontraster og sammenligninger, symboler og språklige bilder og bruke noen av dem i egne tekster tolkninger. Gjengi innholdet og finne tema i et utvalg tekster på svensk og dansk. Gjenkjenne</p>	<p>Kjenne til opphavsrettslige regler for bruk av kilder. Referere til og vurdere kilder i aktuelle faglige situasjoner.</p> <p><u>Lesing:</u> I løpet av opplæringen skal de lese skjønnlitteratur og sakprosa, utvikle evnen til kritisk tenkning og få perspektiv på teksthistorien. Utviklingen går fra grunnleggende avkoding og forståelse av enkle tekster til å kunne forstå, tolke, reflektere over og vurdere stadig mer komplekse tekster. Utviklingen av digitale ferdigheter er en del av lese- og skriveopplæringen i norskfaget, og innebærer å finne, bruke og etter hvert vurdere og referere til digitale kilder i skriftlige og muntlige tekster, og selv produsere stadig mer komplekse tekster. Videre innebærer det å utvikle kunnskap om opphavsrett og personvern, og ha en kritisk og selvstendig holdning til ulike typer digitale kilder. Kjenne til opphavsrettslige regler for bruk av kilder.</p>	<p>skriveopplæringen i norskfaget, og innebærer å finne, bruke og etter hvert vurdere og referere til digitale kilder i skriftlige og muntlige tekster, og selv produsere stadig mer komplekse tekster. Videre innebærer det å utvikle kunnskap om opphavsrett og personvern, og ha en kritisk og selvstendig holdning til ulike typer digitale kilder.</p>
--	--	---	---

	<p><i>retoriske appellformer og måter å argumentere på. Opplæringen i lesing skal stimulere elevens lyst og evne til å lese og skrive, og innebærer at eleven skal lese ulike tekster, både for å lære og for å oppleve. Leseopplæringen skal samtidig bidra til at eleven blir bevisst sin egen utvikling som leser og skriver. Sammensatte tekster er en naturlig del av de tekstene elevene skal lese. Språk, litteratur og kultur handler om norsk og nordisk språk- og tekstkultur, også med internasjonale perspektiver. Elevene skal utvikle en selvstendig forståelse av norsk språk og litteratur og få innsikt i hvordan språk og tekster har endret seg over tid og fortsatt er i endring. Elevene skal få kunnskap om språket som system og språket i bruk. De skal lese og reflektere over et stort og variert utvalg av eldre og nyere tekster i ulike sjangere og fra ulike medier. I tillegg skal elevene bli kjent med tradisjoner i norsk teksthistorie i et sammenlignende perspektiv mellom nåtid og fortid og i lys av impulser utenfra.</i></p>		
--	---	--	--

Utdanningsdirektoratet. (2013). *Læreplan i norsk (NOR1-05)*.

Vedlegg 6 Datamateriale i læreplanen i norsk, LK 20

<p>Tverrfaglig temaer</p> <p>Dybdeløring</p> <p>Kritisk tenkning</p>	<p><u>Muntlig kommunikasjon:</u> Lytte til og lese tekster på svensk og dansk og gjøre rede for innhold og språklige trekk, Bruke fagspråk og argumentere saklig i diskusjoner, samtaler, muntlige presentasjoner og skriftlige framstillinger om norskfaglige og tverrfaglige temaer. Informere, fortelle, argumentere og reflektere i ulike muntlige og skriftlige sjangre og for ulike formål tilpasset mottaker og medium. Bruke fagspråk og kunnskap om grammatikk, tekststruktur og sjanger i samtale om og bearbeiding av tekster. Uttrykke seg i ulike sjangre og eksperimentere med sjangre på kreative måter. Forklare den historiske bakgrunnen for bokmål og nynorsk og reflektere over statusen til de offisielle språkene i Norge i dag. I norsk handler det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring om å utvikle elevenes evne til å uttrykke seg skriftlig og muntlig. Gjennom kritisk arbeid med tekster og ytringer øver elevene opp evnen til kritisk tenkning og lærer seg å håndtere meningsbrytninger gjennom refleksjon, dialog og diskusjon. Gjennom kritisk arbeid med tekster og ytringer øver elevene opp evnen til kritisk tenkning og lærer seg å håndtere meningsbrytninger gjennom refleksjon, dialog og diskusjon. Faget norsk bidrar til å bevisstgjøre elevene og ruste dem til å handle og påvirke samfunnet gjennom språket. De skal kunne bruke og variere språklige og retoriske virkemidler hensiktsmessig i egne muntlige og skriftlige tekster. De skal vise digital dømmekraft og opptre etisk og reflektert i kommunikasjon med andre. Elevene skal få positive opplevelser ved å</p>	<p><u>Muntlig kommunikasjon:</u> De skal vise digital dømmekraft og opptre etisk og reflektert i kommunikasjon med andre. Gjennom kritisk arbeid med tekster og ytringer øver elevene opp evnen til kritisk tenkning og lærer seg å håndtere meningsbrytninger gjennom refleksjon, dialog og diskusjon. I norsk handler det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap om å utvikle elevenes muntlige og skriftlige retoriske ferdigheter, slik at de kan gi uttrykk for egne tanker og meninger og delta i samfunnsliv og demokratiske prosesser. Videre skal de kunne vurdere andres tekster og bearbeide egne tekster ut fra tilbakemeldinger. Lesing av skjønnlitteratur og sakprosa gir elevene innblikk i andre menneskers livssituasjon og utfordringer. Dette kan bidra til at de utvikler forståelse, toleranse og respekt for andre menneskers synspunkter og perspektiver, og det kan legge grunnlag for konstruktiv samhandling. <u>Tekstskaping:</u> Gjennom kritisk arbeid med tekster og ytringer øver elevene opp evnen til kritisk tenkning og lærer seg å håndtere meningsbrytninger gjennom refleksjon, dialog og diskusjon. I norsk handler det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap om å utvikle elevenes muntlige og skriftlige retoriske ferdigheter, slik at de kan gi uttrykk for egne tanker og meninger og delta i samfunnsliv og demokratiske prosesser. Videre skal de kunne vurdere andres tekster og bearbeide egne tekster ut fra tilbakemeldinger. Å kunne finne, vurdere og bruke digitale kilder i arbeid med tekst. Det innebærer</p>	<p><u>Muntlig:</u> Muntlige ferdigheter i norsk er å kunne samhandle med andre gjennom å lytte, fortelle og samtale. Det 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. Norsk har et særlig ansvar for utviklingen av muntlige ferdigheter. Utviklingen av muntlige ferdigheter i norsk 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. <u>Skriftlig:</u> Å kunne skrive i norsk er å kunne uttrykke seg i et bredt utvalg skjønnlitterære og sakpregede sjangre. Det innebærer å utvikle personlige skriftlige uttryksmåter og å beherske skrivestrategier, rettskriving og oppbygging av tekster. Å skrive er også en måte å utvikle og strukturere tanker på og en metode for å lære. Norsk har et særlig ansvar for opplæringen i å kunne skrive. Utviklingen av å kunne skrive i norsk går fra den grunnleggende skriveopplæringen til å planlegge, utforme og bearbeide tekster i ulike sjangre og tilpasset formål, medium og mottaker. Skrivning i norsk innebærer å uttrykke seg med en stadig større språklig sikkerhet på både hovedmål og sidemål. <u>Lese:</u></p>
---	---	--	--

	<p>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. De skal beherske etablerte språk- og sjangernormer, og kunne leke, utforske og eksperimentere med språket på kreative måter.</p> <p><u>Skriftlig kommunikasjon:</u> Sammenligne og tolke romaner, noveller, lyrikk og andre tekster ut fra historisk kontekst og egen samtid.</p> <p>Beskrive og reflektere over egen bruk av lesestrategier i lesing av skjønnlitteratur og sakprosa. Utforske og reflektere over hvordan tekster framstiller unges livssituasjon. Gjenkjenne og bruke språklige virkemidler og retoriske appellformer. Bruke kilder på en kritisk måte, markere sitater og vise til kilder på en etterrettelig måte i egne tekster. Utforske og vurdere hvordan digitale medier påvirker og endrer språk og kommunikasjon. Bruke fagspråk og argumentere saklig i diskusjoner, samtaler, muntlige presentasjoner og skriftlige framstillinger om norskfaglige og tverrfaglige temaer. Informere, fortelle, argumentere og reflektere i ulike muntlige og skriftlige sjangre og for ulike formål tilpasset mottaker og medium. Skrive tekster med funksjonell tekstbinding og riktig tegnsetting og mestre rettskriving og ordbøyning på hovedmål og sidemål. Bruke fagspråk og kunnskap om grammatikk, tekststruktur og sjanger i samtale om og bearbeiding av tekster. Uttrykke seg i ulike sjangre og eksperimentere med sjangre på kreative måter. Lage sammensatte tekster og begrunne valg av uttrykksformer. Forklare den historiske bakgrunnen for bokmål og nynorsk og reflektere over statusen til de offisielle språkene i Norge i dag. Utforske språklig variasjon og mangfold i Norge og reflektere over holdninger til ulike språk og talespråkvarianter. I norsk handler det tverrfaglige temaet folkehelse</p>	<p>å bruke digitale ressurser kreativt til å skape sammensatte tekster og å utvikle kritisk og etisk bevissthet om det å framstille seg selv og andre digitalt.</p> <p><u>Digitalt:</u> De skal vise digital dømmekraft og opptre etisk og reflektert i kommunikasjon med andre. Å kunne finne, vurdere og bruke digitale kilder i arbeid med tekst. Det innebærer å bruke digitale ressurser kreativt til å skape sammensatte tekster og å utvikle kritisk og etisk bevissthet om det å framstille seg selv og andre digitalt. Utviklingen innebærer også å vise en stadig større grad av selvstendighet og dømmekraft i valg og bruk av digitale kilder.</p> <p><u>Lesing:</u> Elevene skal lese tekster for å oppleve, bli engasjert, undre seg, lære og få innsikt i andre menneskers tanker og livsbetingelser. Elevene skal kunne reflektere kritisk over hva slags påvirkningskraft og troverdighet tekster har. Lesing av skjønnlitteratur og sakprosa gir elevene innblikk i andre menneskers livssituasjon og utfordringer. Dette kan bidra til at de utvikler forståelse, toleranse og respekt for andre menneskers synspunkter og perspektiver, og det kan legge grunnlag for konstruktiv samhandling. Gjennom å møte fagets tekstmangfold, lese kritisk og delta i dialog kan elevene utvikle evnen til å forstå og håndtere meningsmotsetninger og interessekonflikter som kan oppstå når samfunnet endres i en mer bærekraftig retning. Å kunne lese og reflektere over skjønnlitteratur og sakprosa, å beherske lesestrategier tilpasset formålet med lesingen og å kunne vurdere tekster kritisk.</p>	<p>Å kunne lese i norsk innebærer å lese både på papir og digitalt. Det innebærer å kunne lese og reflektere over skjønnlitteratur og sakprosa, å beherske lesestrategier tilpasset formålet med lesingen og å kunne vurdere tekster kritisk. Lesing i norsk innebærer også å lese sammensatte tekster som kan inneholde skrift, bilder, tegninger, tall og andre uttrykksformer. Norsk har et særlig ansvar for opplæringen i å kunne lese. Utviklingen av å kunne lese i norsk går fra den grunnleggende avkodningen til å lese, tolke og reflektere over tekster i ulike sjangre, for ulike formål og av ulik lengde og kompleksitet.</p> <p><u>Digitalt:</u> Digitale ferdigheter i norsk er å kunne finne, vurdere og bruke digitale kilder i arbeid med tekst. Det innebærer å bruke digitale ressurser kreativt til å skape sammensatte tekster og å utvikle kritisk og etisk bevissthet om det å framstille seg selv og andre digitalt. Utviklingen av digitale ferdigheter i norsk går fra å lage enkle sammensatte tekster til å planlegge, utvikle og redigere sammensatte tekster basert på kunnskap om hvordan de forskjellige uttrykksformene virker sammen. Utviklingen innebærer også å vise en stadig større grad av selvstendighet og dømmekraft i valg og bruk av digitale kilder.</p>
--	---	--	--

	<p>og livsmestring om å utvikle elevenes evne til å uttrykke seg skriftlig og muntlig. Gjennom kritisk arbeid med tekster og ytringer øver elevene opp evnen til kritisk tenkning og lærer seg å håndtere meningsbrytninger gjennom refleksjon, dialog og diskusjon. Faget norsk bidrar til å bevisstgjøre elevene og ruste dem til å handle og påvirke samfunnet gjennom språket. De skal kunne bruke og variere språklige og retoriske virkemidler hensiktsmessig i egne muntlige og skriftlige tekster. Elevene skal få oppleve skriveopplæringen som meningsfull. De skal kunne skrive på hovedmål og sidemål i ulike sjangre og for ulike formål, og de skal kunne kombinere skrift med andre uttrykksformer. Videre skal de kunne vurdere andres tekster og bearbeide egne tekster ut fra tilbakemeldinger. Elevene skal utvikle kunnskaper om og et begrepsapparat for å beskrive grammatiske og estetiske sider ved språket. De skal beherske etablertespråk- og sjangernormer, og kunne leke, utforske og eksperimentere med språket på kreative måter.</p> <p><u>Digitalt:</u></p> <p>Bruke kilder på en kritisk måte, markere sitater og vise til kilder på en etterrettelig måte i egne tekster. Utforske og vurdere hvordan digitale medier påvirker og endrer språk og kommunikasjon. Bruke fagspråk og argumentere saklig i diskusjoner, samtaler, muntlige presentasjoner og skriftlige framstillinger om norskfaglige og tverrfaglige temaer. Lage sammensatte tekster og begrunne valg av uttrykksformer. Utforske og vurdere hvordan digitale medier påvirker og endrer språk og kommunikasjon. De skal vise digital dømmekraft og opptre etisk og reflektert i kommunikasjon med andre. De skal beherske etablerte språk- og sjangernormer, og kunne leke, utforske og eksperimentere med språket på kreative måter.</p> <p><u>Lesing:</u></p> <p>Lese skjønnlitteratur og sakprosa på bokmål og nynorsk og i oversettelse fra samiske og andre</p>		
--	---	--	--

	<p>språk, og reflektere over tekstenes formål, innhold, sjangertrekk og virkemidler. Utforske og reflektere over hvordan tekster framstiller unges livssituasjon. Gjenkjenne og bruke språklige virkemidler og retoriske appellformer. Utforske og vurdere hvordan digitale medier påvirker og endrer språk og kommunikasjon. Utforske språklig variasjon og mangfold i Norge og reflektere over holdninger til ulike språk og talespråkvarianter. Elevene skal lese tekster for å oppleve, bli engasjert, undre seg, lære og få innsikt i andre menneskers tanker og livsbetingelser. Elevene skal lese og oppleve tekster som kombinerer ulike uttrykksformer. De skal utforske og reflektere over skjønnlitteratur og sakprosa på bokmål og nynorsk, på svensk og dansk, og i oversatte tekster fra samiske og andre språk. Folkehelse og livsmestring - lesing av skjønnlitteratur og sakprosa kan både bekrefte og utfordre elevenes selvbylde og dermed bidra til deres identitetsutvikling og livsmestring. Gjennom kritisk arbeid med tekster og ytringer øver elevene opp evnen til kritisk tenkning og lærer seg å håndtere meningsbrytninger gjennom refleksjon, dialog og diskusjon. Lesing av skjønnlitteratur og sakprosa gir elevene innblikk i andre menneskers livssituasjon og utfordringer - dette kan bidra til at de utvikler forståelse, toleranse og respekt for andre menneskers synspunkter og perspektiver, og det kan legge grunnlag for konstruktiv samhandling. Temaet bærekraftig utvikling om at elevene skal utvikle kunnskap om hvordan tekster framstiller natur, miljø og livsbetingelser, lokalt og globalt. Gjennom å møte fagets tekstmangfold, lese kritisk og delta i dialog kan elevene utvikle evnen til å forstå og håndtere meningsmotsetninger og interessekonflikter som kan oppstå når samfunnet endres i en mer bærekraftig retning. Elevene skal kunne reflektere kritisk over hva slags påvirkningskraft og troverdighet tekster har.</p>		
--	---	--	--

	<p><i>Elevene skal ha kunnskap om dagens språksituasjon i Norge og utforske dens historiske bakgrunn. De skal ha innsikt i sammenhengen mellom språk, kultur og identitet og kunne forstå egen og andres språklige situasjon i Norge.</i></p> <p><u>Formål:</u></p> <p><i>Norsk er et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, danning og identitetsutvikling. Faget skal gi elevene tilgang til kulturens tekster, sjangre og språklige mangfold og skal bidra til at de utvikler språk for å tenke, kommunisere og lære. Faget norsk skal ruste elevene til å delta i demokratiske prosesser og skal forberede dem på et arbeidsliv som stiller krav om variert kompetanse i lesing, skriving og muntlig kommunikasjon. Alle fag skal bidra til å realisere verdigrunnlaget for opplæringen. Faget norsk skal gi elevene innsikt i den rike og mangfoldige språk- og kulturarven i Norge. Gjennom arbeid med faget norsk skal elevene bli trygge språkbrukere og bevisste på sin egen språklige og kulturelle identitet innenfor et inkluderende fellesskap der flerspråklighet blir verdsatt som en ressurs. Faget skal styrke elevenes evne til kritisk tenkning og skal ruste dem til å delta i samfunnet gjennom en utforskende og kritisk tilnærming til språk og tekst. Norskfaget skal gi elevene litterære opplevelser og mulighet til å uttrykke seg kreativt og skapende. Lesing av skjønlitteratur og sakprosa skal gi elevene mulighet til å reflektere over sentrale verdier og moralske spørsmål og bidra til at de får respekt for menneskeverdet og for naturen.</i></p>		
--	--	--	--

Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*.

Vedlegg 7 Analyse av tekstoppgavene Kontekst (8-10) tekster 3

Lese- og skriveferdigheter og leseforståelse:

Sidetall	Oppgave	Hensikt
Side 12	<p>1; Velg en av tekstene på side 10-11. Les de første setningene i hvert avsnitt (temasetningene) og skriv dem ned. Sett deretter opp stikkord til hver setning slik at du får fram hva som kommenteres i resten av avsnittet.</p> <p>2; Finn faktainformasjon i tekstene:</p> <p>a) Hva skjer når kontinentalplatene møtes eller blir dratt fra hverandre.</p> <p>b) Nevn bevis fra teksten på at det har vært istid.</p>	<p>Individuelt</p> <p>Utvikle lese- og skriveferdigheter</p> <p>Utvikle leseforståelse</p> <p>Handling: lese, finne, gjengi og skrive ned</p> <p>Skriftlig kommunikasjon</p>
Side 17	<p>1; Velg ut tre ord eller uttrykk som er typisk for BMX-sporten, og forklar dem</p> <p>2; Hvordan er oppleggene for BMX-løp organisert?</p>	<p>Individuelt</p> <p>Leseforståelse</p> <p>Utvikle lese- og skriveferdigheter</p> <p>Handlinger: lese, skrive og forklare</p> <p>Skriftlig kommunikasjon</p>
Side 19	<p>1; Skriv ned de ordene du ikke forstår i teksten. Finn ut hva de betyr, ved å slå opp i ordbøker eller på internett. Skriv ned ordforklaringene</p> <p>2; Hva er konsekvensene og utfordringene når man bruker sprøytemidler?</p> <p>3; Hva foreslår artikkelforfatteren at vi skal gjøre for å løse problemene?</p> <p>4; Les teksten en gang til. Lag deretter et sammendrag eller tankekart det formålet er å huske og å kunne gjengi innholdet i teksten</p>	<p>Individuelt</p> <p>Tilegne seg større ordforråd</p> <p>Utvikle lese- og skriveferdigheter</p> <p>Utvikle leseforståelse</p> <p>Handlinger: lese, skrive, finne, og gjengi</p> <p>Skriftlig kommunikasjon</p>
	<p>1; Ta notater fra teksten – lag overskrift Filmhåndboka. Velg selv om du vil skrive stikkord, nøkkelsetninger eller lage tankekart</p>	<p>Individuelt</p> <p>Utvikle lese- og skrivestrategier</p>

Side 24	<p>2; I tekstene kommer det flere ideer til hva man kan lage film om. Skriv ned tre ideer fra teksten du synes er gode</p> <p>3; Hvilke ulike filmsjangre nevnes i teksten?</p> <p>4; Hva er det viktig å huske på når man skal skrive manus</p> <p>5; Velg ut ett av områdene i teksten til Filmhåndboka, og sammenfatt en kort bruksanvisning</p>	<p>Leseforståelse</p> <p>Handlinger: lese, finne, gjengi, og skrive</p> <p>Skriftlig kommunikasjon</p>
Side 26	<p>1; Les teksten. Skriv deretter ned ti stikkord eller lag et tankekart</p> <p>2; Hvilke tre land er ifølge artikkelen de verste når det gjelder manglende ytringsfrihet på internett?</p> <p>3; På hvilken måte fungerer ikke ytringsfriheten i disse landene? Forklar kort hvordan situasjonen er der</p>	<p>Individuelt</p> <p>Utvikle lese- og skrivestrategier</p> <p>Leseforståelse</p> <p>Handlinger: lese, finne, gjengi, forklare og skrive</p> <p>Skriftlig kommunikasjon</p>
Side 29	<p>1; Les avsnittet om gutteord og jenteord. Finn eksempler på at gutter og jenter snakker forskjellig</p> <p>2; Lag en oversikt over disposisjonen i teksten. Skriv ned alle overskriftene og lag stikkord, slik at innholdet i hvert avsnitt blir tydelig</p> <p>3; Les hele teksten. Lag deretter et venndiagram eller et skjema der du sorterer informasjonen du får i teksten om den språklige forskjellen på jenter og gutter, og hvordan man oppfører seg forskjellige mot gutter og jenter</p>	<p>Individuelt</p> <p>Utvikle lese- og skrivestrategier</p> <p>Leseforståelse</p> <p>Handlinger: lese, skrive, finne, og gjengi</p> <p>Skriftlig kommunikasjon</p>
Side 33	<p>1; Les sakteksten «Ingen hjerneskade». Hvordan kan hjelpeapparatet hjelpe barn og unge med AD/HD på en best mulig måte?</p> <p>2; Les «Eksperthjørnet – Snill sinnatagg». Hva handler denne teksten om? Hva forteller jenta om seg selv, og hva ble vendepunktet for henne?</p> <p>3; Se på 11 kjappe: Lag liknende tekster om en eller flere klassekamerater eller andre du kjenner. Bytt ut de to siste punktene (Det beste ... Det verste ...) med noe som passer</p>	<p>Individuelt</p> <p>Leseforståelse</p> <p>Utvikle skrivestrategier</p> <p>Handlinger: lese, skrive, forklare, og gjengi</p> <p>Skriftlig og muntlig kommunikasjon</p>
	<p>1; Les teksten og forklar kort:</p> <p>a) Hvem er Venus oppkalt etter?</p> <p>b) Hva kunne de første romsondene som besøkte Venus, fortelle om planeten?</p>	<p>Individuelt</p> <p>Leseforståelse</p> <p>Utvikle lese- og skrivestrategier</p>

Side 37	<p>c) <i>Hva er Venus Express, og hvilken oppgave har den?</i></p> <p>2; <i>Sorter informasjonen du finner i teksten etter vanskelighetsgrad. Lag en stikkordliste eller tabell med tre ulike nivåer: faktainformasjon du synes var lett å forstå, faktainformasjon som var lett middels lett å forstå, og faktainformasjon som var mer komplisert, og som det var vanskelig å forstå. Sett inn stikkord eller nøkkelsetninger fra artikkelen der du synes de passer</i></p>	<p>Handlinger: lese, skrive, forklare, og sortere</p> <p>Skriftlig kommunikasjon</p>
Side 42	<p>1; <i>Hvilke to eksempler bruker lykke Birkeland Hagen for å få fram poenget til politikerne?</i></p> <p>2; <i>Hvilken sak handler leserinnlegget «Ja til dialekt på toget» om, og hva ønsker Eva Holthe Enoksen?</i></p> <p>3; <i>Hvordan oppsummerer Lars Arne Nilssen synspunktene sine i innlegget «Målføre er kultur»? Skriv ned oppsummeringen</i></p> <p>4; <i>Hva mener Haytham Sayad at man må ta hensyn til når man er utlending? Hvorfor det?</i></p> <p>5a; <i>Hvorfor gruer T.E seg til hele året? Skriv ned et sitat fra teksten som viser dette tydelig</i></p> <p>5b; <i>På hvilken måte mener Sabrina (16) at de nye mediene påvirker ungdomsmåte å være sammen på?</i></p> <p><i>Finn minst to utordringer med kommunikasjon i nye medier som nevnes i teksten</i></p>	<p>Individuelt</p> <p>Leseforståelse</p> <p>Utvikle lese- og skrivestrategier</p> <p>Handlinger: lese, skrive, finne, gjengi og forklare</p> <p>Skriftlig kommunikasjon</p>

Samarbeidsoppgaver:

Sidetall	Oppgave	Hensikt
Side 12	<p>4b) <i>Flere sammen: Lag korte saktekster om samme tema, men velg ulike underemner. Ha en idemyldring før dere begynner å skrive. Samle deretter tekstene slik at de til sammen blir fagtidsskriftet. Finn et navn til tidsskriftet, lag innholdsfortegnelse og sett inn sidetall og bilder. Publiser det, enten på nett eller i papirform, for eksempel på skolens bibliotek.</i></p>	<p>Samarbeid</p> <p>Skriftlig kommunikasjon: lage et tidsskrift</p> <p>Muntlig kommunikasjon: diskutere tema og innhold, samt fordele oppgaver</p> <p>Digitale ferdigheter</p> <p>Kritisk tenkning: i produksjon ved innsamling av kilder, samt kildehenvisninger i teksten</p>
	<p>6; <i>Flere sammen: Planlegg en film dere skal lage. Bruk tipsene fra teksten og skriv ned ideene. Husk å bestemme dere for sjanger og hvordan dere kan få til dette. Planlegg deretter hvordan personene skal</i></p>	<p>Samarbeid</p>

Side 24	<i>være, og hva som skal skje med dem. Skriv manus og finn ut hvordan dere vil filme før dere begynner filmingen</i>	Skriftlig kommunikasjon: skrive ned ideer, samt manus Muntlig kommunikasjon: lage film, diskutere utformingen av manus og film
Side 42	<i>7; Diskuter innholdet i ett av leserinnleggene og ta stilling til hva dere syns om saken. Velg en debattleder. Begrunn synspunktene deres med så mange argumenter som mulig. Skriv dem ned.</i>	Samarbeid Muntlig kommunikasjon: lage en debatt, diskutere sammen Skriftlig kommunikasjon: skrive ned argumentene som skal brukes

Språklig mangfold:

Sidetall	Oppgave	Hensikt
Side 12	<i>3: Jobb med nynorsk: finn ti substantiv, av dem minst tre hankjønnord, tre hunkjønnord og tre intetkjønnsord i teksten. Bøy ordene. Gjør deretter det samme med verb: Finn seks svake verb (tre a-verb og tre e-verb) og tre sterke verb. Bøy dem.</i>	Skriftspråket: fra bokmål til nynorsk – se forskjeller i bøyninger i substantiv og verb
Side 42	<i>7a) Noen av leserinnleggene er skrevet på dialekt eller nynorsk. Lag en liste med ord som skiller seg fra bokmål. Forstår du ikke hva ordene betyr, så prøv du å finne det.</i>	Talespråket og skriftspråket: tilegne seg kunnskaper om forskjeller fra talespråk til skrift, satt i sammenheng med nynorsk.

På tvers av fag + kritisk tenkning:

Sidetall	Oppgave	Hensikt
Side 12	4; Lag en saktekst det du tar utgangspunkt i det temaet du jobber med i naturfag, samfunnsfag eller RLE, akkurat nå. Velg saktekstsjanger selv	Individuelt Kritisk tenkning gjennom kildekritikk og kildehenvisninger Kommunikasjonssituasjon (skriftlig og digitalt): skrive en saktekst på bakgrunn av tema i et annet fag – utvikle og bruke fagbegreper på tvers av fag
Side 12	4b) Flere sammen: Lag korte saktekster om samme tema, men velg ulike underemner. Ha en idemyldring før dere begynner å skrive. Samle deretter tekstene slik at de til sammen blir fagtidsskriftet. Finn et navn til tidsskriftet, lag innholdsfortegnelse og sett inn sidetall og bilder. Publiser det, enten på nett eller i papirform, for eksempel på skolens bibliotek.	Samarbeid Skriftlig kommunikasjon: lage et tidsskrift Muntlig kommunikasjon: diskutere tema og innhold, samt fordele oppgaver Digitale ferdigheter Kritisk tenkning: i produksjon ved innsamling av kilder, samt kildehenvisninger i teksten
Side 29	4c) Lag en undersøkelse på skolen eller i klassen der du stiller det samme spørsmålet til jenter og gutter, og deretter ser om det er noen likheter og ulikheter på hva gutter og jenter svarer.	Individuelt Bruke matematikk-kunnskaper i tilegnelsen av informasjon som skal måles – kunne trekke ut relevant informasjon basert på antall Lage en undersøkelse Tolke og vurdere informasjonen
Side 19	6; Skriv en artikkel om noe som opptar deg innenfor området miljø	Individuelt Kommunikasjonssituasjon (skriftlig og digitalt): skrive en artikkel innenfor området miljø Kritisk tenkning, kildekritikk og kildehenvisning

Side 19	5; Søk på internett og finn ut mer om produksjon av økologisk bomull. Hvordan foregår det, og i hvilke butikker kan vi få tak i det? Skriv en kort faktaartikkel med informasjonen du finner	Individuelt Kommunikasjonssituasjon (skriftlig og digitalt): skrive en faktaartikkel om økologisk bomull Kildekritikk og kildehenvisning
Side 26	4a) Skriv et leserinnlegg om ytringsfrihet. Ha en tydelig innledning der du presenterer emnet og hva du mener, og avslutt med en klar oppfordring til andre.	Individuelt Kommunikasjonssituasjon (skriftlig og digitalt): skrive et leserinnlegg om ytringsfrihet med formål: presentasjon av emnet og klar oppfordring Kildekritikk og kildehenvisning
Side 26	4b) Tenk over hvilke nettforumer du og andre ungdommer bruker. Lag en oversikt over disse. Er det noen av dem det burde vært strengere regler for bruken av? Forklar i et leserinnlegg hvordan du synes det bør være.	Individuelt Kommunikasjonssituasjon (skriftlig og digitalt): skrive et leserinnlegg om nettforum, formål: vurdere regler og reflektere rundt dette Kritisk tenkning, kildehenvisning, og kildekritikk
Side 42	7c) Skriv ditt eget leserinnlegg. Velg tema selv.	Individuelt Kommunikasjonssituasjon (skriftlig): skrive et leserinnlegg i et selvvalgt tema Kildekritikk, kildehenvisning og kritisk tenkning

Skriftlig kommunikasjon:

Sidetall	Oppgave	Hensikt
Side 17	<i>4a) Velg deg en sport. Finn fakta om den (opprinnelse, ulike teknikker og eventuelle morsomme fakta). Lag en liknende tekst der du skriver fakta og illustrerer med bilder.</i>	Individuelt Kildekritikk/kildehenvisning Kommunikasjonssituasjon (skriftlig): skrive en tekst om en sport Digitale ferdigheter
Side 17	<i>4b) Lag en skildring av et sportsøyeblikk. Bruke alle sanser, slik at du skriver om alt hovedpersonen opplever i dette øyeblikket. Velg tittel selv.</i>	Individuelt Kommunikasjonssituasjon (skriftlig): skrive en skildring om et sportsøyeblikk, der de er hovedpersonen Kreativ skriving
Side 17	<i>4c) Lag en enkét (for eksempel «5 på gata») der du stiller spørsmål om folks forhold til BMX eller en annen sport.</i>	Individuelt Kommunikasjonssituasjon (skriftlig og muntlig): skal samhandle med andre ved å stille spørsmål/enkét, samt lage relevante spørsmål til formålet, BMX eller annen sport
Side 29	<i>4a) Lag en tegneserie der du får fram innholdet i tekstene.</i>	Individuelt Kommunikasjonssituasjon: lage en sammensatt tekst (tegneserie) der innholdet blir beskrevet Kreativt arbeid med tekst – overføre fra en sjangerstruktur til en annen
Side 29	<i>4b) Skriv et leserinnlegg der du får fram hva du synes om at man behandler gutter – og jentebabyer ulikt.</i>	Individuelt

		Kommunikasjonssituasjon (skriftlig): skrive et leserinnlegg om behandling av gutte- og jentebabyer Tolke, reflektere og vurdere
Side 37	3a) Velg ut den informasjonen i artikkelen du synes er mest spennende. Lag en illustrasjon til informasjonen slik at den kommer fram på en plakat eller en tegneserie.	Individuelt Kommunikasjonssituasjon: lage en sammensatt tekst hvor informasjonen kommer tydelig fram (tegneserie eller plakat) – kreativt arbeid med tekst, overføre fra en sjangerstruktur til en annen
Side 37	3b) Tenk at du skal formidle dette innholdet i en barnebok. Velg ut deler av innholdet og lag utkast til første kapittel i boka.	Individuelt Leseforståelse Kommunikasjonssituasjon (skriftlig): tilpasse innholdet til mottaker – barn. Kreativt arbeid med tekst
Side 37	3c) Skriv en fortelling om noe overnaturlig. Overskrift: Livet på Venus.	Individuelt Kommunikasjonssituasjon: bruke teksten til å skrive fortelling om Venus – kreativt arbeid med tekst
Side 42	6; Velg deg ett av leserinnleggene og gjør deretter oppgavene: a) Hva er hovedbudskapet i innlegget. b) Hvilke argumenter bruker forfatteren? Er de saklige eller usaklige? Finn eksempler. c) Hvordan er leserinnlegget bygd opp? Skriv et par stikkord til hvert avsnitt der du får fram hva det handler om. Skriv deretter hvordan du synes oppbyggingen fungerer. d) Svar på innlegget. Du kan kommentere det, være enig eller uenig. e) Skriv tittel og navn på forfatteren.	Individuelt Kommunikasjonssituasjon: skrive svar på oppgaver relatert til oppgaver, tolke, reflektere, og gjenkjenne retoriske appellformer, øke kunnskap om sjangeroppbygging. Skrive en kommentar til innlegget der eleven tar stilling til innholdet Leseforståelse

--	--	--

(Blichfeldt, K. & Fløtre, T. (2010). (8-10) *Kontekst, tekster 3 [2000>>]*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.)

Vedlegg 8 Analyse av tekstoppgavene Kontekst (8-10) tekster 5

Lese- og skrivestrategier og leseforståelse:

Sidetall	Oppgave	Hensikt
Side 243	<p>2; <i>Korleis hadde Sva-Maska, eller Marit som ho eigentleg heitte, fått fleire uvenner i løpet av livet? Vis med eksempel frå teksten.</i></p> <p>3; <i>Kvifor fekk Marit skylda for lynnedslaget?</i></p> <p>4; <i>Kva slags hekser var rekna som dei farlegaste, og kva var typisk for denne typen hekser?</i></p>	<p>Individuelt</p> <p>Utvikle lese- og skrivestrategier</p> <p>Leseforståelse</p> <p>Handlinger: finne, gjengi, og forklare</p> <p>Skriftlig</p>
Side 247	<p>2; <i>Kva er fordelane med kunstig intelligens, ifølge artikkelen</i></p> <p>3; <i>Gi eksemplar på kva forskarane i artikkelen har fått Al-ane sine til å gjere. Forklar korleis det gjekk</i></p> <p>4; <i>Lag eit notat, for eksempel ei skisse eller eit strukturert tankekart, for å få oversikt over innhaldet i teksten. Samarbeid gjerne og bruk eitt eller fleire av punkta under som hjelp</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Kva er hovudinnhaldet i kvart avsnitt? Kva eksempel blir brukte?</i> - <i>Sorter i faktainformasjon og påstandar.</i> - <i>Kva kjelder blir brukte i teksten, og kva informasjon kjem frå dei ulike kjeldene.</i> - <i>Lag ei oversikt over ord som er viktige å forstå for å skjønne innhaldet. Finn ut kva dei betyr, og lag ei kort forklaring.</i> <p>5; <i>Kva har forskarane gjort for å få Al-ane til å lære seg å skrive romanar</i></p>	<p>Individuelt</p> <p>Leseforståelse</p> <p>Utvikle lese- og skrivestrategier</p> <p>Handlinger: lese, skrive, finne, redegjøre, forklare og gjengi</p> <p>Skriftlig</p>
Side 261	<p>2; <i>Sjå på korleis dei fire kunstverka er presenterte i boka.</i></p> <p>a) <i>Beskriv dei ulike elementa og korleis dei er sette opp på sidene.</i></p> <p>b) <i>Kva for nokre kunstverk synest de har fått den mest tiltalande layouten rundt seg, og kvifor synest de det?</i></p>	<p>Individuelt</p> <p>Utvikle lese- og skrivestrategier</p> <p>Leseforståelse</p> <p>Utvikle lese- og skrivestrategier</p>

	<p>3; <i>Kven var preraphaelittane, og kva var dei kjente for?</i></p> <p>4; <i>Korleis fekk Edvard Munch til å teikne skummelt? Forklar.</i></p> <p>5; <i>Korleis oppfattar du Peikande mann? Kva slags type kan han vere?</i></p>	<p>Handlinger: lese, skrive, finne, beskrive, forklare og reflektere</p> <p>Skriftlig</p>
Side 265	<p>2; <i>Kven blir intervjuet i teksten?</i></p> <p>3; <i>Kven står bak kampanjen «snakk samisk t' mæ»? Kven er målgruppa, og kva er målet med kampanjen?</i></p> <p>4; <i>Du møter fleire personar i teksten som alle seier noko om kva dei synest om kampanjen. Forklar kva dei meiner.</i></p> <p>5; <i>Kvifor har det vore ein høg terskel for å bruke samisk, ifølge artikkelen?</i></p> <p>6; <i>Undersøk korleis forfattaren bruker ulike vinklingar for å få fram innhaldet</i></p>	<p>Individuelt</p> <p>Leseforståelse</p> <p>Utvikle lese- og skrivestrategier</p> <p>Handlinger: lese, skrive, forklare, undersøke, finne, gjengi, og tolke</p> <p>Kulturforståelse</p> <p>Skriftlig</p>
Side 278	<p>2; <i>Hva handler saken om, hvilke eksempler blir brukt, og hvilke personer blir intervjuet?</i></p> <p>3; <i>Hvem har tatt bildene som er brukt i artikkelen?</i></p> <p>4; <i>Finn eksempler på fakta, skildring og meninger i teksten.</i></p> <p>5; <i>Hvorfor har selfies større effekt enn reklamebilder, ifølge Bente Haug.</i></p> <p>6; <i>Hvorfor kan det være forskjell på det lokalbefolkningen synes er interessant, og det turistene velger å ta bilde av?</i></p> <p>7; <i>Hvor har de som ha laget saken, vært, tror du? Begrunn svaret</i></p> <p>8; <i>Hva menes med påstanden «det populære turistmålet Trolltunga er skapt av turistene selv»?</i></p>	<p>Individuelt</p> <p>Leseforståelse</p> <p>Handlinger: lese, skrive, finne, redegjøre, forklare, tolke, reflektere, og begrunne</p> <p>Skriftlig</p>
Side 301	<p>2; <i>Forklar kva som blir vist i illustrasjonane, og kva samanheng dei har med tekstane?</i></p> <p>3; <i>Kva slags slavehandel føregår i Noreg, Europa og i verda i dag, ifølge teksten?</i></p> <p>4; <i>Kvifor står første delen av teksten i kursiv [skråskrift]?</i></p> <p>5; <i>Vil du seie at dette er mest fiksjonstekst eller mest saktekst? Vis med eksempel frå teksten.</i></p> <p>6; <i>Kva oppfattar du som temaet og budskapet i teksten? Finn belegg for det du meiner.</i></p> <p>8; <i>Hvilken faktaboks synes du var mest interessant? Begrunn svaret.</i></p> <p>9; <i>Hvem mener du denne boka kan passe for, og hvorfor?</i></p>	<p>Individuelt</p> <p>Leseforståelse</p> <p>Handlinger: lese, skrive, forklare, tolke, finne, begrunne og reflektere</p> <p>Dybdelæring: sammenheng mellom tekst og bilder, samt sjangerrefleksjon</p>

Side 311	<p>2; Hvilke forskjellige følelser blir nevnt i teksten?</p> <p>3; Hvor kommer følelser fra?</p> <p>4; Hvorfor er følelser DVS, ifølge teksten?</p> <p>5; Hva er forskjellen på primær – og sekundærfølelser?</p> <p>6; Hva kan menes med at måten man føler på, både er helt spesiell og helt vanlig på samme tid?</p>	<p>Individuelt</p> <p>Leseforståelse</p> <p>Handlinger: finne, redegjøre, forklare, reflektere, tolke og sammenligne</p>
Side 311	<p>7; Undersøk språket i teksten: Finn en eller flere setninger med påstander som inneholder språklige forsterkere eller dempere</p> <p>a) Finn ordene som er med på å enten forsterke eller dempe innholdet.</p> <p>b) Skriv setningene uten forsterkere eller demperne. Hvordan oppfattes påstandene da?</p>	<p>Individuelt</p> <p>Utvikle lese- og skrivestrategier</p> <p>Språklige virkemidler i teksten</p> <p>Skriftlig</p> <p>Handlinger: finne, undersøke, reflektere, tolke og vurdere</p> <p>Dybdelæring: hvordan språklige virkemidler kan påvirke tekster</p>
Side 315	<p>2; Hva menes med intimsone i denne teksten?</p> <p>3; Hva blir trukket fram som typisk norsk? Hvordan skiller dette seg fra hvordan man oppfører seg i Tyrkia?</p> <p>4; Hvilken oppfordring kommer forfatteren med mot slutten av teksten, og hvorfor?</p> <p>5; Hvilket inntrykk får du av nordmenn i denne teksten? Stemmer beskrivelsene? Hvorfor eller hvorfor ikke?</p> <p>6; Forklar hva som kan være grunnen til at man ofte har forskjellige måter å oppføre seg på i ulike land og miljøer.</p>	<p>Individuelt</p> <p>Leseforståelse</p> <p>Handlinger: finne, forklare, sammenligne, trekke ut, gjengi og reflektere</p> <p>Skriftlig</p>
Side 317	<p>2; Finn eksempler i teksten som viser hva Jakob Dietrich er opptatt av og hva han ønsker å endre</p>	<p>Individuelt</p>

	<p>3; Finn eksempler i teksten på at innlegget er et svar på et tidligere innlegg.</p> <p>4; Hvilke påstander mener avsenderen er feil, og hvilke støtter han?</p> <p>5; Hva oppfordrer avsenderen til?</p>	<p>Leseforståelse</p> <p>Handlinger: finne og forklare</p> <p>Skriftlig</p>
Side 320	<p>2; Finn eksempler i teksten som viser hva Jakob Dietrich er opptatt av og hva han ønsker å endre.</p> <p>3; Hva tror du han mener med uttrykket «nitten pil og bue», og at det er mulig «å gjøre om på fortidens tankegang»?</p> <p>4; Hvilke endringer i norsk politikk reagerer Jakob Dietrich på? Hvorfor reagerer han slik, tror du?</p> <p>5; Hva mener han kan være løsningen på utfordringene han beskriver? Er du enig eller uenig med ham? Begrunn svaret ditt.</p>	<p>Individuelt</p> <p>Leseforståelse</p> <p>Utvikle lese- og skriveferdigheter</p> <p>Handlinger: finne, gjengi, reflektere, forklare, ta stilling til og begrunne</p> <p>Skriftlig</p>
Side 325	<p>2; Forklar kva som blir beskrive i innleiinga.</p> <p>3; Kva for eit syn har faren på skulking?</p> <p>4; Kva gjer faren for å finne ut om påstandane til dei skulestreikande stemmer?</p> <p>5; Kva fekk forfatteren til å endre synspunkt – frå å seie nei til at dottera skulle streike, til å gi henne lov? Leit etter grunngevingar i teksten</p> <p>7; Kva kan vere grunnen til at faren har behov for å skrive teksten? Kva vil han oppnå?</p>	<p>Individuelt</p> <p>Leseforståelse</p> <p>Handlinger: forklare, beskrive, finne, henwise til teksten, reflektere og tolke</p> <p>Skriftlig</p>
Side 327	<p>2; Kva meiner avsendaren at netthets kan føre til? Finn eksempla ho bruker for å få fram det ho meiner.</p> <p>3; Forklar kva for nokre tips forfattaren kjem med til dei som blir utsette for netthets.</p> <p>4; Kva trur du forfattaren meiner med at netthets er ein trussel mot demokratiet?</p> <p>5; Utforsk innleiinga.</p> <p style="padding-left: 20px;">a) Korleis blir teksten innleidd? Kva effekt har det?</p> <p style="padding-left: 20px;">b) Korleis ville det ha fungert å begynne med avsnittet under overskrifta Netthetsarane vel enkle mål? Kva innleiing meiner de fungerer best?</p> <p>6; Kva er avsendaren redd for?</p> <p>8; Vurder tipsa forfattaren gir. Trur de at dei fungerer? Kvifor eller kvifor ikkje?</p>	<p>Individuelt</p> <p>Leseforståelse</p> <p>Handlinger: finne, forklare, utforske, reflektere, diskutere, begrunne, tolke og vurdere</p> <p>Skriftlig</p>

Side 330	<p>2; <i>Hvordan mener forfatteren guttene og jentene på Osterøy må være for å passe inn?</i></p> <p>3; <i>Hvilke konsekvenser har mobbingen fått for Tia Dilara Lona?</i></p> <p>4; <i>Hvilken effekt har innledningen og hvordan passer den med resten av teksten?</i></p> <p>5; <i>Hva kan forfatteren mene når hun skriver «Hvem vil ta ansvar for å utvide rommet?»</i></p>	<p>Individuelt</p> <p>Leseforståelse</p> <p>Handlinger: finne, forklare, reflektere, tolke og begrunne</p> <p>Skriftlig</p>
-----------------	--	---

Samarbeidsoppgaver:

Sidetall	Oppgave	Hensikt
Side 243	<p>5; <i>Snakk saman:</i></p> <p>a) <i>Kva kan ha vore grunnen til at Marit blei sett på som ei heks?</i></p> <p>b) <i>Kva grunnar kan det ha vore til at ingen ville hjelpe Marit, slik at ho unngjekk å bli sett på som ei heks og drepen?</i></p> <p>c) <i>Sjå under overskriftene maleficium og diabolisme. Kva for ein av heksetypene som er beskrivne i teksten, er det sannsynleg at Marit blei rekna som? Finn grunngevinger i teksten om Marit.</i></p>	<p>Muntlig samarbeid med andre gjennom diskusjoner, refleksjoner og tolkninger</p> <p>Historisk kontekst – hekseforfølgelse</p> <p>Leseforståelse</p>
Side 247	<p>6; <i>Diskuter: Kva er det Al-ane framleis ikkje kan få til, ifølge teksten? Kvifor ikkje?</i></p> <p>7; <i>Lag rollespel. Fordel først roller: La éin vere forfattar og dei andre nokre av kjeldene i teksten. La forfattaren intervjuje dei ulike personane/gruppene slik at dei kan fortelje om arbeidet sitt med kunstig intelligens</i></p>	<p>Kommunikasjonssituasjoner: Diskutere i sosialt samspill med andre – muntlige ferdigheter, og lage rollespill ut ifra teksten – muntlige ferdigheter</p>
Side 247	<p>9; <i>Finn referansen: Setninga Anything you can do, AL can do better er ei omskriving av ei over sytti år gammal verselinje. Finn ut kvar originalen kjem frå, og bli einige om kvifor de trur forfattaren har valt å ha ho med her.</i></p>	<p>Dybdelæring: finne relasjonen mellom en referanse som ble omgjort i teksten</p> <p>Kommunikasjonssituasjon: muntlig – i sosialt samspill med andre gjennom diskusjoner og refleksjoner</p>

Side 261	<p>6; <i>Diskuter dei to siste spørsmåla i teksten om Skrik.</i></p> <p>7; <i>Diskuter: Kva tenker de at kunstverket Suprematisk komposisjon kan handle om? Og ser det ut som figurane fell, svevar eller ...?</i></p>	<p>Muntlig kommunikasjon: sosialt samspill med andre gjennom diskusjon av teksten</p> <p>Muntlige ferdigheter</p> <p>Dybdelæring</p>
Side 265	<p>7; <i>Kva kan bli meint med at «mykje av det som verkar svulstig på norsk, flyt som poesi på samisk»?</i> Diskuter med eksempel frå teksten.</p> <p>8; <i>Kva for nokre dilemma opplever Aslaksen Ravna når ho skal velje kva språk ho bruker, og kva trur ho at kampanjen kan bidra med?</i></p> <p>9; <i>Kva oppfordrar Keskitalo ungdom til å gjere? Diskuter korleis dette kan skje.</i></p> <p>10; <i>Kan du uttale dei samiske setningane? Prøv deg fram eller søk opp korleis uttalen er. Hjelp kvarandre til å få uttalen så god som mogleg.</i></p>	<p>Muntlig kommunikasjonssituasjon: i sosialt samspill med andre, gjennom diskusjon og refleksjon av innholdet i teksten</p> <p>Muntlige ferdigheter: kunne lytte og tale</p> <p>Dybdelæring</p> <p>Kulturforståelse og språket</p>
Side 265	<p>12; <i>Diskuter kva ord og uttrykk det kunne vore fint å kunne på samisk. Lag først ei liste, forsøk deretter å finne ut kva det kan vere på samisk. Diskuter først korleis de skal gå fram for å finne ut av det, kven de kan spørje, og korleis dei kan undersøke dette.</i></p>	<p>Skriftlig og muntlig kommunikasjonssituasjon: diskutere i sosialt samspill med andre om det samiske språket, og skrive en liste for å oversette disse ordene til samisk</p> <p>Digitale ferdigheter – hvordan skal de finne svarene</p> <p>Kulturforståelse</p> <p>Dydelæring</p> <p>Kildebruk</p>
Side 311	<p>10; <i>Reflekter sammen: Hva kan være poenget med at vi har følelser? Er følelser gode, onde, eller ...?</i></p>	<p>Muntlig kommunikasjonssituasjon: diskutere i sosialt samspill med andre om følelser</p> <p>Utvikle muntlige ferdigheter gjennom diskusjon og refleksjon</p>

Side 315	7; <i>Asli Arslans favorittord er snodig. Hva er ditt favorittord? Del favorittord med hverandre for eksempel på en illustrert plakat. Hvorfor er dette favorittord?</i>	Muntlig kommunikasjonssituasjon: presentere favorittord for hverandre, i lys av hva teksten handlet om Kreativ utforming
Side 315	8; <i>Hva er de sosiale kodene i miljøet ditt? Samarbeid om å lage en manual til hva man trenger å vite, eller hvordan man skal oppføre seg for å bli integrert. La deg inspirere av eksemplene i teksten på hva som er typisk å foreta seg i Norge. Bruk verb i manualen som tydelig oppfordrer til handling. Bestem selv utformingen på manualen.</i>	Muntlig kommunikasjonssituasjon: i sosialt samspill med andre der de diskuterer og reflekterer rundt sosiale koder i miljøet elevene er en del av Skriftlig kommunikasjonssituasjon: lage en manual som forklarer hvordan man blir integrert, med inspirasjon fra den leste teksten Kulturforståelse – være norsk Språket – fokus på verb som gir handling Dybdeløring
Side 317	6; <i>Les ett og ett avsnitt på nytt sammen med noen, og diskuter innholdet i hvert av avsnittene. Finn påstander og begrunnelser, og drøft om dere er enige eller ikke.</i> 7; <i>Diskuter: Hva tror dere menes med at «interne konflikter skal løses internt»? Hvilke konflikter viser dette til? Hva betyr det å løse noe internt, slik dere tolker det?</i>	Muntlig kommunikasjonssituasjon: i sosialt samspill med andre for elevene skal diskutere, reflektere, tolke og drøfte innholdet – med henvisninger til teksten Dybdeløring – begrepsinnløring: interne konflikter
Side 317	8; <i>Lag deres egne tekster, velg én eller flere av oppgavene under (s 317):</i> a) <i>Samarbeid om å lage et svar til debattinnlegget. Ta stilling til en eller flere påstander eller oppfordringer, og begrunn standpunktet deres.</i> b) <i>Lag en tegneserie på tre – fire ruter eller en chat som viser trakasserende språkbruk som kan forekomme i en typisk hverdagssituasjon.</i> c) <i>Spill en situasjon der tre personer slår sammen og kommenterer en annen som står alene. Lag manus først, eller improviser.</i>	Muntlig kommunikasjonssituasjon: 1) diskutere og reflektere hva tekstene skal inneholde i sosialt samspill, 2) dramatisering i gruppe enten ved hjelp av manus eller improvisert Skriftlig kommunikasjonssituasjoner: 1) lage et svar til debattinnlegget, 2) lage en tegneserie eller chat om trakasserende språkbruk, 3) lage manus Språket i bruk

Side 325	6; <i>Kan det finnast situasjoner der det er rett å skulke skulen utan å ha fått permisjon? Diskuter.</i>	Muntlig kommunikasjon: diskutere, reflektere og begrunne i sosialt samspill med andre rundt permisjon fra skolen
Side 327	7; <i>Finn eksempler på bruk av spørsmål undervegs i teksten. Diskuter kva effekt dei har.</i> 9; <i>Diskuter: Kvar går grensa for om noko er netthets? Kva er ok å seie eller skrive til eller om andre?</i>	Muntlig kommunikasjonssituasjon: diskutere og reflektere i sosialt samspill rundt spørsmål fra teksten, samt egne tanker rundt netthets sammen med andre

Skriftlig kommunikasjon:

Sidetall	Oppgave	Hensikt
Side 243	6; <i>Tenk at det fanst sosiale medium på Sva-Maska si tid. Lag en chat mellom ein eller fleire personar i bygda. Bruk informasjonen frå teksten slik at han blir ein del av samtalen</i>	Individuelt Kommunikasjonssituasjon: skrive/lage chat i sammenheng med innholdet i teksten Kreativt arbeid med tekst, fra historisk kontekst til elevenes samtid Dybdeløring
Side 243	8; <i>Førestill deg at du er Sva-Maska, altså Marit, og at du er redd for alle hekserykta som går om deg. Du fryktar at du vil bli dømd til døden. Lag ei dagbok der du får fram tankane og opplevingane til Sva-Maska.</i>	Individuelt Kommunikasjonssituasjon: skrive en dagbok hvor elevene skal forestille at de er personen i teksten – få fram tanker og opplevelser Dybdeløring
Side 247	8; <i>Lag tekstar. Vel éi av oppgåvene:</i> a) <i>Vel ei setning frå teksten: ein påstand, ein fordel, ei ulempe eller ei utfordring. Lag eit debattinnlegg der du tar stilling til innhaldet i setninga du valde.</i>	Individuelt

		<p>Kommunikasjonssituasjon (skriftlig): lage et debattinnlegg hvor elevene skal ta stilling til valgte påstand, fordel, ulempe eller utfordring</p> <p>Kritisk tenkning, kildekritikk og kildehenvisning (i produksjonen)</p> <p>Dybdeløring: skape ny tekst gjennom inspirasjon fra en annen tekst, samt tolke, reflektere og diskutere</p> <p>(potensielt tverrfaglig arbeid)</p>
Side 261	9; <i>Lag eit portrett av Peikande mann. Vel om du vil skrive ei kort personskildring, lage eit fiktivt intervju med han eller teikne han.</i>	<p>Individuelt</p> <p>Kreativ utforming</p>
Side 301	8; <i>Lag ein kort kampanjetekst eller ein serie med fleire kampanjetekstar der hensikta er å informere ungdommar om at det går føre seg slavehandel i Noreg i dag. Kvar skal kampanjen publiserast: på sosiale medium eller på plakater på skulen?</i>	<p>Individuelt</p> <p>Skriftlig kommunikasjonssituasjon: hvor elevene skal lage kampanjetekster med informasjon om slavehandel</p>
Side 311	11; <i>Lag en leksikonartikkel om følelser ut fra informasjonen du har fått i teksten.</i>	<p>Individuelt</p> <p>Skriftlig kommunikasjonssituasjon: bruke informasjonen i teksten til å lage en leksikonartikkel</p>
Side 311	<p>12; <i>Velg én av oppgavene:</i></p> <p>a) <i>Velg et avsnitt fra teksten og formidle innholdet som en sammensatt tekst.</i></p> <p>b) <i>Skriv først ned ti forskjellige følelser på lapper. Trekk én og én lapp og skriv i et par minutter om følelsen du trekker.</i></p>	<p>Individuelt</p> <p>Skriftlig kommunikasjon: 1) formidle innholdet fra vanlig tekst til sammensatt tekst – flere virkemidler i framstillingen (bilder, tabeller, eller digitale hjelpemidler). 2) repetisjon av innholdet i teksten,</p>

	<p>c) <i>Uttrykk følelser! Ta utgangspunkt i en eller flere følelser, og skriv korte tekster som formidler følelsen(e): små dikt (haiku), rapp osv. Bruk gjerne lyd, bilder eller farger til å understreke stemningen.</i></p>	<p>se hvor mye informasjon elevene husker (strategi). 3) Skrive ulike småtekster om følelser (gjern med digitale hjelpemidler) Dybdeløring</p>
Side 320	<p>7; <i>Lag din egen tekst. Velg én av oppgavene:</i></p> <p>a) <i>Lag et svar til debattinnlegget, eller lag et nytt debattinnlegg om samme tema. Kom med en tydelig oppfordring til slutt om det du mener bør gjøres,</i></p> <p>b) <i>Bruk eksempler og utvalgte ord eller uttrykk fra teksten til å lage enten en kampanjeplakat, en rapp eller slamposi der du formidler budskapet på din måte.</i></p>	<p>Individuelt Skriftlig kommunikasjonssituasjon: 1) lage et svar til debattinnlegget, eller lage nytt debattinnlegg om samme tema, 2) lage en kampanjeplakat, rapp eller slamposi der budskapet blir formidlet, hvor utgangspunktet er ord eller uttrykk fra den leste teksten Dybdeløring</p>
Side 325	<p>8; <i>Lag ein permisjonssøknad til rektor. Argumenter for kvifor akkurat du bør få delta på ein streik i skoletida. Vel kva du skal streike for, og lag ein videosøknad eller ein skriftleg tekst. Bruk ulike argumenttypar, og ta gjerne i bruk retoriske appellformer (s 325).</i></p>	<p>Individuelt Skriftlig kommunikasjonssituasjon: lage en permisjonssøknad der elevene skal begrunne hvorfor de bør få delta i streik i skoletiden, eller: Muntlig kommunikasjonssituasjon: lage en videosøknad om permisjon for streik i skoletiden Dybdeløring: bruke appellformer og argumentasjoner tilpasset formål og mottaker</p>
Side 327	<p>10; <i>Lag tekstar om netthets og kva som kan vere gode tips for å takle netthets.</i></p> <p>c) <i>Svar på debattinnlegget og legg fram dine tankar om tipsa til forfattaren.</i></p> <p>d) <i>Lag ein samansett tekst der du gir dine egne tips for å unngå netthets. Målgruppa er ungdommar.</i></p>	<p>Individuelt Skriftlig kommunikasjonssituasjon: 1) svare på debattinnlegget samt egne tanker i form av tips til forfatteren, 2) lage en sammensatt tekst med egne tips for å unngå netthets</p>

		Dybdeløring: tilpasse til formål og mottaker
Side 330	<p>6; Finn eksempler på språklige virkemidler i teksten og diskuter effekten av dem. (s 330)</p> <p>7; Hvilke retoriske appellformer bruker Tia Dilara Lona for å overbevise mottakerne om budskapet sitt? Og hvordan bruker hun dem? Forklar (s 330).</p> <p>8; Hvordan kan man få en slutt på at folk dømmer hverandre? Ta utgangspunkt i innlegget, og skriv et brev direkte til Tia Dilara Lona eller et brev til elevene eller lærerne ved skolen hun går på. Kom med en tydelig oppfordring til hva de kan gjøre (s 330).</p> <p>9; Lag en sammensatt tekst med temaet mobbing. Velg selv utforming av teksten, og bruk for eksempel lyd, musikk, bilder, film og ord for å formidle det du mener er viktig å få fram (s 330).</p>	<p>Individuelt</p> <p>Skriftlig kommunikasjonssituasjoner: 1) finne eksempler på språklige virkemidler og diskutere effekten, 2) gjenkjenne de retoriske appellformene som blir brukt og hvordan de blir brukt, 3) skrive et brev tilpasset formål og mottaker, samt komme med en oppfordring, 4) lage en sammensatt tekst om temaet mobbing</p> <p>Digitale kommunikasjonssituasjoner: i bruk til den sammensatte teksten enten ved hjelp av lyd, bilde eller film</p> <p>Kreativ utforming</p>

Tverrfaglig arbeid og kritisk tenkning:

Sidetall	Oppgave	Hensikt
Side 243	7; Lag ein kort faktafilm om gammal overtru. Bruk informasjonen frå teksten som utgangspunkt, men finn også andre kjelder de kan bruke.	<p>Individuelt</p> <p>Kommunikasjonssituasjon: lage en faktafilm med bakgrunn fra informasjonen i teksten samt finne andre kilder</p> <p>Kildekritikk, kritisk tenkning og kildehenvisning (i produksjon)</p> <p>Digitale ferdigheter</p> <p>Dybdeløring</p>
Side 247	<p>8b) Kva tekstar rundt oss er laga med kunstig intelligens? Korleis påverkar kunstig intelligens måten vi kommuniserer på? Lag eit nyheitsinnslag eller ein feature om teamet.</p> <p>c) Lag ein tekst der du drøftar fordelar og ulemper ved kunstig intelligens. Teksten skal vere eit innlegg i debatten om kunstig intelligens. Det kan vere i ein vlogg, eit lydopptak eller ein skriftleg tekst.</p>	<p>Individuelt</p> <p>Kommunikasjonssituasjon (skriftlig eller digitalt): lage en nyhetssending eller feature om temaet</p> <p>Kildekritikk, kritisk tenkning og kildehenvisning</p> <p>Dybdeløring</p> <p>Individuelt</p> <p>Kommunikasjonssituasjon (skriftlig eller muntlig): skrive et innlegg om kunstig intelligens – kan være en vlogg, et lydopptak eller skriftlig tekst</p> <p>Kildekritikk, kritisk tenkning og kildehenvisning</p> <p>Dybdeløring</p>

Side 261	8; <i>Vær preraphaelittar! Jobb individuelt eller i par, og lag dykkar egne «romaner i ramme». Tenk gjennom kva plottet skal vere, og kva forteljing de vil formidle. De kan komponere eit fotografi, teikne eller måle. Gi bildet ein tittel.</i>	Samarbeid/ individuelt Kreativ utforming Kunst & Håndverk Dybdelæring
Side 261	10; <i>Vel eit kunstverk. Det kan vere eit frå nærmiljøet, for eksempel i eit offentleg bygg eller eit anna kunstverk. Lag spørsmål til kunstverket, og presenter det. Vel format sjølv.</i>	Individuelt Kreativ utforming Kildekritikk og kildehenvisning Dybdelæring Muntlig framstilling enten digitalt eller annen tekstform
Side 278	9; <i>Vær kildekritisk. Diskuter innholdet, troverdigheten og kildene som er brukt. Hvor troverdig opplever dere at innholdet i saken er, og hvorfor?</i>	Individuelt/samarbeid Kildekritikk og tenke kritisk vedrørende kildene som har blitt brukt Dybdelæring Muntlig: begrunne og diskutere innholdet
Side 278	10; <i>Lag en kampanje for hjemstedet ditt. Formålet er å få innbyggerne til å føle seg stolte over stedet, og å lokke turister eller nye familier til å bosette seg der. Kampanjen skal inneholde tekst og bilder eller illustrasjon og ha en layout som passer. Lag til slutt en kort beskrivelse der du forklarer hvordan kampanjen skal spres, og hvorfor du tror den vil bli vellykket.</i>	Individuelt Dybdelæring: lage en kampanje med flere elementer, både i tekst og digitale framstillinger Kildekritikk og kildehenvisninger i innhenting av informasjon om nærmiljøet
Side 301	7; <i>Vurder kjelda. Verkar det som blir fortalt, korrekt eller sannsynleg? Kvifor eller kvifor ikkje? Korleis kan du finne ut om det som blir fortalt, stemmer?</i>	Individuelt Kritisk tenkning og kildekritikk
Side 301	9; <i>Lag saklege nyheiter [notisar eller nyheitsinnslag] eller tanketekstar der de tar for dykk ein eller fleire stadar i verda der det er slavehandel, og undersøk kva slags slavehandel det er snakk om. Finn truverdige kjelder.</i>	Individuelt/samarbeid Kildekritikk Dybdelæring

		Skriftlig eller digital kommunikasjonssituasjon: kan velge om de vil lage notiser eller tanketekster, eller om de vil lage nyhetssending om slavehandel i verden
Side 320	<p>6; <i>Undersøk sakene som er omtalt i teksten. Hvis du leser artikkelen på internett, kan du klikke på lenker til sakene som teksten viser til.</i></p> <p>a) <i>Sjekk faktainformasjonen som legges fram i teksten. Er den korrekt?</i></p> <p>b) <i>Undersøk temaet videre. Har noe endret seg rundt de homofiles rettigheter siden dette innlegget ble publisert? Ta for deg ett eller flere land.</i></p>	<p>Individuelt</p> <p>Skriftlig</p> <p>Kritisk tenkning, kildekritikk og kildehenvisninger</p> <p>Undersøke temaet videre relatert til homofiles rettigheter siden dette innlegget, samt inkludere ett eller flere land</p> <p>Dybdeløring</p>
Side 325	<p>9; <i>Ver kjeldeforskar.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Undersøk minst to av kjeldene faren viser til i teksten. Vurder kjeldene og truverdet deira. Stemmer opplysningane?</i> - <i>Finn fleire kjelder som fortel om det same som dei første kjeldene. Stemmer tal og påstandar overeins? Vurder kjeldene opp mot kvarandre.</i> - <i>Vurder ut frå dette om argumenta til faren er gode nok. Presenter funna for kvarandre.</i> 	<p>Kritisk tenkning rundt kilder</p> <p>Skriftlig kommunikasjonssituasjoner: 1) vurdere kildenes troveridghet, 2) vurdere de nye kildene opp mot eksisterende kilder, 3) vurdere farens argumenter i teksten med vurderinger fra andre kilder som ble funnet</p> <p>Kildekritikk i innsamlingen av nye kilder</p> <p>Vurdere kildene opp mot hverandre – hvilke forskjeller finner elevene eventuelt?</p> <p>Dybdeløring: vurdere argumentene til faren i teksten opp mot det elevene har tilegnet seg under de ulike vurderingene av de andre kildene de har funnet</p>

		Muntlig kommunikasjonssituasjon: presentere funnene for hverandre
--	--	---

(Blichfeldt, K., & Heggem, G, T., & Huseby, Å. (2020). *Kontekst 8-10, tekster 5*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.)