Høgskolen i Østfold

MASTEROPPGAVE

Oppgaver som fremmer kritisk lesing

Gro Helene Gulbrandsen & Anne-Kari Aamodt

15.05.2023

Masterstudium i norsk i skolen

Avdeling for lærerutdanning

Sammendrag

I denne studien har vi undersøkt fire lærebøker i norsk i ungdomsskolen og videregående skole, to for ungdomsskolen og to for vg3. Lærebøkene er skrevet etter Fagfornyelsen i 2020. Vi har undersøkt om oppgavene til sakprosatekster i lærebøkene kan utvikle kritisk literacy. For å undersøke dette har vi tatt utgangspunkt i følgende problemstilling: *I hvilken grad gir lærebokoppgaver til sakprosatekster elevene muligheter til å utvikle kritisk literacy?*

Vi har kategorisert oppgaver til sakprosatekster som har navngitt forfatter eller avsender. Kategoriseringsskjemaene vi bruker bygger i hovedsak på tidligere lærebokforskning av Bakken og Andersson-Bakken (2016). Vi har brukt kategoriseringen som et utgangspunkt for å finne tendenser i oppgaver til sakprosatekstene. Funnene ga oss noen ideer på hva vi ville analysere nærmere. Lærebokoppgavene gir til en viss grad elevene muligheter til å utvikle kritisk literacy. Det er et flertall av åpne oppgaver til sakprosatekster, og alle lærebøkene behandler kritisk lesing som et eget tema. Tre av de fire lærebøkene vi har undersøkt har flere eksempler på sammensatte tekster, og her er hovedvekten av oppgavene åpne; vurderende og tolkende. Det er en positiv utvikling sett i lys av tidligere lærebokforskning.

Samtidig er det en overvekt av skjønnlitterære tekster i lærebøkene, og det er for få sakprosatekster med åpne oppgaver til at elevene blir kritiske lesere av bare å arbeide med oppgavene i læreboka. I tillegg ser vi at *hvordan* man arbeider med oppgavene også er viktig. Læreren får en sentral rolle som modelleser og veileder. Med tanke på at det er få sakprosatekster i lærebøkene er det nødvendig at læreren velger flere sakprosatekster fra andre medier. Målet med studien er å bidra til lærebokforskning og se nærmere på om lærebøkene er i tråd med læreplanens intensjon om å utvikle elevenes kritiske leseferdigheter.

Forord

Arbeidet med denne masteroppgaven startet i januar 2022. Vi har vært gjennom en lang prosess med å lese faglitteratur, skrive og diskutere. Vi startet på deltidsstudier høsten 2019, og på grunn av korona-pandemien fikk vi ikke møte fysisk på Høgskolen fra mars 2020. Det førte til at vi to hadde en del kontakt på zoom og hjalp og støtta hverandre med blant annet arbeidskrav og forberedelser til eksamener. Da dukket etter hvert ideen om å skrive masteroppgaven sammen opp. Så om det ikke hadde vært en pandemi, så hadde vi kanskje ikke endt opp med å skrive sammen. Akkurat det valget er vi glade for i dag. Vi vil takke hverandre for oppmuntring, støtte, diskusjoner og motivasjon til å fortsette skriveprosessen. Det har vært en drivkraft å være to om å skrive.

Vi vil også takke veilederne Maja Michelsen og Åshild Søfteland for alle gode tips om litteratur, oppgavestruktur og generelt oppmuntrende faglige kommentarer på veien. Det har vært til god hjelp i prosessen.

Anne-Kari takker familie og venner som har hatt god forståelse for at studier har tatt mye tid, og for at hun ikke har fått stilt opp så mye som hun hadde ønsket. Også takk til alle kollegaer som har spurt og vært interesserte i prosjektet. Det har vært en motivasjonsfaktor hele veien. Gro takker ledelsen på Hvam videregående skole for tilrettelegging for studier, særlig avdelingsleder Erlend Risvik Paulsen, og andre gode kollegaer som har stilt opp i disse 4 årene med deltidsstudier. Takk til familie og venner, spesielt mannen min Boye og til mamma som har støttet og oppmuntret. En spesiell takk til Iben Helene og Tale Louise som gjør alle dager bedre.

Sykkylven/Årnes

Mai 2023

Anne-Kari & Gro Helene

Innhold

Sammendrag ii
Forord iii
Kapittel 1 – Innledning 1
1.1 Hovedmål og bakgrunn for prosjektet 1
1.2 Læreplanen 2
1.3 Forskningsspørsmål 5
1.4 Oppgavens oppbygning 5
Kapittel 2 – Tidligere forskning 7
2.1 Sosiokulturell læringsteori 7
2.2 Dagens lærebøker krever aktive meningsskapende lesere 8
2.3 Kritisk literacy 11
2.4 Hva er sakprosa? 12
2.4.1 Multimodalitet 14
2.4.2 Litterær og funksjonell sakprosa 15
2.4.3 Å forstå sakprosa 17
2.4.4 Sakprosa i skolen i et historisk perspektiv 21
2.4.5 Sakprosaens plass i norskfaget i dag 23
2.5 Forskning på oppgaver i lærebøker 25
2.5.1 Åpne og lukkede oppgaver 27
2.5.2 Læreboka i bruk 28
2.5.3 Lite endring i læreverkene etter fagfornyelsen 31
2.5.4 Forskning på bruk av læreboka i klasserommet 33
2.6 Hvilke oppgavetyper fremmer kritisk lesing? 34
2.6.1 Et metodisk og didaktisk grep 37
2.7 Våre kriterier for gode oppgaver 38
Kapittel 3 – Metode 40
3.1 Datainnsamling 40
3.2 Kvalitativ innholdsanalyse 41
3.3 Kvantitativ analyse 44
3.4 Oppgavekategorier 45
Kapittel 4 – Funn, analyse og drøfting 49
4.1 Fordelingen mellom skjønnlitteratur og sakprosa i lærebøkene 49
4.2 Hvilke teksttyper finnes i lærebøkene? 52
4.3 Hvordan vektlegger lærebøkene kritisk lesing og kildekritikk? 55

4.3.1 Kildekritikk som tema i lærebøkene 58
4.3.2 Ordvalg i verbaltekst 61
4.3.3 Retorikk og retorisk analyse i lærebøkene 65
4.3.4 Hovedinntrykk – kritisk lesing i lærebøkene 67
4.4 Hvilke oppgavetyper til hvilken sjanger? 68
4.5 Hvilke forståelser for sakprosa formidles implisitt gjennom oppgavene 70
4.6 Eksempler på oppgaver som kan fremme kritisk lesing 71
4.6.1 Tekst i kontekst 72
4.6.2 Sammensatte tekster 77
4.6.3 Virkelighetsbilde i bilder 81
4.6.4 Muntlige oppgaver 82
4.7 Oppgaver som ikke krever kritisk lesing 85
4.7.1 "Let og finn" 85
4.7.2 Oppgaver som leder bort fra teksten 89
Kapittel 5 – Utdypende konklusjon 93
5.1 Oppgaver som kan utvikle kritisk literacy 93
5.2 Vanskelig å bryte med fagtradisjoner 94
5.3 Oppfyller læreplanens intensjoner til en viss grad 95
5.4 Lærerens rolle 97
5.5 Kritisk lesing i lærebøkene 99
Kapittel 6 – Avsluttende bemerkninger og videre forskning 102
Litteraturliste 104
Vedlegg 1– Oppgavens relevans for virket som lærer 110
Vedlegg 2 – Kategoriseringsskjema *Fabel 10* 111
Vedlegg 3 – Kategoriseringsskjema *Kontekst 8-10* 115
Vedlegg 4 – Kategoriseringsskjema *Grip teksten vg3* 120
Vedlegg 5: Kategoriseringsskjema *Intertekst vg3* 124

Kapittel 1 – Innledning

1.1 Hovedmål og bakgrunn for prosjektet

Å lese alle saktekster som ren informasjon er livsfarlig, skriver Blikstad-Balas og Tønnesson (2020). Denne påstanden viser hvor avgjørende det er å lese tekster med et kritisk blikk. Elever i skolen skal ikke bare kunne avkode, men også avdekke verdier og holdninger i saktekster. Vi er to lærere som arbeider i ungdomsskole og videregående skole, som begge har en interessere innen feltet kritisk literacy. Av erfaring vet vi at mange elever ofte er lite kritiske når det kommer til lesing av saktekster, noe som også er tematisert i artikler og faglitteratur om temaet kritisk literacy. Læreplanen vektlegger det å kunne lese og vurdere tekster kritisk i større grad enn tidligere. I *LK20* har kritisk literacy fått enda større plass enn det har hatt før, blant annet har "kritisk tilnærming til tekst" fått et eget punkt som kjerneelement i norskfaget, og i overordnet del og opplæringens verdigrunnlag er kritisk tenkning og etisk bevissthet beskrevet.

Under Kunnskapsgrunnlag for kvalitetskriterium for læremiddel i norsk (Utdanningsdirektoratet, 2021), står det blant annet at "Eit oppdrag for skolen er å gi elevane verktøy som gjer dei i stand til å tolke, vurdere og stille seg kritisk til alle typar tekstar og til å kunne delta i det offentlege samfunnet som myndige borgarar" (Utdanningsdirektoratet, 2021). Vi ønsker å legge til rette for at elevene får god opplæring i å lese tekster kritisk, men for å kunne gjøre det, er vi avhengig av læremidler som møter kravet om en undersøkende praksis i oppgavene knyttet til tekstlesning. Med ny læreplan kommer det også nye læreverk. Vi ønsker å undersøke hvordan oppgavekulturen i noen av de nye læreverkene i norsk er. Selv om mange lærere, kanskje i større grad enn før, frigjør seg fra lærebøkene og gir elevene tekster fra forskjellige kilder, står læreboka fortsatt sentralt i undervisningen i ungdomsskole og videregående skole. I artikkelen "Hvilke læremidler bruker norsklærerne på åttende trinn? En systematisk kartlegging av norskfagets analoge og digitale tekster" (2021), skriver Blikstad-Balas og Klette at læreboka er det mest brukte læremidlet. De har undersøkt videodata fra 178 norsktimer i 47 ulike klasserom. Når det gjaldt bruk av tekster, fant Blikstad-Balas og Klette blant annet ut at mangelen på kritisk lesing av tekst utgjør en stor utfordring. Dermed er det viktig å se på hvilke oppgaver læreboka gir elevene, med hovedfokus på sakprosa, og hvordan disse fremmer kritisk lesing av slike tekster.

1.2 Læreplanen

Ifølge Tønnessen (2013, s. 149) er en av grunnene til at læreboka brukes mye at den er skreddersydd for å brukes i skolen; han påpeker at lærebøkene alltid blir utformet for å møte kravene i en konkret læreplan. For å se om de utvalgte lærebøkene vi har undersøkt er tilrettelagt for å møte kravene i *Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020* (LK20), i henhold til kritisk literacy og sakprosa, er det nødvendig å se på hvilke ferdigheter det blir lagt vekt på at elevene utvikler sin kompetanse i. Vi må også vite noe om hvilke aktivitetsverb som blir brukt i læreplanen, med tanke på at vi bør finne igjen disse i tekstoppgavene til sakprosatekstene vi undersøker. Utdanningsdirektoratet (2019) skriver om endringene som er nye i *LK20*, at

> "De største endringene dreier seg om at elevene i større grad skal arbeide utforskende i faget. De skal finne ut av, sammenligne, drøfte og reflektere over språk og tekster, både alene og sammen med andre (…) I læreplanen er det også lagt vekt på at elevene skal forholde seg kritisk til det de leser, at de skal reflektere over hva slags påvirkningskraft og troverdighet tekster har (…)"

Læreplanen vektlegger i større grad enn tidligere å kunne lese og vurdere tekster kritisk. Kritisk lesing er ikke nytt, også i *LK06* ble utvikling av evne til kritisk tenking vektlagt, men i *LK20* har kritisk literacy fått enda større plass enn det har hatt før. Under *Kunnskapsgrunnlag for kvalitetskriterium for læremiddel i norsk* (Utdanningsdirektoratet, 2021), står det at "Eit oppdrag for skolen er å gi elevane verktøy som gjer dei i stand til å tolke, vurdere og stille seg kritisk til alle typar tekstar og til å kunne delta i det offentlege samfunnet som myndige borgarar" (Utdanningsdirektoratet, 2021). Relevante læreplanmål etter 10. trinn som sier noe om kritisk lesing og kildekritikk er at elevene skal

- lese skjønnlitteratur og sakprosa (…) og reflektere over tekstenes formål, innhold, sjangertrekk og virkemidler
- sammenligne og tolke romaner, noveller, lyrikk og andre tekster ut fra historisk kontekst og egen samtid
- 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

Læreplanmålene er ganske vide og kan tolkes ulikt, blant annet står det ikke eksplisitt at elevene skal sammenligne og tolke sakprosatekster, men romaner, noveller, lyrikk og *andre*

tekster. Aktuelle kompetansemål for vg3 SF som gjelder kritisk lesing og kildekritikk er at elevene skal

- orientere seg i faglitteratur, vurdere kilder kritisk og skrive fagartikler som greier ut om og drøfter norskfaglige emner
- skrive tekster med etterrettelig kildebruk og et presist og nyansert språk

Det står altså eksplisitt i læreplanen at elevene i videregående skal kunne vurdere kilder kritisk. "Et presist og nyansert språk" tolker vi som at elevene blant annet skal bruke fagspråk i egne tekster. Det er med andre ord et sentralt oppdrag for skolen at en gir elevene de rette verktøyene for å kunne møte tekster kritisk. Børresen (2021) sammenfatter begrepet kritisk tenkning slik det er beskrevet i læreplanverkets overordnete del fra 2018 i tre punkt:

- Elevene skal bruke fornuften på en undersøkende og systematisk måte.
- Elevene skal stille spørsmål, tenke, undersøke, forstå andres perspektiv, gjøre seg opp egne meninger, prøve seg også når noe er usikkert og utvikle god dømmekraft.
- Elevene skal lære å skille mellom faktaopplysninger, påstander, antakelser og meninger gjennom å skille mellom det vi vet og det vi tror, mellom det som er bevist og det som er teorier og hypoteser.

Gjennom arbeid med ulike sjangre, både skjønnlitterære og sakprosa, skal elevene utvikle evne til kritisk tenkning og ruste dem til å delta i samfunnet gjennom en utforskende og kritisk tilnærming til språk og tekst (Utdanningsdirektoratet, 2020). For at elevene skal utvikle denne evnen må de jobbe med et bredt spekter av tekster og oppgaver som tilrettelegger for nettopp en utforskende og kritisk tilnærming. De bør tilegne seg evnen til å jobbe undersøkende, og til å stille spørsmål til tekstene de leser. De må med andre ord lese både med og mot teksten, og dette bør gjenspeiles i oppgavene de arbeider med.

Norskfaget har historisk sett hatt tradisjon for å vektlegge skjønnlitteraturen som den viktigste sjangeren (se 2.4.4). I *LK06* ble for første gang sakprosaen likestilt med skjønnlitteraturen, og dette er videreført i *LK20*. De nyere læreplanene har et større fokus på tekst i vid forstand, og sakprosatekstene blir i stadig større grad anerkjent som viktige studieobjekt i norskfaget. Elevenes møte med dagens digitaliserte verden gjør at det stilles større krav til at de forholder seg kritisk til tekstene de omgir seg med. I overordna del blir ikke sakprosa nevnt spesifikt som sjanger, men man kan likevel argumentere for at

læreplanen oppfordrer til å ha en undersøkende og kritisk tilnærming til sakprosatekstene. I overordna del står det:

> "Kritisk og vitenskapelig tenkning innebærer å bruke fornuften på en undersøkende og systematisk måte i møte med konkrete praktiske utfordringer, fenomener, ytringer og kunnskapsformer. Opplæringen skal skape en forståelse av at metodene for å undersøke virkeligheten må tilpasses det vi ønsker å studere, og at valg av metode påvirker det vi ser.
>
> Hvis ny innsikt skal vokse fram, må etablerte ideer granskes og kritiseres med teorier, metoder, argumenter, erfaringer og bevis. Elevene skal kunne vurdere ulike kilder til kunnskap og tenke kritisk om hvordan kunnskap utvikles". (Kunnskapsdepartementet, 2017)

Her legges det føringer for at elevene skal undersøke praktiske utfordringer, fenomen, ytringer og kunnskapsformer systematisk og med fornuft. I tillegg skal etablerte ideer granskes og kritiseres. Dermed er det grunn for å tolke det dit hen at sakprosatekster er sentrale studieobjekt i arbeidet med å utvikle elevenes kritiske sans, nettopp fordi sakprosatekstene ofte blir brukt til å formidle ulike fenomen, ytringer og etablerte ideer (se 2.4.3).

Læreplanen i norsk for 10. trinn legger ingen føringer for hvilke sjangre innen sakprosa det skal leses i faget, det nevnes noen skjønnlitterære sjangre, "sammenligne og tolke romaner, noveller, lyrikk og andre tekster", men andre sjangre nevnes ikke, det står enten sakprosa eller tekst (Utdanningsdirektoratet, 2022). Dermed er det opp til lærebokforfatterne og velge ut hvilke ulike sjangre de har med i læreboka. Under *Underveisvurdering i faget* står det at "Elevene viser og utvikler kompetanse i norsk på 8., 9. og 10. trinn når de leser kortere og lengre tekster i ulike sjangre" (Utdanningsdirektoratet, 2022), så en viss føring om at det blir jobbet med flere ulike sjangre er det, men det er ikke spesifisert hvilke sjangre elevene skal ha jobbet med. I kompetansemålene for vg3 SF er sjangrene essay, sammensatte tekster og fagartikler eksplisitt nevnt i kompetansemålene.

Som nevnt kan aktivitetsverbene som blir brukt i læreplanen gi oss et inntrykk av hva man bør øve opp elevenes kompetanse i for at de skal utvikles til å bli kritiske lesere. Verb som

nevnes flere steder er å *reflektere (kritisk), utforske, tolke, vurdere, gjenkjenne, analysere* og *orientere*. Disse verbene er viktige for hvordan vi kategoriserer oppgavene i lærebøkene i undersøkelsen, dette vil vi komme nærmere tilbake til i metodekapittelet. Verbene blir brukt i læreplanmålene både på ungdomstrinnet og i videregående med økende kompleksitet. Etter 10. trinn skal elevene for eksempel kunne "utforske og reflektere over hvordan tekster framstiller unges livssituasjon" (Kunnskapsdepartementet, 2019), mens man etter vg3 skal kunne "analysere og tolke romaner, noveller, drama, lyrikk og sakprosa på bokmål og nynorsk fra 1850 til i dag og reflektere over tekstene i lys av den kulturhistoriske konteksten og egen samtid" (Kunnskapsdepartementet, 2019). Læreplanverket legger opp til at elevenes lesekompetanse med gradvis økende vanskegrad skal utvikles til å møte tekster undersøkende og kritisk. I vår undersøkelse skal vi se på oppgaver gitt i lærebøker både på ungdomstrinnet og i videregående, og det vil være interessant for oss å se om oppgavene gjenspeiler den økende kompleksiteten som læreplanen legger opp til, eller om oppgavene stort sett er like.

1.3 Forskningsspørsmål

I oppgaven vår ønsker vi dermed å undersøke følgende: *I hvilken grad gir lærebokoppgavene til sakprosatekster elevene muligheter til å utvikle kritisk literacy?* For å kunne svare på dette vil vi gå grundig inn i tre forskningsspørsmål:

1) Hvilke typer oppgaver er det som kan utvikle kritisk literacy?

2) Hvilke typer sakprosa finner vi i norsklærebøkene, og hva kjennetegner hovedkategoriene i oppgavene til disse?

3) Hvordan oppfyller lærebøkene i norsk læreplanens intensjoner om å utvikle kritiske leseferdigheter på 8. til 13. trinn?

1.4 Oppgavens oppbygning

I denne masteroppgaven dreier det seg altså om oppgaver i læreverkene som fordrer kritisk lesing av sakprosatekster. Vi skal i kapittel 2 gå gjennom tidligere forskning som er relevant for vår oppgave. Dette er et viktig bakteppe og vil danne grunnlaget for analysen av våre funn i kapittel 4. Kapittel 3 er et metodekapittel der vi redegjør for hvordan vi har gått frem i vår undersøkelse; her blir metodevalget begrunnet og problematisert ut fra vårt arbeid med

innsamling av data. I kapittel 4 legger vi frem våre funn og analyserer og drøfter disse i lys av tidligere forskning. Her tar vi for oss konkrete eksempler på oppgaver som kan anses som gode og mindre gode med tanke på å utvikle kritisk literacy. Vi vil også si noe om hvilke sakprosasjangre de ulike bøkene legger mest vekt på. Vi har valgt å slå sammen funn, analyse og drøfting i kapittel 4, det har vi gjort fordi vi så det som hensiktsmessig å vise gjennom drøfting hvorfor vi anser oppgaveeksemplene som gode eller mindre gode og knytte eksemplene til relevant forskning. I kapittel 5 summerer vi opp funnene og kommer med en utdypende konklusjon og svar på forskningsspørsmålene våre. Vi vil trekke frem de viktigste funnene og se på dem med et overordnet blikk, med referanser til tidligere forskning sammen med våre egne refleksjoner. Kapittel 6 inneholder avsluttende bemerkninger og noen tanker om hva det bør forskes videre på.

Kapittel 2 – Tidligere forskning

I dette kapittelet skal vi se nærmere på hva som kjennetegner dagens lærebøker og hvilke krav til lesekompetansen som de nye lærebøkene fordrer. Sosiokulturell teori er sentralt som utgangspunkt for å analysere funksjonen lærebokoppgaver kan ha for elevenes læringsprosesser, og vi redegjør kort for hva som kjennetegner sosiokulturell teori i 2.1. I 2.2 gjennomgår vi forskning om lærebøker og i 2.3 om kritisk literacy. Hva sakprosa er og hva som kjennetegner litterær og funksjonell sakprosa redegjøres det for i 2.4. I tillegg viser vi til skolebasert forskning på oppgaver i lærebøker og hvilke oppgavetyper som kan fremme kritisk lesing. Vi velger å vise til en modell av Tønnesson (2010) for å illustrere at valg metode og didaktikk i klasserommet også spiller en sentral rolle i å fremme kritisk lesing av saktekster. Etter gjennomgangen av de ulike oppgavetypene presenterer vi våre egne kriterier for hvilke oppgaver som kan utvikle kritisk lesing av sakprosa.

2.1 Sosiokulturell læringsteori

Sosiokulturell teori sier at utvikling av språk og tekster alltid skjer i et dynamisk samspill med mange komplekse faktorer (Matre, 2009, s. 42). Faktorene er det som skjer hos individet, altså det kognitive, i tillegg til det relasjonelle som skjer mellom individene og det sosiale og kulturelle som skjer mellom individene og omgivelsene. Aktivitet gjennom handling og refleksjon skaper en ny kontekst og nye måter å tenke på. Ytringer og tekster vil alltid ha ett eller flere kommunikative prosjekt knyttet til seg (Matre, 2009, s. 42). Elevenes deltakelse i ulike aktiviteter i norskundervisningen der de leser og arbeider med tekster, vil utvikle forståelsen elevene har av hva skjønnlitteratur og sakprosa er. Kunnskap og praksis vil fungere sammen i dynamisk interaksjon.

Oppgavene til tekstene i læreboka vil kunne fungere som et medierende redskap (Bakken & Andersson-Bakken, 2016, s. 12). Begrepet "medierende redskap" er hentet fra sosiokulturell læringsteori og i denne konteksten betyr det at lærebokoppgavene medierer tekstene for elevene, noe som vil si at oppgavene viser elevene hvordan tekstene skal leses og forstås, og hvilke aktiviteter de kan inngå i. Bakken og Andersson-Bakken (2016) referer til Säljö som beskriver læring i et sosiokulturelt perspektiv som sosialisering inn i et bestemt samfunn. Sosialiseringen skjer ikke først og fremst gjennom undervisning, men gjennom deltakelse i

aktiviteter og som en konsekvens av deltakelsen. Bakken og Andersson-Bakken (2016) skriver at det gir mening i å beskrive norskfaget i videregående skole som en institusjon som ungdommer sosialiseres inn i. Ungdommene går inn i "bestemte roller, deltar i bestemte aktiviteter og samhandler etter bestemte kommunikative mønstre" (s. 36). På den måten får elevene ta del i kunnskaper og ferdigheter som forventes i samfunnet. I norskfaget innebærer det også kunnskap om skjønnlitteratur og sakprosa.

Eleven blir satt i en bestemt rolle. Skolen har i stor grad vært basert på at elevene skal fylles opp med informasjon, og de har ikke i like stor grad blitt stimulert til å stille spørsmål eller forstå hvorfor noe er som det er, uttaler lærer Krister Staurset i artikkelen "Elever kan bli lurt av falske Wikipedia" (2022). Skoleforsker Arne Olav Nygard sier i den samme artikkelen at det er først når elevene har vært i faget og fagspråket en stund, at de har lært seg å bruke godkjente måter å tenke på i de ulike fagene. Det å lære seg å lese tekster kritisk er noe som må foregå hele tiden i klasserommet, og det å tenke kritisk er ikke en strategi som læres en gang for alle.

2.2 Dagens lærebøker krever aktive meningsskapende lesere

Hvordan er dagens lærebøker sammenlignet med lærebøkene på starten av 1900-tallet? Siden forrige århundre har lærebøkene endret seg mye, blant annet krever lesing av læreboktekster at elevene forstår sammenhenger i stadig flere semiotiske ressurser. Elevene må skape mening med både skrift og andre modaliteter som bilder og tegn. Analyse av læremidler krever en faglig forståelse for hvordan ulike modaliteter er satt sammen. "Over tid har det utviklet seg en kultur for hvordan ulike modaliteter settes sammen i de læremidler som vi bruker i skolen", skriver Gilje (2016, s. 9). Skjelbred (2019) spør i boka *Skolens tekster – et utgangspunkt for læring* om det i det hele tatt finnes monomodale tekster. En trykt verbalspråklig tekst har bokstavtyper som er meningsbærende, der for eksempel bokstavstørrelse, papirkvalitet, overskrifter og plasseringen av teksten har betydning for hvordan leseren forstår teksten. Det er altså ikke noe nytt at det finnes multimodale tekster med ulike semiotiske ressurser i lærebøker, men forskning på lærebøker viser at det er en tendens til at bildene i nyere lærebøker fyller flere funksjoner enn den illustrerende og dokumenterende (Seip Tønnessen, 2013, s. 161). Det som kjennetegner dagens lærebøker er

det store fokuset på det visuelle som krever en annen type literacy enn den elever for 100 år siden måtte beherske (Skjelbred, 2019, s. 83).

Modaliteter som bilder og illustrasjoner formidler ikke bare fakta og kunnskap, men kan konkretisere og utdype i tillegg til å ha sterk følelsesmessig og appellerende effekt (Skjelbred 2019). En utfordring kan være at elever ser på den verbalspråklige teksten som viktigere enn bilder og illustrasjoner. Seip Tønnessen skriver i "Læreboka som kunnskapsdesign" (2013) at "moderne lærebøker forutsetter at leseren selv må ta ansvar for å "designe" sin lesning" (s. 147). Det vil si at leseren må gjøre seg opp en mening om hvordan elementene relaterer seg til hverandre og bestemme leserekkefølge. Seip Tønnessen har analysert lærebokoppslag i samfunnsfag for barnetrinnet fra tre tiår som representerer tre ulike læreplaner. Hun fastslår at skriften ser ut til å ha beholdt sin funksjonelle tyngde gjennom de tre tiårene, men i den nyeste læreboka finner hun eksempler på boksider som minner om digital hypertekststruktur ved at bildemotiv i venstre marg gjentas på høyre side som et sammenbindende element i en utdypende tekst (s. 161). Tekstoppslag i nyere lærebøker kan virke mer fragmentert siden tekster i større grad er delt opp i tekstklynger der skrift, bilder og bildeskriftkomplekser kan stå i ulike relasjoner til hverandre (s. 162). Seip Tønnessen viser til Kress som hevder at lesing av denne type tekster blir en form for design og at leseren må være en aktiv meningsskaper.

Vi undersøker om oppgavene i utvalgte lærebøker fremmer kritisk lesing. Det er også aktuelt for oss å se nærmere på selve lærebokteksten og om teksten er enkel å forstå for elevene på de respektive trinnene. "Lite engasjerende og vanskelig tilgjengelige" er en beskyldning som har vært rettet mot skolens tekster (Skjelbred, 2019, s. 119). Læreboka kan oppfattes som lite relevant og vanskelig å lese, og ifølge Blikstad-Balas (2016, s. 80) velger elever andre kilder enn læreboka om de har mulighet. Læreboka inneholder en fagdiskurs som kan virke fremmed og har lite til felles med elevens primærdiskurs. Primærdiskursen tar utgangspunkt i det hverdagslige, og preges av subjektive perspektiver, personlig smak og hva enkeltindividet føler og mener (Blikstad-Balas, 2016, s. 40). Metaspråket eller fagdiskursen som brukes i lærebøker gir elevene mulighet til å snakke om tekster med utgangspunkt i noe annet enn subjektive perspektiver. Samtaler om tekster og med tekster bør skje i en fagdiskurs som er tilgjengelig for alle elever (Blikstad-Balas, 2016, s. 110). Det kan være ulike årsaker til at

elever opplever språket i lærebøker som vanskelig og lite engasjerende. Lærebokteksten er tilrettelagt eller adaptert, men elevene er en sammensatt målgruppe med ulike forutsetninger og leseferdigheter. Når språket og teksten i læreboka er rettet til "en gjennomsnittselev som ikke finnes i virkeligheten", så kan teksten virke lite engasjerende (Skjelbred, 2019, s. 119). Tekster i lærebøker er ofte innholdsmettet og kompakte fordi det er mye som skal sies på liten plass, det er store kompetansemål i faget og det meste skal med i ei lærebok på et visst antall sider. Elevene skal lære seg sentrale faglige begreper og dermed må skolens tekster inneholde et fagspråk som eleven skal tilegne seg. Skjelbred (2019, s. 122) peker på ulike kjennetegn ved fagspråk som nominaliseringer, sammensatte ord, metaforer og språklige bilder. Blikstad-Balas (2016) argumenterer for å bruke andre tekster enn læreboka, gjerne i kombinasjon med læreboka for å utvikle tekstpraksisen hos elevene. Det er viktig at skolen gir elevene den allsidige tekstkompetansen som de må ha i vårt tekstbaserte samfunn. Tekstvariasjon handler også om hvordan de ulike tekstene leses. I vår studie vil vi se nærmere på hvilke teksttyper som er valgt ut i lærebøkenes litteraturdel med et spesielt fokus på sakprosa.

I samarbeid med skoleledere og innenfor budsjettgrensene, skal lærere på den enkelte skole kunne velge læremidler. Opplæringsloven og læreplanen fastslår at skolene har frihet til å velge metoder og læremidler i arbeidet med kompetansemålene. Læremidler, som omfatter både papirbaserte bøker og digitale ressurser, kjennetegnes med at forfatteren/produsenten har tilrettelagt kunnskapsinnholdet med utgangspunkt i de spesifikke kompetansemålene i faget (Gilje et.al., 2016). Læremiddelfeltet har i lang tid vært styrt av staten med godkjenningsordninger, lover og læreplaner (Skjelbred, 2019, s. 25). Ordningen med godkjenningen av lærebøker ble opphevet i 2000 og da hadde godkjenningsordningen vart siden 1896. På slutten av 1900-tallet var læreplanene svært detaljerte og ble styrende for lærebøkenes innhold (Skjelbred, 2019). Den teknologiske utviklingen, og de pedagogiske, didaktiske og politiske ideene i samtidas tekstkultur gjenspeiler seg i læremidlene. Analysene i *Med ARK og APP* viser i hovedsak at læremidlene velges av lærerne i fellesskap på den enkelte skole, og at ledelsen/ skoleeieren i noe mindre grad bestemmer valg av læremidler i videregående skole sammenlignet med grunnskolen (Gilje et.al., 2016, s. 18).

2.3 Kritisk literacy

Vi skal undersøke om oppgavene i de nye lærebøkene i norskfaget fremmer kritisk literacy. Her må vi klargjøre hva *kritisk literacy* er. Hva kan teorien fortelle oss? På norsk mangler vi et godt ord for literacy. Tradisjonelt har literacy blitt oversatt til "skriftkyndighet", men den engelske betegnelsen viser til noe mer enn bare å beherske skrift (Skovholt & Veum, 2014, s. 12). "Kritisk literacy er evna til å reflektere og stille seg kritisk til det ein les, og til å lese mot teksten. I vidare tyding er det å bli medviten på og stille spørsmål ved, korleis meining blir skapt gjennom språk og andre semiotiske ressursar" (Skovholt & Veum, 2014, s. 37). Blikstad-Balas skriver at kritisk literacy er "å forholde seg kritisk til premissene som er realisert i ulike tekster" (Blikstad-Balas, 2016, s. 29). I denne oppgaven bruker vi begrepene *kritisk literacy* og *kritisk lesing.* For å tydeliggjøre bruken av disse begrepene, kan vi si at kritisk literacy er tekstkompetanse på et mer overordnet nivå, mens kritisk lesing er å ta i bruk denne tekstkompetansen i lesinga. I læreplanens kjerneelement *Kritisk tilnærming til tekst* står det at "Kritisk literacy eller kritisk tekstkompetanse, handlar om meir enn gode lese – og skriveferdigheiter og kjeldekritikk. Det handlar om å kunne sjå ein tekst i kontekst og stille dei utforskande spørsmåla" (Utdanningsdirektoratet, 2021).

I tillegg til å lese tekster med et formål om å kjenne igjen ulike holdninger, motiv og ideologier, så dreier det seg om å finne ut hva som blir framstilt som sannheten i ulike tekster (Blikstad-Balas, 2016, s. 30). Skovholt og Veum peker i boka *Tekstanalyse. Ei innføring*. (2014) på at det å lese kritisk har å gjøre med teksttilfanget, kompleksiteten i tekstene og hvordan tekstene blir lest. Kritisk literacy innebærer i videre betydning å være bevisst på å stille spørsmål ved hvordan mening blir skapt gjennom språk og andre semiotiske ressurser. En kritisk tilnærming til tekst er å "synleggjere makta" i teksten (Skovholt & Veum, 2014, s. 37).

Kritisk literacy innebærer å plassere en tekst i en situasjonsmessig, historisk og kulturell sammenheng. Man må kunne lese og tolke teksten utfra det perspektivet den er ment å være i en særskilt kontekst, *doxa* til teksten. Elevene skal ikke bare finne mening i teksten, men utfordre posisjonene i teksten og finne alternative posisjoner (Skovholt & Veum, 2014, s. 14). Critical Discourse Analysis (CDA), kritisk diskursanalyse, vektlegger det kritiske og ideologiske perspektivet i språk og tekst. Fairclough er en viktig bidragsyter innen denne

retningen som vil synliggjøre og forklare hvordan språket og tekster kan dekke over problematiske samfunnsforhold. (Skovholt & Veum, 2014, s. 37). Kritisk diskursanalyse blir i dag brukt om en rekke tekstvitenskapelige tilnærminger som vektlegger det kritiske perspektivet. Janks skriver i boka *Literacy and Power* (2010) at vi må lese "med teksten" og "mot teksten". Å lese "med teksten" vil si å reflektere over og vurdere hva tekstskaperen vil formidle. Vi må også lese "mot teksten" for å vurdere og reflektere over om premissene i teksten er gyldige og overbevisende. Janks skriver at kritisk literacy handler om å undersøke hvordan sosiale relasjoner, interesser og maktforhold henger sammen med språk (Janks, 2010, s.12-13).

2.4 Hva er sakprosa?

Vår studie går ut på å se nærmere på oppgavekulturen knyttet til lesing av sakprosa i ulike læreverk i norsk. Derfor er det nødvendig med en definisjon og gjennomgang av hva sakprosa er. Noen mener at sakprosa dreier seg om alle tekster som ikke er skjønnlitteratur. Problemet med en slik definisjon er at det da dreier seg om et uendelig spekter av ulike typer tekst som kan skille seg langt fra hverandre både i form, funksjon og uttrykk. Vi må derfor prøve å definere begrepet noe tydeligere. Sakprosabegrepets far, Pipping, presenterte ordet for første gang i 1938, forklart som en "særlig saklig prosastil" (Blikstad-Balas & Tønnesson, 2020, s. 13). Sakprosa hos Pipping var betegnelsen på den språklige stilarten som kjennetegnet tekster som er blitt til som resultat av et intellektuelt utløsningsbehov, i motsetning til et følelsesstyrt utløsningsbehov. Tønnesson (2019) forklarer det Pipping mente slik; "Pipping regner det som sannsynlig at språket opprinnelig oppstod og utviklet seg som redskap for slik følelsesutløsning – som alternativ til at vi hoppet av sinne, danset av fryd, knyttet nevene (…) skrivingen skildres nettopp som en naturkraft som bare *må* få slippe ut hos dikteren (…) Når dette eksplosivt emosjonelle utløsningsbehovet skal tilfredsstilles i skriftlige ytringer, ligger vekten særlig på skriveren (A) og språket (D)" (s. 89-90). Videre skriver Tønnesson at når det er intellektet som skal utløses, vil vekten fremdeles ligge på taleren og skriveren, men framfor alt er saken viktig. Stilarten kjennetegnes ved at den setter saken (i motsetning til språket) i fokus, etterstreber objektivitet, og at følelsesuttrykk i prinsippet er utelukket (Bystrøm, 2011, s. 4). Som Tønnesson og Berge (2009, s. 7) påpeker, dreide det seg nok for Pipping om et stilistisk saklighetsideal i opposisjon til det svulstige og forførende i hans samtid, men en tekst som er helt fri for patos vil trolig være uleselig. Krav om objektivitet og fravær av følelsesuttrykk, gjør at tekster som for eksempel taler og

leserinnlegg ikke hører inn under Pippings sakprosaforståelse, noe som disse sjangrene absolutt blir forstått som i dag.

Forståelsen av sakprosabegrepet har altså endret seg med tiden. I denne masteroppgaven går vi ut ifra Tønnessons (2008) definisjon av begrepet, som er at "sakprosa er tekster som adressaten har grunn til å oppfatte som direkte ytringer om virkeligheten". Tønnesson og Berge (2009, s 9) problematiserer denne definisjonen og sier at "nettopp forholdet mellom språket og virkeligheten er for komplisert til noensinne å kunne kalles direkte". De trekker inn både metaforen og forholdet mellom tegn, tegnbærer og det betegnede som problematisk dersom sakprosatekstene skal være *direkte* ytringer, nettopp fordi disse gjerne tar utgangspunkt i noe konkret for å forklare noe abstrakt, og dermed ikke er *direkte* ytringer. Likevel bruker Tønnesson og Berge denne definisjonen, og forklarer at vi her heller snakker om skillet mellom fiksjon og ikke-fiksjon. Begge deler kan være ytringer om virkeligheten, men i fiksjonen snakker vi om et mer indirekte forhold mellom tekst og virkelighet (Blikstad-Balas & Tønnesson, 2020). Blikstad-Balas og Tønnesson (2020) skriver om adressaten og dens oppfatning, og med det mener de at teksten inngår i en kontrakt med leseren (adressaten) om hvordan omtalen av virkeligheten skal forstås. Dersom det står "lærebok i naturfag" har leseren grunn til å forvente faktaopplysninger som kan sjekkes, eller på samme måte, at leseren har grunn til å oppfatte en bok det står "roman" på som fiksjon.

I dag har ikke-verbale tegnressurser som tegninger, fotografier og levende bilder stadig større plass i tekstene vi omgir oss med. Mange språkforskere vil nok hevde at de fleste tekster er sammensatte, eller multimodale, og at det er vanskelig å finne monomodale tekster i det hele tatt.

> "Selv en trykt verbalspråklig tekst har for eksempel bokstavtyper som er meningsbærende: gotisk skrift får oss til å tenke at teksten er gammel, bokstavstørrelse signaliserer grad av over- og underordning, papirkvaliteten påvirker vår forståelse av en teksts status og viktighet, osv." (Skjelbred, 2019, s. 83).

Tekster i dag vil nok skille seg stort fra en tekst skrevet for hundre år siden. Mens en side i en lærebok da, mest sannsynlig ville være dominert av verbalspråklig, trykt tekst, vil dagens tekster inneholde en sammensetning av ulike modaliteter som verbalspåk, symboler, tegn,

bilder, figurer, farger og lyd, som alle er en del av det helhetlige uttrykket som forfatteren ønsker å ytre (jf. kap 2.3.1) Dette mener Skjelbred (2019) gir forfatteren flere muligheter til å få fram et budskap, men krever samtidig at leseren forstår og kan tolke de ulike modalitetene, og dette krever en annen literacy enn den elever tidligere har måtte kunne. Sakprosabegrepet kunne selvsagt blitt utvidet til også å gjelde for eksempel bilder og fotografier, men da ville definisjonen blitt vag og gått i retning av å også gjelde alle verdens ikke-fiksjonale ytringer (Blikstad-Balas & Tønnesson, 2020, s. 15). Tønnesson (2012, s.34) begrenser definisjonen med å si at sakprosatekstene kommuniserer gjennom verbalspråk, men at dette ofte skjer i samspill med andre tegnsystemer. Dette vil være viktig å ta med inn i vår studie av lærebøkene, da læreboktekstene stort sett er multimodale, og består av mange elementer som må forstås som en helhet. Skjelbred (2019, s. 14) påpeker i boken *Skolens tekster*, at læreboka blant annet inneholder overskrifter, oppgaver og koblinger mellom verbaltekst og illustrasjoner som gjør at vi oppfatter dette nettopp som læreboktekster. Vår tekstkompetanse handler altså også om å kjenne til de kulturelle kodene som bidrar til en teksts tilleggsmening.

2.4.1 Multimodalitet

Vi tør påstå at alle tekstene i lærebøkene er multimodale, derfor finner vi det nødvendig å si noe mer om hva multimodalitet er og hvorfor dette henger tett sammen med kritisk literacy. Semiotikeren Gunther R. Kress' (2009) definisjon på modalitet er kort fortalt at det dreier seg om meningsbærende sosiale og kulturelle uttrykk eller ressurser. Det er med andre ord alle de ulike ressursene som blir brukt for å skape mening eller ytre noe. Uten at vi skal gå så langt inn på hans teorier om de ulike modalitetene, vil vi bare nevne noen ulike modaliteter som er vanlige å møte i tekster, det kan være bilder, grafikk, tekstbokser, symbol, farger, lyd og video. Ifølge Kress (2009) kan en tekst som inneholder flere ulike modaliteter skape en rikere eller fullere mening enn det en enkel modalitet kan gi. Magerø og Tønnessen (2014) diskuterer om det i det hele tatt fins monomodale tekster. De sier at selv i en tekst der skriftspråket dominerer vil en finne et visst design på siden som skaper mening, i tillegg vil typografi, overskrifter og avsnittsinndeling og til og med papirkvaliteten kunne være meningsbærende. Videre sier både Kress (2009) og Michelsen (2016) at bildemodaliteten ofte har en spesielt sterk dominans både i tekster for barn og som man finner på internett.

Maagerø og Tønnessen skriver (2014) om den tekstkompetansen unge som vokser opp i dag trenger i møte med dagens tekstunivers. Som Michelsen, påpeker også Maagerø og Tønnessen det som er typisk for dagens tekstkultur, at det er mange flere visuelle element av ulike slag som ofte dominerer tekstene vi møter. De mener at utviklingen innenfor informasjons- og kommunikasjonsteknologi har gitt oss nye tekstformer, og at å lære å omgås tekster ikke bare dreier seg om å hente ut informasjon, men også, som tidligere nevnt, om å kunne lese tekster mot hårene, stille kritiske spørsmål og være bevisst på hvordan tekster er satt sammen og formidler verdisyn og ideologier. Å jobbe med multimodale tekster er en viktig del av arbeidet, nettopp fordi det er slike typer tekster elevene er mest omgitt av i dag, både på skolen og i fritiden sin. Å lære seg hvordan de kan orientere seg i en tekst både i læreboka og på internett, og forstå de ulike modalitetene en tekst består av, vil gi en mer helhetlig forståelse av hva som ytres. Det vil også kunne være utgangspunkt for å reflektere kritisk over en tekst fordi modalitetene (for eksempel bilder, grafer, tekstbokser osv.) er med på å skape det helhetlige meningsinnholdet og vil kunne gi mer informasjon om hva som ytres/kommuniseres. I læreplanen blir ikke begrepet multimodale tekster brukt, der brukes *sammensatte tekster* om de teksttypene som er satt sammen av flere modaliteter, og derfor vil også vi bruke begrepet sammensatte tekster videre i oppgaven.

2.4.2 Litterær og funksjonell sakprosa

Sakprosabegrepet er bredt og favner om svært mange sjangre. I faglitteraturen skiller man gjerne mellom litterær og funksjonell sakprosa. Også her bruker vi Tønnessons (2012, s. 34) definisjoner:

> "Litterær sakprosa er forlagspubliserte tekster med navngitte forfattere. Forfatterne forstås her som individer. Forfatteren henvender seg som uavhengig skribent til en allment tilgjengelig offentlighet. I den litterære sakprosaen står alle litterære virkemidler til rådighet, så lenge kontrakten om den grunnleggende, direkte tilknytningen til virkeligheten er opprettholdt. Den litterære sakprosaens medier er for tiden elektroniske og trykte bøker, hefter og tidsskrifter"

> "Funksjonell sakprosa er offentlig tilgjengelige tekster, skrevet av private eller offentlige institusjoner eller av navngitte eller ikke navngitte privatpersoner ─

> forfatterforståelsen er kollektiv. Forfatteren henvender seg som skribent på vegne av en institusjon til allmennheten eller andre institusjoner. Denne sakprosaens sjangerkrav er intimt forbundet med deres tiltenkte funksjon. Den funksjonelle sakprosaens medier spenner fra bøker via aviser til radio, brosjyrer og tekstede bruksgjenstander, og omfatter en rekke av Internettets medier."

Tønnesson (2012) påpeker at skillet mellom litterær og funksjonell sakprosa ikke må misforstås dithen at inndelingen handler om iboende egenskaper ved tekstene. Litterær sakprosa har ikke nødvendigvis større litterære kvaliteter eller mindre viktige funksjoner enn den funksjonelle. Inndelingen skal forstås institusjonelt. Den litterære sakprosaen hører hjemme i den litterære institusjonen. "Den litterære sakprosaen skal ha verdi som åndsverk løsrevet fra krav til nytte" (Tønnesson, 2012, s. 46), med dette mener han at tekstene er en del av en offentlighet der borgeren kan snakke fritt uten å være bundet av sensur eller lojalitetskrav til bestemte myndigheter. Den funksjonelle sakprosaen hører hjemme i en rekke andre institusjoner og skal representere institusjonen den er en del av. Forfatteren av en funksjonell sakprosatekst representerer noe eller noen, i motsetning til framstillingen om den frie borgeren som kjennetegner forfatterne av den litterære sakprosaen.

Elever trenger kunnskap både om litterær og funksjonell sakprosa. Funksjonell sakprosa kan være tekster som reklamer og kampanjer, filmplakater, rutetabeller, e-poster og bruksanvisninger, alle er sjangre som vi ofte møter i vårt daglige hverdagsliv, og som det både er nyttig og viktig å kunne noe om for å forstå. Det samme gjelder den litterære sakprosaen, men mens den funksjonelle sakprosaen er tekster vi ikke kommer unna i hverdagslivet, kan den litterære sakprosaen være sjangre vi gjerne oppsøker eller møter i skole og arbeidsliv, for eksempel læreboktekster, leserinnlegg, avisartikler, fagartikler, debattartikler og taler. Weyergang og Frønes (2020, s. 172), skriver om elevers vurderinger av teksters troverdighet og pålitelighet. De viser til et eksempel fra nasjonale prøver i lesing på 8. trinn som viste at elevene hadde problemer med å identifisere en tekst som reklame. De mener at dette kan ha med at elevene i stor grad fokuserte på verbalteksten og ikke på informasjonen de fikk gjennom komposisjonen der både bilde av et produkt og logo var framtredende, og at kanskje elevene hadde en forventning om at den viktige informasjonen lå i verbalteksten som gjorde at de fikk problemer med å identifisere tekstens hovedhensikt.

Dersom man ikke er bevisst på, eller kan å lese en tekst kritisk gjennom å undersøke ulike sider av den, kan en bli lurt til å oppfatte slike tekster som troverdige og overbevisende, og dermed handle slik som disse tekstene vil vi skal gjøre. Det er derfor nødvendig at elever læres opp gjennom å undersøke autentiske saktekster, både litterære og funksjonelle, slik at de vet hva de skal se etter for å avdekke teksters budskap og formål. Lærebøker inneholder mange ulike tekster i et bredt spekter av sjangre. Det er relevant for oss å undersøke hvilke sakprosasjangre det blir lagt størst vekt på i læreverkene vi undersøker, noe vi vil komme nærmere inn på under funn og analyse av lærebøkene.

2.4.3 Å forstå sakprosa

Innbakt i Tønnessons definisjon av sakprosa (se 2.4) ligger det en forutsetning om en mottaker (adressaten) og en avsender (forfatteren). Begge disse er viktige når vi snakker om sakprosa. Johnsen og Eriksen (1998, s.26) sier at:

> "Også sakprosatekster kan selvsagt analyseres som noe for seg uten tanke på avsenders hensikter eller mottakernes reaksjoner. Men på den måten vil man ikke kunne oppdage deres funksjoner i det sosiale nettverket av informasjonstransport. Både med form og innhold henviser som regel sakprosatekster til sine brukssammenhenger".

Skjelbred tar også for seg dette i boka *Skolens tekster* (2019, s. 13), der hun skriver at tekster inngår i en kommunikasjon mellom en avsender og en mottaker, og at de har et formål. Som lesere av dagens tekstmangfold bør en blant annet utvikle evne til å finne ut hvilke formål en tekst har for å få en bedre og dypere forståelse av tekstene man møter. Det er med andre ord ikke nok å bare vite hva sakprosa er, en bør også ha en viss forståelse for de ulike sidene ved tekstene. Blikstad-Balas og Tønnesson begrunner hvorfor de har skrevet boka *Inn i sakens prosa* (2020) med at de ønsker at elever gjennom norskfaget skal bli bedre rustet til å møte alle de ulike sakprosatekstene som utgjør samtiden vår. Som nevnt innledningsvis går de så langt som å si at det å lese sakprosatekster som ren informasjon kan være farlig, og de trekker frem viktigheten av å ikke bare kunne avkode tekstene og akseptere det som står i dem, men også å kunne avdekke verdier og holdninger i saktekster som man ikke bør akseptere uten videre (Blikstad-Balas & Tønnesson, 2020, s. 22). Mange av de store verdikampene i samfunnet i dag skjer gjennom sakprosa. Nettopp derfor er det viktigere enn noen gang å

kunne identifisere hvilke underliggende grunnlag tekstene bygger på, og hvilke interesser eller holdninger tekstene fremmer.

Begrepet sakprosa har i dag flere betydninger. Tønnesson (2012, s. 29) nevner seks ulike kontekster begrepet blir brukt i, kulturpolitikk, bokbransjen, forfatterforeninger, massemedier, pedagogikk og i forskning og høyere utdanning. Sakprosa er med andre ord en kulturelt konstruert kategori som har oppstått i bestemte sammenhenger og som samtidig utvikler seg videre i andre, en kan si at å begripe sakprosa er å forstå den i sin sammenheng (Tønnesson, 2012, s. 31). Dette må vi se i sammenheng med å utvikle kritisk literacy. Janks (2010) skriver at kritisk literacy handler om å undersøke hvordan ulike sosiale relasjoner, interesser og maktforhold kommer frem gjennom språket som blir brukt i en tekst. For å hjelpe elever med å forstå sakprosatekster og hvordan de virker er det flere sider ved teksten en bør ta i nærmere øyesyn. I Tønnessons bok *Hva er sakprosa* (2012), Blikstad- Balas og Tønnessons *Inn i sakens prosa* (2020) og Kalleberg og Kleivelands *Sakprosa i skolen* (2010) er det gjort rede for ni punkter (tolv i Blikstad-Balas og Tønnesson) for å forstå, fortolke og analysere en sakprosatekst. I vår undersøkelse av lærebøkene i norsk, er det relevant å se på om disse punktene er noe vi finner igjen i oppgavene knyttet til sakprosatekstene, nettopp fordi dette er med på å hjelpe elevene med å undersøke ulike sider ved tekstene. På den måten utvikler de en undersøkende praksis i møte med sakprosatekster, og forhåpentligvis en forståelse for at de ikke kan ta for gitt at innholdet i disse tekstene er vedtatt som sannheter.

For å forstå en sakprosatekst må en altså lære seg å grave litt dypere og undersøke tekstene fra ulike sider. En analyse av en sakprosatekst kan gjøres ved å undersøke de ni punktene i de nevnte bøkene.

1) Hvilken kulturell kontekst inngår teksten i?

Når man skal undersøke den kulturelle konteksten teksten inngår i, må man undersøke hvilke normer, skikker og historiske linjer som ligger i kulturen teksten blir skapt i. Man må søke etter den kulturkonteksten som er relevant for den teksten man skal undersøke (Blikstad-Balas & Tønnessons, 2020, s. 34).

2) Situasjonskontekst

Her må man se på den konkrete situasjonen teksten ble skapt i, personer og begivenheter den gangen da teksten ble skapt, da den ble lest og kanskje også når den leses i dag (Blikstad-Balas & Tønnessons, 2020, s. 34).

3) Sjanger

Det gir leseren en viss hjelp å kunne plassere teksten i en sjanger fordi sjangerforventningene hjelper oss til å lese teksten på relevant vis (Kalleberg & Kleiveland, 2010, s. 216). Tønnesson (2012, s. 99) hevder at sjangeren i seg selv kan utøve makt, og forklarer det med at en sjanger er et middel for både skribenten og leseren for å oppnå noe bestemt. En avisartikkel har for eksempel som formål å informere leserne, mens et debattinnlegg gjerne skal overbevise leseren om noe.

4) Intertekstualitet

Å identifisere direkte og indirekte sitater og henvisninger til andre tekster som finnes i en gitt tekst, hjelper oss med å forstå teksten bedre, sporene av andre tekster er en del av teksten (Tønnesson, 2012, s. 100).

5) Hvordan teksten er blitt oppfattet

Dersom en skal analysere en tekst bør man prøve å nullstille seg og lese teksten som om man ikke vet noe om reaksjonene teksten har skapt, men *også* lese tekstens mening i lys av reaksjonene. Dersom vi utelater reaksjonene en tekst har skapt vil vi, ifølge Blikstad- Balas og Tønnesson (2020, s. 40), miste noe helt sentralt ved teksten.

6) Hvilke medier formidles teksten gjennom

Om vi leser en tekst på skjerm, eller om den blir opplest for oss, vil mediet endre seg og gi mulighet for et annet budskap; dette gjør at en tekst ikke er helt den samme når den går fra medium til medium. Dersom vi leser en tekst på skjerm vil budskapet bli preget av mediet, de tekstlige omgivelsene er helt andre enn om vi leser teksten i en bok eller avis (Tønnesson 2012, s. 102).

7) Den språklig-retoriske strategien i teksten

Hva prøver teksten å gjøre? Hvilke argumenter, teksttyper, språkhandlinger og metaforer blir brukt som middel, intensjonelt eller ikke, for å oppnå dette. Fra retorikken kjenner vi *etos, logos* og *patos*, altså hvordan vi overtaler eller overbeviser andre ved å appellere til tillit, fornuft og følelser. Hvordan skaper taleren troverdighet? Dersom en tekst skal være troverdig er den avhengig av tillit mellom taler og publikum. Hvordan omtales saken, er påstandene logiske og appellerer til fornuft? Hvilke følelser vekker taleren? Alle de tre appellformene finnes i retoriske tekster, men med ulike blandingsforhold (Blikstad- Balas & Tønnesson, 2020, s.42).

8) Stemmer

Det kan gi interessant informasjon å undersøke de ulike stemmene som forfatteren slipper til. Å la andre stemmer slippe til kan styrke talerens synspunkt i en sak. Det kan også være interessant å undersøke hvilke stemmer som ikke får slippe til, hva gjør mangelen på flerstemmighet med en tekst?

9) Innbakte lesere (modellesere)

Dette handler om hvordan man skal lese på en relevant, forbilledlig måte. Som Tønnesson (2012, s. 109) påpeker, må en her ta hensyn til de foregående åtte punktene; til sammen former disse ulike aspektene ved teksten forbilledlige lesemåter som kan personifiseres som modellesere. Å forstå sakprosateksten innebærer også å identifisere disse leserne og å forstå hvordan man kan lese teksten på relevant vis.

En annen viktig side av det å forstå en tekst dreier seg om å lese hele tekster for å få en helhetlig forståelse for tekstens innhold og formål. Mange av tekstene i lærebøkene er utdrag av lengre tekster, noe som kan gjøre at deler av meningsinnholdet forsvinner. Skaug og Blikstad-Balas (2019, s. 97) skriver at lesing av utdrag gjør det vanskelig for elevene å oppnå en helhetlig forståelse av litteraturen. “Bruken av utdrag antyder ofte en hermeneutisk utfordring, fordi samspillet mellom både del og helhet er avgjørende for å oppnå en meningsfull fortolkning og forståelse av tekst” (Skaug & Blikstad-Balas, 2019). I artikkelen til Skaug og Blikstad-Balas er det i hovedsak bruken av skjønnlitterære utdrag av tekster som blir undersøkt, men det samme kan sies å gjelde for sakprosatekster. For å få en helhetlig forståelse for en tekst vil arbeid med hele tekster gjøre det mulig å fordype seg i teksten, og gi en bedre forståelse for innholdet i den enn om man arbeider med bare deler av den.

2.4.4 Sakprosa i skolen i et historisk perspektiv

Læreplaner har i mange år vektlagt sakprosa, men ikke før med *Kunnskapsløftet* (LK06) kom den første læreplanen som likestiller skjønnlitteratur og sakprosa fullt ut. Likevel viste skriveforskning fra 2008 at læreverk i norskfaget etter *LK06* inneholdt en klar overvekt av skjønnlitterære tekster (Kalleberg & Kleiveland, 2010, s. 11). Før vi sier mer om sakprosaens plass i norskfaget i nyere tid skal vi ta et kort historisk tilbakeblikk.

Kalleberg og Kleiveland (2010) skriver i boken *Sakprosa i skolen*, om hovedtrekkene i skolens litterære utviklingslinje de siste tre hundre årene. Det første de tar for seg er at tekstgrunnlaget i norsk skole har utvidet seg kraftig "frå kristendomstekstar, der lesing var støttedisiplin for opplæring i kristen tru, via dei nasjonale tekstane på 1800- og 1900-talet, som var vesentlege element i nasjonsbygginga, fram mot vår eiga samtid, der alle tekstar kan nyttast i opplæringa" (s.52). Dette mener de henger tett sammen med synet på hvilke tekster som kan være dannende. En annen utviklingslinje er knyttet til idehistoriske innslag i norskfaget. Her må oppmerksomheten rettes mot innholdet i tekstene og på hvilke forestillinger og begreper som har hatt innvirkning på hvordan det har blitt tenkt og handlet i norsk samfunnsliv og kulturliv. Noe som på 1700-tallet var et uttrykk for vitenskapelig innsikt, kan i dag bli sett på som fiksjon (Kalleberg & Kleiveland, 2010, s.53).

Mye har endret seg i læreplanene for både videregående skole og grunnskolen de siste 50-60 årene. Men selv om sakprosa er nevnt i mange av planene gjennom disse årene, har likevel tendensen vært at litteratur er lik skjønnlitteratur. Som en kan lese i Eides (2010, s. 47─50) gjennomgang av tidligere læreplaner i norsk, viser disse tydelig en større vekt på skjønnlitteratur enn sakprosa. I norskplanen for videregående skole fra 1950 er sakprosaen avgrenset til to undersjangre, det skulle leses ca. 50 sider essayistisk eller selvbiografisk stoff, og disse tekstene ble i praksis knyttet til det skjønnlitterære. I planen for 1976 blir det streket under at elevene skal bli glade i å lese både skjønnlitteratur og sakprosa, likevel får sakprosaen lite plass i de konkrete målene i faget. I planen er det også helt tydelig at sakprosa er saktekster av skjønnlitterære forfattere. Det samme gjelder i norskplanen fra 1994; sakprosa er nevnt flere steder, men i opplistingen av forfattere som skal leses, er det bare skjønnlitterære forfattere som er nevnt. En kunne selvsagt lese saktekster av disse, men dette ekskluderte mye vesentlig sakprosa som kunne ha vist viktige tendenser, problemstillinger og

utviklingslinjer i perioden, noe Eide påpeker var et mål for opplæringen. Læreplanene for grunnskolen forteller omtrent det samme, i Mønsterplanen av 1987 under hovedemnet litteratur, er særlig skjønnlitteratur nevnt, og om sakprosa skrives det at sjangrene kan ha skjønnlitterære kvaliteter som gjør det aktuelt å arbeide med dem. Sakprosa er i hovedsak knyttet til skriftlig bruk av norsk. Sakprosaen får en sterkere stilling i L-97, men også i denne planen er litteratur å forstå som skjønnlitteratur. Elevene skulle bli kjent med et bredt utvalg skjønnlitteratur og sakprosa, men forfatterne som er nevnt i planen er skjønnlitterære (Eide, 2010, s. 49).

Landslaget for norskundervisning (LNU) tok initiativ til en sakprosakanon etter at jamstillingen av sakprosa og skjønnlitteratur kom med *LK06*. Etter en gjennomgang av 19 nye læreverk for den videregående skolen kom det frem at sakprosadelen i tekstsamlingene utgjorde mellom 12 og 33 prosent (Eide, 2010, s. 50). Ifølge Eide (2010) er dette underlig med tanke på alt som har skjedd innenfor forskning og formidling av sakprosa siden 90-tallet. Han påpeker at en ny reform ikke nødvendigvis klarer å endre en lang fagtradisjon, i dette tilfellet, tradisjonen med at det er en oppfatning om at skjønnlitterære tekster er mer verdifulle enn sakprosa.

At sakprosaen har blitt forstått som en mindre viktig sjanger enn skjønnlitteratur gjennom den norskfaglige historien er en ting. Mest relevant for denne oppgaven er hvordan man har lagt vekt på hvordan sakprosaen skal leses. Fra 1700-tallet finner man eksempler på hvordan skolens tekster skulle brukes til religiøse formål, som for eksempel Pontoppidans katekismeforklaring, en dialogisk framstilt troslære som bestod av 759 spørsmål med svar. Tekstene på denne tiden skulle leses, huskes og gjentas (Skjelbred, 2010, s. 62). Etter hvert, utover andre halvdel av 1800-tallet, skulle tekster som var informerende og kunnskapsformidlende få større plass i skolen. Tekstene på denne tiden skulle også formidle verdier og holdninger og oppdra til gudstro og god moral. Utover på 1900-tallet fortsetter tradisjonen med at tekster skal være informerende og kunnskapsformidlende, men med større vekt på at de skal fungere som forbilder til egen tekstutforming. Det legges også vekt på en mer vurderende og distansert lesemåte av sakprosa enn av skjønnlitteratur. I nyere tid trekker Skjelbred (2010, s. 55) frem læreverket *Kontrast*, som var beregnet for ungdomstrinnet og utarbeidet i tråd med *LK06*. Med det viser hun at oppslaget gav noen føringer for hvordan

sakprosa og skjønnlitteratur skulle leses. I dette eksempelet vises det klare forskjeller mellom lesemåtene. I lesing av sakprosa skulle elevene fokusere på tekstens hensikt og eventuelle målgruppe, og vurdere om teksten fungerer etter hensikten. I lesing av skjønnlitteratur skulle elevene i sterkere grad fokusere på sin egen opplevelse med tekstene. "Skjønnlitteratur skal oppleves og "likes", sakprosa skal vurderes ut fra målgruppe og hensikt," (Skjelbred, 2010, s. 55). Kritisk lesing av sakprosatekster har historisk sett fått lite plass, det er ikke før utover på 1960-tallet at dette kommer inn i skolens tekstarbeid, og da i hovedsak knyttet til reklametekster (funksjonell sakprosa).

2.4.5 Sakprosaens plass i norskfaget i dag

Gjennom de siste tiårene har sakprosaen stadig stått sterkere i skolen, den har alltid hatt en sentral plass i den norske skolen, og som vi så i den historiske gjennomgangen over, forteller lærebøkene mye om hvilke kunnskaper, holdninger og verdier som har vært ansett som viktige å formidle i ulike fag til ulike tider (Blikstad-Balas & Tønnesson, 2020, s. 23). Spesielt etter at den ble likestilt med skjønnlitteraturen i *LK06*, har sakprosaens rolle fått større plass og anerkjennelse. I formålsparagrafen til den norske skolen (§ 1-1) kan vi lese om flere mål med opplæringen som fordrer sakprosa på ulike måter. Blant annet skal opplæringen i skolen "opne dører mot verda og framtida og gi elevane og lærlingane historisk og kulturell innsikt og forankring", den skal "gi innsikt i kulturelt mangfald og vise respekt for den einskilde si overtyding. Ho skal fremje demokrati, likestilling og vitskapleg tenkjemåte", og ikke minst "utvikle kunnskap, dugleik og haldningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet" (Opplæringslova, 1998, § 1-1). Læreplanens *Overordnet del*, har til hensikt å utdype formålsparagrafen, og gir føringer for hva elevene skal opparbeide seg av verdier, kunnskaper og erfaringer gjennom skolegangen. Verken ordet sakprosa eller litteratur er nevnt i *Overordnet del*, likevel "fordrer mange av løftene, ordrene og definisjonene av hva norsk skole er, systematisk og grundig opplæring i og utforsking av sakprosa" (Blikstad-Balas & Tønnesson, 2020, s. 24).

Blikstad-Balas og Tønnesson (2020) tar for seg flere punkter i *Overordnet del – opplæringens verdigrunnlag* for å poengtere hvorfor sakprosa har en viktig rolle i skolens opplæring, selv om ordet sakprosa ikke eksplisitt blir nevnt. Blant annet at det under Identitet står at elevene skal bli trygge språkbrukere som kan bruke språk for å tenke, skape mening,

kommunisere og knytte bånd til andre. Å være en trygg språkbruker innebærer at en vet noe om språkhandlinger og egnede måter å bruke språk på i ulike situasjoner og tilpasset ulike formål. Dette mener de henger tett sammen med å ha inngående forståelse for ulike formål med tekster. De viser til at de fleste tekstene som utgjør samfunnets infrastruktur, er ulike former for sakprosatekster, og slår dermed fast at å ta sakprosaen på alvor i skolen, er implisitt blitt lovet i Overordnet del (Blikstad-Balas & Tønnesson, 2020, s.24).

Kritisk tenkning er derimot tydelig fremhevet i *Overordnet del*. "Hvis ny innsikt skal vokse fram, må etablerte ideer granskes og kritiseres med teorier, metoder, argumenter, erfaringer og bevis. Elevene skal kunne vurdere ulike kilder til kunnskap og tenke kritisk om hvordan kunnskap utvikles" (Utdanningsdirektoratet, 2020). Under læreplanen i norsk er kritisk tilnærming til tekst ett av kjerneelementene, og der står det at "Elevene skal kunne reflektere kritisk over hva slags påvirkningskraft og troverdighet tekster har. De skal kunne bruke og variere språklige og retoriske virkemidler hensiktsmessig i egne muntlige og skriftlige tekster". Kritisk lesing i skolen kan lett bli forstått bare som kildekritikk, at man vurderer kildenes troverdighet, men kritisk lesing handler like mye om hvordan ulike tekster framstiller virkeligheten. Som tidligere nevnt er det viktig at man gir elevene opplæring i hvordan man kan forstå sakprosatekster gjennom å undersøke dem fra flere sider. I dagens tekstbaserte samfunn er denne kompetansen enda viktigere enn før. Tidligere kunnskapsminister Torbjørn Røe Isaksen presiserte også dette da han skrev i en pressemelding i forbindelse med fagfornyelsen at "I en tid hvor ekstremisme truer, er det viktigere enn noensinne å fremme demokratiet. Når vi er omgitt av falske nyheter og "alternative fakta", er det særlig viktig at elevene lærer seg å tenke kritisk" (Regjeringen.no, 2017).

Evne til kritisk tenkning blir fremstilt som en forutsetning for demokrati, som også er nevnt flere steder i læreplanverket, som under omtale av de tverrfaglige temaene.

> "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. 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" (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Selv om ikke sakprosa er eksplisitt nevnt, må det kunne regnes som en forutsetning at elevene arbeider med ulike typer sakprosatekster for å øve opp både retoriske ferdigheter og evne til kritisk tenking/lesing. Å gi uttrykk for egne tanker og meninger, og å delta i demokratiske prosesser krever kunnskap om hvordan man skal bruke språket for å ytre seg i ulike situasjoner og tilpasset formålet. Begrepet sakprosa, i vår definisjon *tekster som adressaten har grunn til å oppfatte som direkte ytringer om virkeligheten*, henger tett sammen med det elevene skal ha opplæring i, med tanke på at de skal lære seg kritisk lesing og å bruke språket for å reflektere, samtale og diskutere meningsbrytninger. Å bruke ulike sakprosatekster for å nå disse målene, må dermed være en sentral del av leseopplæringen.

I *Overordnet del,* kjerneelementene og kompetansemålene i norskfaget er det tydelig at sakprosaens rolle er styrket i *LK20*. Det blir lagt opp til at elevene skal få en større bevissthet om hva tekster er, hvordan de inngår i ulike kontekster, og hvordan de skal møte tekstene med et kritisk blikk. Selv om læreplanen klart og tydelig formidler viktigheten av å arbeide undersøkende med sakprosatekster, skriver både Bakken og Andersson-Bakken (2016) og Blikstad-Balas og Tønnesson (2020) om en bekymring for hvordan den reelle praksisen i norskfaget er, da det ser ut til å være en utbredt oppfatning om at sakprosaen er et mindre relevant studieobjekt enn skjønnlitteraturen. Blant annet viser flere undersøkelser at sakprosatekster har vært i klart mindretall i norskbøkenes tekstsamlinger (Bakken & Andersson-Bakken, 2016). Dette kan ha endret seg i forbindelse med Kunnskapsløftet 2020, og er noe vi vil undersøke i de fire utvalgte lærebøkene som har blitt revidert for å møte kravene i den nye læreplanen.

2.5 Forskning på oppgaver i lærebøker

Forskning viser at læreboka ofte blir brukt i forbindelse med oppgaveløsning (Torvatn 2009). Til denne masteroppgaven er det relevant å undersøke hva andre har funnet ut tidligere om oppgavekultur i lærebøker, og hva forskning på lærebøker kan fortelle oss om lærebokoppgaver som sjanger. I lærebokforskning har et skille mellom lukkede og åpne oppgaver vært mye brukt, og vi skal se nærmere på hva som kjennetegner de ulike oppgavetypene.

Hva er en *oppgave* i lærebok-konteksten? Skjelbred (2019) definerer *oppgave* som «alle de tekstene som er utformet for å utløse en aktivitet» og oppgaver er en del av skolens felles tekstkultur. Skjelbred kategoriserer oppgaver ut fra formål, utforming, relasjon til andre tekster innenfor skolens tekstkultur og ut fra hvilken tilbakemelding de er ment å utløse (s. 97). Oppgaver hører til lærebokas paratekster, altså tekstelementer som omgir en tekst. Paratekstene deles videre inn i peritekster som er tekstelementer innenfor teksten, og epitekster som er tekstelementer utenfor teksten (Bakken & Andersson Bakken, 2016). Peritekster i læreboka kan være oppgaver, register og stikkord, mens for eksempel nettressurser og lærerveiledning er epitekster. Bakken og Andersson-Bakken (2016) regner en oppgave som "enhver peritekst som utfører en språkhandling av klassen direktiv henvendt til eleven. Et direktiv er en språkhandling der mottakeren oppfordres til eller pålegges å utføre en bestemt handling" (s. 12). I vår studie vil vi kun ta for oss peritekster, det vil si de oppgavene som står i den papirbaserte fysiske læreboka. Et skolefag vil over tid utvikle en bestemt oppgavekultur, og denne utviklingen av normer for oppgaveformuleringer, bruk av oppgaver og oppgaveløsning er ofte ubevisst og ikke enkel å endre på (Bakken & Andersson-Bakken, 2016, s. 13).

Oppgaver i lærebøkene kom for alvor inn i skolens tekster med Normalplanen av 1939 der reformpedagogikken var rådende. Stoffet i læreboka skulle ikke være ferdig servert, men elevene skulle utforske og gjøre egne erfaringer. Undersøkende oppgaver, der formålet er å "lære ved å gjøre", har derfor en lang tradisjon i skolen (Skjelbred, 2019, s. 30). En annen type oppgaver med lang tradisjon i lærebøkene er kontrolloppgaver som fungerer som en form for lese-kontroll der elevene skal finne det riktige svaret på spørsmål. Spørsmål kan være åpne og lukkede. Lukkede oppgaver er nettopp slike kontroll-spørsmål, mens svaret ikke er gitt i åpne spørsmål (Skjelbred, 2019, s. 105). Skjelbred er også opptatt av at spørsmålsstillingen vil peke i retning av en bestemt måte å bruke læreboktekstеn på, og spørsmålene elevene skal svare på styrer lesingen. Oppgavene i læreboka er viktige fordi de styrer lesingen av skoleteksten og det er de oppsummerende oppgavene som krever at elevene gjengir lest fagstoff som har vært dominerende i lærebøkene (Blikstad-Balas, 2014).

2.5.1 Åpne og lukkede oppgaver

Bakken og Andersson-Bakken utforsker i sin artikkel «Forståelser av skjønnlitteratur og sakprosa i norskfagets oppgavekultur» (2016) hvilke forståelser av skjønnlitteratur og sakprosa elever kan utvikle gjennom oppgavene i lærebøker i norsk. Bakken og Andersson-Bakken har undersøkt tre lærebøker for videregående skole. Funnene viser at skjønnlitterære tekster er dominert av åpne oppgaver der elevene skal tolke tekstene og uttrykke opplevelsene sine, mens til sakprosatekstene er det lukkede oppgaver som dominerer, der elevene skal avdekke meningsinnholdet i teksten gjennom å følge bestemte framgangsmåter. Oppgavene til selve lærebokteksten er et stort antall lukkede oppgaver der elevene skal finne og gjengi informasjon. Elevene kan få inntrykk av at lærebokteksten er en sakprosasjanger man ikke trenger å analysere kritisk. De kan også få forståelsen av at skjønnlitteraturen er rik på meninger, mens sakprosaen er mer entydig og ikke har det samme tolkbare meningsinnholdet som skjønnlitteraturen. Engebretsen (2015), som har forsket på hva slags lesing og lesediskurser tekstutvalg og tekstoppgaver i norsklærebøker til vg1 fremmer, finner at "Tekstsamlingenes oppgaveutvalg legger i for liten grad til rette for lesekompetansen som kreves for kritisk lesning av sakprosatekster. (…) Altfor mange av oppgavene har funksjonen lese-kontroll eller å holde elevene i ånde og sysselsatte". Bakken og Andersson-Bakken skriver at "oppgavekulturen i norskfaget er preget av eldre faglige forståelser og ikke fullt ut i tråd med den gjeldende læreplanen" (2016). Tønnesson (2002) undersøkte en modell for analyse av sakprosatekster i en norsklærebok og konkluderte med at modellen var preget av "lukka deskripsjon" og at det gis lite rom for tolkning av sakprosa (Bakken & Andersson-Bakken, 2016, s. 16). Vi vil se nærmere på om vi finner slike modeller i de nye læreverkene i norsk.

Bakken og Andersson-Bakken (2016) opererer med en kategorisering på to nivåer i sin undersøkelse av lærebøker. *Lukkede oppgaver* er oppgaver med fasitsvar, og oppgaver der elever har et tydelig avgrenset utvalg alternativer. *Åpne oppgaver* er oppgaver som kan løses på ulike måter. Lærebokoppgavene deles inn i underkategorier etter hvordan oppgavene skal løses. Lukkede oppgaver deles inn i *reproduserende oppgaver*, der fasitsvaret finnes uttrykt i læreboka eller en annen kilde, og *resonnerende oppgaver* der eleven skal resonnere seg fram til fasitsvaret ved å følge en oppskrift i læreboka. Åpne oppgaver deles i *vurderende oppgaver*, der elevene må være selvstendige og finne svaret i seg selv, for eksempel at de må

vurdere, tolke eller ta stilling til noe, og *utforskende oppgaver* der elevene skal gjennomføre litteratursøk eller empiriske undersøkelser for å utforske et tema. *Aktiviserende oppgaver* er også en type åpen oppgave der elevene skal utføre en bestemt handling, for eksempel diskutere med en medelev, framføre en tekst eller dramatisere.

Torvatn (2009) deler inn i to hovedtyper av spørsmål; den ene er fakta-spørsmål der svaret hentes rett ut av lærebokteksten og den andre er inferensspørsmål som krever at elevene trekker slutninger (inferenser) basert på større deler av teksten og viser hva elevene virkelig har forstått av teksten. Ifølge Torvatn (s. 447) må enkle fakta-spørsmål være med i ei lærebok siden en del svake lesere bare makter å svare på slike spørsmål. Hun påpeker videre at lærere bør undersøke hva slags emner som dekkes av spørsmålene i læreboka og om oppgavene har passe vanskegrad for trinnet og elevgruppa. Det kan være relevante spørsmål for oss når vi skal analysere oppgavene til sakprosa-tekster i de fire lærebøkene for ungdomsskole og videregående skole. Ikke alle forlag har valgt de samme emnene for samme trinn.

Flere forskere har slått fast at nyutdannede lærere støtter seg mer til læreboka i større grad enn mer erfarne lærerkolleger. Torvatn (2009) skriver at det å bruke lærebok oppleves som en trygghet for spesielt lærerstudenter eller nyutdannede lærere. Lærere som har liten eller ingen utdanning i skolefaget svensk i sin lærerutdanning er mer avhengige av læremidler enn de som har mer omfattende kunnskaper innenfor skolefaget, skriver Westman (2013). I artikkelen "Frågor om litteratur – om uppgiftskulturen i gymnasieskolan" viser Ullström (2009, s. 138) til at spørsmål og arbeidsoppgaver kan fungere som et oppslag eller støtte for en ny eller usikker lærer som søker en støttestruktur.

2.5.2 Læreboka i bruk

Torvatn stiller spørsmål om hvorfor en skal bruke lærebok, og fine oppgaver og en enkel framstilling av stoffet som skal gjennomgås i klassen, er blant svarene hun ofte får fra lærere og lærerstudenter. Lærebøker har et stort utvalg oppgaver elevene kan arbeide med. «En lærers hverdag er så slitsom at man ikke har tid til å lage arbeidsoppgaver til elevene selv» (s. 442), skriver Torvatn og legger til at lærere sier at lærebøkene er laget av spesialister som er "mye flinkere til å tenke ut gode spørsmål enn en vanlig allmennlærer" (s. 442). Artikkelen til

Torvatn er å finne i boka *Norskdidaktikk – ei grunnbok* (2009), så den er i utgangspunktet ment for lærerstudenter og helt nyutdannede lærere. Nettopp det kan være en grunn til at hun påpeker at lærerne bør bedømme oppgavenes kvalitet og svare på oppgavene i læreboka selv før elevene skal arbeide med oppgavene. Det å sette seg godt inn i oppgavene i læreboka før elevene skal arbeide med dem kan virke selvsagt for en erfaren lærer. Lærere bør undersøke om læreboka stiller spørsmål som dekker sentrale deler av emnet eller om det bare spørres om detaljer, slik Torvatn skriver om.

Torvatn tar opp spørsmålet om hva man skal gjøre når læreboka ikke fungerer faglig, og svarer at man selv kan supplere eller korrigere det som står i læreboka. Dersom læreren mener at et emne ikke er tilstrekkelig dekket i ei lærebok kan det være et alternativ å bruke stoff fra et konkurrerende læreverk. Klassen kan få lese ulike framstillinger av det samme emnet fra ulike verk nettopp for å tematisere hvor ulike framstillingene er. Når elevene skal vurdere troverdighet og relevans i tekster, har de liten forutsetning for å gjøre det dersom de aksepterer lærebokas innhold som relevant og riktig (Kiili et.al., 2008). Det er derfor grunn til å undersøke ulike framstillinger av samme emne i ulike lærebøker. Torvatn understreker at det elevene skal lære er definert i læreplanen og ikke i læreboka. Derfor er det sentralt at lærere stiller spørsmål om teksten i læreboka dekker kompetansemålene i læreplanen. Lærere må lese oppgaver i læreboka og lærebok-teksten kritisk, for det er ikke sikkert at det som står i læreboka er godt nok faglig. Alle som arbeider med feltet oppgaver i læremidler bør "diskutere de ulike oppgavetypenes sterke og svake side, og elevene bør møte en sammensatt oppgavekultur" (Skjelbred, 2019, s.107). Bakken og Andersson-Bakken (2016) viser til Dahl som definerer oppgavekultur som "normer for hvordan man formulerer, bruker og løser oppgaver i faget". Normene som Dahl refererer til, er motstandsdyktige mot forandring og ofte ubevisste (Bakken & Andersson-Bakken 2016).

Et av våre forskningsspørsmål er hvordan lærebøkene i norsk oppfyller læreplanens intensjoner om å utvikle kritiske leseferdigheter? Vi analyserer oppgaver til sakprosatekster for å undersøke hvilke type tekster som er valgt ut i lærebøkene, og hvilken type oppgaver som det legges vekt på i de utvalgte lærebøkene. Det er derfor aktuelt å undersøke andre forskeres funn om oppgaver i lærebøker samsvarer med læreplanens kompetansemål. Westman skriver i artikkelen "Fyll i och skriv på! Analys av skrivuppgifter i läromedel i

svenska for årskurs 4" (2013) om skriving og skriveopplæring. Westman har gjennomført en studie av svenske lærebøker for 4. trinn og funnene er at det er de formelle sidene ved språket som vektlegges. Skriveoppdragene i de to lærebøkene hun har undersøkt kobles i liten grad opp mot sjanger og kontekst. Lærebøker er først og fremst viktige ressurser og hjelpemidler i skolen for å fremme skriveutviklingen, skriver Westman. Hun skriver videre at hovedoppgaven med skriveøvelsene i lærebøkene i undersøkelsen, er å sysselsette elevene, og hun kaller det en "gjøre-kultur". Det er få skriveøvelser som leder fram til å skrive en fullstendig tekst, og sjangeren *fortelling* problematiseres ikke i noen av bøkene. Fokuset i øvelsene ligger på arbeidsgangen, og det er struktur og form som blir poengtert (s. 210). Det kommer fram et relativt instrumentelt og formelt syn på skriving selv om den nyeste læreboka hun undersøker har antydning til et mer funksjonelt språksyn. Westman understreker at hvordan læreboka brukes er påvirket av lærerens kunnskap om emnet, og det gjelder særlig språk – og tekstkompetanse. Muligheten til meningsskaping påvirkes i stor grad av hvordan læreren velger å arbeide med læreboka, men Westman har ikke analysert hvordan læreboka brukes i klasserommet. Det gjør heller ikke vi i vår analysedel, men vi tar utgangspunkt i hvilke oppgavetyper vi finner i de nyeste lærebøkene i norsk som er tilpasset ny læreplan.

I artikkelen "Frågor om litteratur – om uppgiftskulturen i gymnasieskolan" (2009) drøfter Ullström oppgavenes utforming til de litterære tekstene i fire lærebøker. Han skriver at lærebøkene til tross for store ulikheter har en slående likhet: de inneholder studiespørsmål, diskusjonsspørsmål eller andre lignende arbeidsoppgaver. Også lærebøker i andre skolefag som matematikk og naturfag har arbeidsoppgaver, og da gjerne oppgaver som er bygd opp rundt problemløsing. Undervisningsdiskurser har utviklet seg som kulturer rundt spesielle former for oppgaveløsning. Oppgavene i lærebøkene Ullström undersøkte, hadde ulik karakter. En kategori kaller han for lesekontroll, det som Skjelbred kaller kontrolloppgaver. Nærlesingen har mer en kontrollfunksjon, og for å kunne svare på spørsmålene må elevene ha lest teksten og forstått det som står der. Slike kontrollspørsmål dominerer ofte, skriver Ullström, og peker på at de litterære tekstene blir formål for andre typer øvelser enn litterære. Den langsomt ettertenksomme kritiske lesestilen blir i praksis motvirket gjennom denne type oppgaver. Ullström viser til forskning om at elevene leter etter svaret i tekstene uten å ha lest teksten først. En annen kategori av oppgaver har fokus på at leseren er viktig i lesingen av litteratur. Svaret finnes ikke i boka og det er det motsatte av kontrolloppgaver. Det kan dreie

seg om diskusjonsoppgaver der elevene skal komme med subjektive betraktninger. Ullström understreker at det er viktig at oppgavene har sammenheng med den aktuelle teksten, at oppgavene ikke bør bli for generelle og at teksten ikke bør "forlates". Han finner eksempler på det han kaller "allmenn aktivisme" og at det er tvilsomt i hvilken grad elevene leser tekstene nøye når det er fullt mulig å svare på oppgavene uten å ha lest teksten. En tredje kategori er oppgaver for å dikte videre der den litterære teksten fungerer som en form for stimulansetekst, og her trekker Ullström fram at lyrikk ofte fungerer som et utgangspunkt for at elevene skal skrive egne dikt. Oppgavene handler mer om at elevene arbeider med egne tekster enn at de forholder seg til en bestemt type tekst.

Ullström skriver at god tilgang til hele verk som antologier eller andre lærebøker som inneholder skjønnlitteratur og sakprosa er viktig for å bedrive meningsfull og utviklende undervisning. Korte tekstutdrag er et problem fordi det motvirker et helhetsperspektiv og det er en risiko for at det blir fragmentarisk. Dikt, noveller eller essays bør trykkes i sin helhet, mener Ullström, for å hjelpe eleven inn i tekstverden og de trykte tekstene vil dominere i selve boka. Han oppsummerer sin artikkel med at litteratursamtalen er et bedre redskap enn individuelt arbeid med oppgaver fordi da kan ulike leseres lesninger brytes mot hverandre i en erfaringsutveksling (s. 137). Oppgaveformuleringene leder ofte bort fra teksten, i stedet for å utdype forståelsen for teksten. Læring handler både om å formulere og stille spørsmål i tillegg til å reflektere over problemstillinger. "Et klokt koncept består därför av läroböcker utan förtryckta studieuppgifter" (s. 138), skriver Ullström. Tekstene som brukes i undervisninga bør oppmuntre og forbedre elevenes evne til å stille spørsmål til teksten. Den aktive leseren som forstår at ikke alle svar står direkte i den skrevne teksten er målet. Skjønnlitteraturen bør i så stor grad som mulig få tale selv, skriver Ullström (s. 139), altså at teksten er åpen for tolkning.

2.5.3 Lite endring i læreverkene etter fagfornyelsen

Bakken og Andersson-Bakken (2021) har undersøkt lærebøker i fagene naturfag og norsk på vg1 både før og etter fagfornyelsen. I artikkelen "Lærebokoppgavene er ikke (fag)fornyet" fastslår de at begge fag har en sterk kultur for hvordan oppgaver formuleres, og de stiller spørsmål om elevene lærer det de skal ifølge læreplanene, når de arbeider med oppgavene i lærebøkene. Bakken og Andersson-Bakken påpeker at "forskerspiren" er løftet fram som et

hovedområde i naturfag. Det vil blant annet innebære at elevene skal lære faget gjennom å bruke naturvitenskapelige metoder. I lærebøkene fra 2013 analyserte Bakken og Andersson-Bakken 2927 oppgaver i naturfagsbøker for vg1. 77,4 % av oppgavene er lukkede oppgaver med ett fasitsvar. 54,4 % er reproduserende oppgaver og 22,9 % er resonnerende oppgaver. Kun 22,6 % av oppgavene er åpne, det vil si at det er flere mulige svar på oppgaven. Kun 3 % av oppgavene kategoriseres som utforskende. Resultatet av Bakken og Andersson-Bakkens analyse gir et inntrykk av at naturfag er et puggefag, og ikke et utforskende fag slik læreplanen legger opp til at det skal være. I fagfornyelsen er utforskende arbeidsformer i naturfag enda sterkere framhevet enn i den foregående læreplanen. Men undersøkelsen til Bakken og Andersson-Bakken fra 2021 viser at fordelingen av oppgavetyper er mer eller mindre den samme som tidligere. Det er en liten økning i andelen utforskende oppgaver i kapitler om sosiovitenskapelige temaer, men det rent naturvitenskapelige stoffet læres primært gjennom å memorere fakta, definisjoner og regler.

Bakken og Andersson-Bakkens analyse av lærebøker for vg1(2021) viser at det tradisjonelle faget lever videre gjennom oppgavene, selv om norskfaget gikk fra å være et kulturhistorisk dannelsesfag til et moderne literacy-fag i *Kunnskapsløftet*. Åpne oppgaver er det flest av i de skjønnlitterære antologiene der elevene skal uttrykke opplevelser og tolkninger av tekstene. I sakprosaantologiene er det en større andel av lukkede oppgaver. Tekstens mening skal avdekkes gjennom å følge bestemte framgangsmåter. De typiske oppgavene til sakprosa er å gjenfortelle sakprosatekstens hovedbudskap og argumenter. *LK20* understreker enda tydeligere enn foregående læreplan at skjønnlitteratur og sakprosa skal sidestilles, og at sakprosa skal tolkes på linje med skjønnlitteratur. Elevene skal utforske ifølge *LK20*. Selve ordet "utforske" er nevnt 40 ganger i den nye læreplanen i norsk. Men andelen utforskende oppgaver går ned fra 4,9 % til 2,1 %. Norsk framstår som et fag der elevene først og fremst skal lære seg det kulturhistoriske stoffet og tolke skjønnlitteratur, fastslår Bakken og Andersson-Bakken. Konklusjonen på studiene er at lærebokoppgavene ikke er i tråd med læreplanen og fagdidaktikk. Lærebokoppgavene viser seg å være svært motstandsdyktige mot forandring, og da kan vi spørre videre hva som kan være årsakene til det? Bakken og Andersson-Bakken har en teori om at utformingen av lærebokoppgaver er styrt av sjangernormer i den enkelte fagkulturen, og disse normene er en del av fagets tause kunnskap. Oppgavekulturen er enkel å videreføre uten å reflektere over hva oppgavene

formidler til elevene, fordi både lærere og lærebokforfattere sosialiseres inn i fagets etablerte måter å utforme oppgaver på.

Hva skal til for å få endret på lærebokoppgavene? Bakken og Andersson-Bakken viser i sin artikkel fra 2021 til Tyrkia som har innført en statlig styrt reform av oppgaver i lærebøker. I den nasjonale læreplanen har Tyrkia retningslinjer for oppgaver og eksempler på oppgaver i de ulike fagene. Det er også en streng godkjenningsordning som lærebøkene går gjennom før de blir godkjent for salg. En studie av Bayazit (2013) viser en markant endring i oppgavene i de tyrkiske lærebøkene og et samsvar med læreplanen etter at den statlig styrte reformen ble innført. Bakken og Andersson-Bakken har imidlertid ikke tro på noe lignende i Norge. De skisserer at løsningen her hjemme ligger hos lærerne. En større bevissthet om oppgavenes betydning for elevenes læring, og hvordan oppgavene i lærebøkene uttrykker bestemte faglige forståelser, og om de er i tråd med gjeldende læreplan må tas inn i lærerutdanningen i større grad. Det må også tas opp i den skolepolitiske debatten i Norge. Vektleggingen av oppgavenes betydning er tydelig i Kunnskapsdepartementets og Utdanningsdirektoratets arbeid med reformering av eksamen. Debatten om hvordan ulike oppgavetyper kan utvikle og avdekke elevers læring må være relevant i daglig undervisningspraksis, ikke bare på eksamensnivå, fastslår Bakken og Andersson-Bakken.

2.5.4 Forskning på bruk av læreboka i klasserommet

Skjelbred (2019) viser til en klasseromsundersøkelse fra slutten av 1990-årene der 50% av tiden i klasserommet brukes til arbeid med oppgaver, enten individuelt eller i grupper. I Blikstad-Balas sin artikkel "Lærebokas hegemoni – et avsluttet kapittel?" (2014), basert på skoleforskning, blir det å gjøre oppgaver fra læreboka omtalt som en hovedsakelig individuell aktivitet. En utfordring med at oppgavene ikke blir fulgt opp i fellesskap er at elevene i liten grad stiller kritiske spørsmål til det de leser i læreboka. Skjelbred (2019) viser derimot til at lærere i stor grad gir tilbakemelding på oppgavesvarene til elevene, "men i en travel skolehverdag er det ikke alltid så lett å få tid til å vurdere de enkelte elevenes oppgaver" (s. 105).

Blikstad-Balas og Klette (2021) peker på at det er mye passiv gjengivelse av innhold og lite kritisk lesing på åttende trinn. Det er også en utfordring at sakprosatekster blir sett på som innhold alene og ikke som en del av en kontekst (2021, s 279). Den nye læreplanen i norsk (Utdanningsdirektoratet, 2022) vektlegger blant annet dybdelæring og kritisk lesing, noe som krever mer av eleven enn gjengivelse av faktainformasjon. Dybdelæring blir av Utdanningsdirektoratet definert som å gradvis utvikle kunnskap og varig forståelse av begrep, metoder og sammenhenger i fag og mellom fagområder. Det innebærer å reflektere over egen læring og å bruke det vi har lært på ulike måter i kjente og ukjente situasjoner (Utdanningsdirektoratet 2019).

2.6 Hvilke oppgavetyper fremmer kritisk lesing?

For å kunne besvare forskningsspørsmål 1 i oppgaven må vi se på hvilke typer sakprosatekster og oppgaver til sakprosatekstene læreverkene legger vekt på. I redegjørelsen av sakprosasjangeren ser vi at vi for det første bør håpe på å finne at både litterær og funksjonell sakprosa er representert i lærebøkene. Og for det andre, at oppgavene gjenspeiler en praksis der elevene må undersøke ulike sider ved tekstene, slik at de utvikler evne til kritisk lesing.

Å leve i et *kunnskapssamfunn* eller *informasjonssamfunn* krever at vi behersker en helt annen kompetanse enn for noen år siden. Det får konsekvenser for kravene til lesekompetansen. Leseren må kunne forstå og integrere informasjon fra flere ulike kilder. I tillegg til å forstå enkelttekster og kilder isolert, må en også kunne evaluere troverdigheten av ulike kilder og binde tekstmangfoldet til en helhetlig forståelse av bestemte tema. Skovholt og Veum (2014) skriver om at tekster kan utøve makt fordi de kan overtale, overbevise og påvirke oss. Sakprega tekster virker sterkt inn på hvordan vi forstår verden. Vi trenger derfor kritisk lesekompetanse for å få innsikt i hvordan verden blir framstilt i sakprosatekster (Skovholt & Veum 2014, 15).

Hvilke tekster er egnet for kritiske tilnærminger? Janks (2010, s. 61) hevder at alle tekster kan analyseres kritisk siden hver tekst presenterer ett eller flere perspektiv på verden. Så i prinsippet kan alle tekster brukes i forbindelse med kritisk lesing. I denne masteroppgaven

har vi vektlagt sakprosatekster fordi sakprosa og skjønnlitteratur er likestilte i læreplanens kompetansemål. Forskning viser også at det er ulike oppgavetyper som knyttes til sakprosa og skjønnlitteratur (Bakken & Andersson-Bakken, 2016). Veum og Skovholt (2020) skriver i boka *Kritisk literacy i klasserommet* at det i den kritiske diskursanalysen lenge har vært tradisjon for å vektlegge analyse av tekster som utøver makt, først og fremst tekster som er skapt i institusjonelle kontekster, som nyhetsartikler, politiske taler, lærebøker og reklame (s. 29). Næranalyse kan ofte gi god innsikt i hvordan tekster blir brukt til å påvirke leserne og utøve makt. Analyse av reklametekster har lange tradisjoner i norskfaget (Veum & Skovholt, 2020, s. 33). Veum og Skovholt trekker også fram at avistekster som reportasjer og nyhetstekster kan være godt egnet for kritisk analyse i klasserommet. Elevene kan blant annet undersøke *hvilke* kilder som blir refererte og *hvordan* kildene blir refererte.

Systematisk analyse av konkrete språklige og tekstlige strategier kan gi oss en vurdering av troverdigheten og makta teksten har. Kunnskap om konteksten som teksten er blitt til i, er avgjørende for forståelsen og vurderingen av hvordan mening blir skapt og fortolket. Hvilke holdninger blir formidlet gjennom språket og semiotiske valg, som valg av begreper og visuelle framstillinger? Det er spørsmål som må stilles i en kritisk diskursanalyse (Skovholt & Veum, 2014). Retorikk er en sentral del av norskfaget fra 8. til13.trinn. I en tekstanalyse vil det være relevant å bruke forståelsesrammer og begrep fra retorikken (Skovholt & Veum, 2014, s. 39). Kjernen i en retorisk analyse, er undersøkelsen av tekstens overbevisende kraft, skriver Bakken (2009, s. 80). Blikstad-Balas (2016, s. 70) skriver at skolens fokus på overfladisk gjengivelse av lærestoff er ei utfordring. For å oppfylle målene i læreplanen må elevene få kompetanse innenfor kritisk literacy, og det innebærer blant annet å sette ulike tekster opp mot hverandre, vurdere hvilken informasjon elevene trenger i ulike situasjoner, og stille spørsmål til og ved tekster. Det er svært få lærebøker som viser til kilder, og forfatterne er lite synlige i teksten (Blikstad-Balas, 2016, s. 73–75). Blikstad-Balas mener at lærerne bør tilby elevene flere tekster enn bare tekster fra lærebøkene. Lærere bør fremme en bred literacy-kompetanse hos elevene og bygge bro mellom elevene sin tekstkultur og skolen sin tekstkultur. Det taler for å velge ut tekster som læreren tror kan engasjere og motivere elevene. Blikstad-Balas (2016, s. 103) skriver at et variert tekstutvalg vil få fram ulike perspektiv på de samme fenomenene. Man kan sammenligne flere alternative framstillinger fra ulike læreverk eller trekke inn digitale tekster som elevene selv kan velge. Blikstad-Balas (2016, s. 104) skriver at «å utvide repertoaret av tekster er en helt sentral del av å opparbeide

kritisk literacy». “Forståelse av multiple tekster er nødvendig for å oppnå funksjonell lesekompetanse i kunnskapssamfunnet”, skriver Bråten og Strømsøe (2007, s. 173). Multiple tekster er flere tekster om samme tema. Det finnes forholdvis lite leseforskning om forståelsen av multiple tekster. Først fra 1990-tallet har det blitt studert mer systematisk av leseforskere (Bråten, 2007, s. 170). Fordelen med å lære fra multiple tekster er at det gir kunnskap og forståelse på et dypere plan, noe som er i tråd med “dybdelæring” som er et sentralt begrep i revidert læreplan (Bråten 2007, Utdanningsdirektoratet 2019).

Lesing av eldre tekster kan være en inngang til å utvikle kritisk literacy. Det kan være enklere å oppdage andre verdier og tankemønstre i tekster fra en annen tid enn vår fordi vi ofte er innforståtte med rådende holdninger og verdier i samfunnet vi lever i. Eldre reklametekster kan for eksempel vise oss et annet syn på verdier, kjønnsroller, helse og rasisme (Veum & Skovholt, 2020, 40). Eilertsen og Veum har skrevet «Kritisk lesing av historiske saktekster. Fire vg3-elevers forståelse av en antisemittisk tekst» (2019). De skriver om et annet aspekt ved kritisk lesing som er å gi elevene innsikt i hvordan tekster skaper virkelighetsbilder. Hva er sannheten, hvordan blir *sannheten* presentert i en tekst og hvem har fordel av ulike virkelighetsbilder er alle sentrale spørsmål som kan stilles til en historisk saktekst. Teksten elevene i vg3 har lest er “Jødeproblemets løsning” av Neegård Østbye fra 1938. Kunnskap om konteksten er sentral i all kritisk analyse og avgjørende for forståelsen og vurderingen av hvordan mening blir skapt og fortolket (Skovholt & Veum, 2014, s. 22). Elevene bruker sine forkunnskaper om kontekst når de leser teksten “Jødeproblemets løsning”. Et interessant aspekt ved artikkelen til Eilertsen og Veum er at elevene har en oppfatning om at mennesker i dag er mer opplyste, mer kritiske og mindre trangsynte enn i den historiske teksten i sin samtid og de har mer tiltro til moderne lesere. Det er et tankekors når man kjenner til hatretorikk i dagens digitale samfunn som når ut til veldig mange (Veum & Eilertsen, 2019, s. 10–11). Kombinasjonen kritisk lesing og tekstanalyse med kartlegging av kontekst gir gode muligheter for tverrfaglig arbeid i skolen, for eksempel i norsk, samfunnsfag og historie (Veum & Eilertsen, 2019, s. 12).

Kritisk literacy henger tett sammen med tekstmengden vi omgir oss med i dag. Å kunne tolke, reflektere og være kritisk til det man leser er viktig i møte med internett og den uendelige mengden med tekster man møter der. Elever og lærere må blant annet ha kunnskap

om hvordan tekster er bygd opp og fungerer. Det innebærer blant annet et metaspråk med mange fagtermer, et språk for å snakke om språket og tekstene. Gjennom praktiske analyser kan man bli en bedre leser (Skovholt & Veum, 2014). Kritisk literacy oppstår ikke av seg selv og for å utvikle kritisk literacy kreves det oppgaver som eksplisitt ber om kritiske vurderinger.

2.6.1 Et metodisk og didaktisk grep

Flere ulike lærebok-oppgaver kan bidra til å fremme kritisk lesing, men også læreren spiller en sentral og viktig rolle i denne prosessen. Det er læreren som bestemmer hvordan elevene skal arbeide med oppgaven. Som tidligere nevnt viser Blikstad-Balas' (2014) skolebaserte forskning at det å gjøre oppgaver fra læreboka er en individuell aktivitet. Dersom oppgavene ikke blir fulgt opp i fellesskap av læreren kan konsekvensene være at elevene i liten grad stiller spørsmål til det de har lest. Derfor er det relevant å vise til en modell om hvordan det kan arbeides med oppgaver. I "Sakprosa for retten!" skriver Tønnesson (2010) om et metodisk og didaktisk grep som gir elevene mulighet til å bedrive kritisk tekstanalyse av en sakprosatekst blant annet gjennom et rollespill. Alle tekster er skrevet for å oppnå noe, og i en rettssak må teksten stå til ansvar for innhold og stil. Tønnesson skriver at en rettssak har en styrke som metaforisk modell ved at den er velkjent og dessuten tett knyttet til retorikken. Andre fordeler med rettsaksmodellen er at den er saksorientert, har en klar rolleliste og er ferdig til bruk i klasserommet. Hovedsynspunkter og språklige virkemidler i en tekst kan bli gjenstand for en grundig analyse i fellesskap. Tønnesson mener denne modellen burde passe i en skole hvor det legges økt vekt på muntlige ferdigheter, samtidig som den gir rom for "politietterforskning" omkring tekstene og konteksten de har blitt til i. Ikke minst kan man risikere at det blir moro å arbeide med sakprosa i skolen, skriver Tønnesson (2010, s, 212).

I tiltaleboksen sitter sakprosateksten, ikke forfatteren, fordi forholdet mellom forfatter og tekst aldri er en til en (s. 214). Læringsutbyttet er best om elevene kjenner teksten godt og det er en forutsetning at elevene som skal utferdige en tiltale mot teksten har arbeidet grundig med teksten i forkant. Tønnesson skriver at modellen han har utarbeidet kan brukes individuelt og kollektivt, skriftlig og muntlig, også fysisk. Læreren kan sammen med klassen gjøre om klasserommet til en rettssal. Elevene kjenner sannsynligvis rettssakens roller fra filmer og TV-serier med innslag fra rettsaler. Hvis rettssaken ikke foregår muntlig, men på

Twitter, Facebook eller andre sosiale medier, så kan man redigere innleggene i etterkant og bringe de inn i mer skoleaktige sjangre (s. 225). Dette er en fleksibel modell, skriver Tønnesson, og mye står og faller på lærerens forberedelser. Dersom det legges opp til et rollespill så får elevene en rolle de skal spille og må samle argumenter, lage spørsmål til teksten og lese seg opp om emnet teksten handler om. Rollene som elevene kan spille er å være forsvarere, aktorat, vitner, jury eller dommer. Det er også mulig å ha en rolle utenfor selve rettssaken som TV- og avisjournalist. Et undervisningsopplegg kalt «Å trekke tekster for retten», er å finne på *Intertekst vg3* sin nettressursside for læreren. Undervisningsopplegget er en versjon av Tønnessons modell. I denne versjonen skal elevene analysere teksten retorisk før rollene blir delt ut, og elevene skal samarbeide i grupper med å finne argumenter for eller mot tekstens innhold og stil. Det er en måte å aktivisere elevene på som kan skape et større engasjement enn ved en vanlig tekstlesing og samtale i klassen. Tønnesson (2010, s. 225) skriver at "problemet med sakprosaen i norskfaget ligger neppe i for stor lekenhet eller dramatisering". I arbeidet med å utvikle kritisk lesing kan det være en fordel å ha et større repertoar av metodiske og didaktiske grep for å engasjere elevene i tekstanalyse. Når elevene får utdelt en rolle, så må de også sette seg inn i de ulike sidene ved teksten, og lese "med" og "mot" teksten, noe som kan være med på å fremme kritisk literacy.

2.7 Våre kriterier for gode oppgaver

Etter gjennomgangen i 2.6 av hvilke oppgavetyper som fremmer kritisk lesing, har vi landet på noen kriterier som er framtredende for å utvikle kritisk lesing. Oppgaver som krever refleksjon og mer selvstendig tenkning av elevene er med på å utvikle kritisk lesing. Denne type åpne oppgaver krever at elevene ikke bare forstår teksten de leser, men leser både "med" og "mot" teksten. Analyse av konkrete språklige og tekstlige strategier vil kunne åpne opp for ulike tolkninger av teksten. Elever og lærere må ha kunnskaper om hvordan ulike tekster er bygd opp og fungerer, og det krever felles forståelse for fagtermer. Bruk av fagspråk er også sentralt for å utvikle faglige begrunnelser for meninger om en tekst, i motsetning til ubegrunnet synsing. Lærebøkene gir en innføring i fagspråket som er et sentralt verktøy for å kunne tenke kritisk Siden læreboka er en fagtekst som viser hvilke ord vi bruker om et fenomen, og vi kan spore innholdet tilbake til forfatterne, så er den en sentral kilde til å lære å lese kritisk gjennom å gi elevene en innføring i fagspråket og hva de skal se etter når de leser tekster kritisk (Rongved, 2022).

For å kunne utvikle seg som kritisk leser må man få oppgaver som eksplisitt ber om kritiske vurderinger. Elevene må undersøke tekstenes formål og virkelighetsbilde, i tillegg er kunnskap om konteksten helt sentral i all kritisk analyse (jf. Skovholt & Veum, 2014). Å undersøke hvordan kilder er referert og hvilke kilder som blir referert er også en sentral del av det å utvikle seg som kritisk leser. Oppgaver som setter ulike tekster med samme tema opp mot hverandre, og ber elevene om å stille spørsmål til og ved tekstene, krever selvstendig tenkning og refleksjon. Oppgaver til multiple tekster kan gi elevene et inntrykk av at det er ulike oppfatninger av samme sak, og at noen svar er mer velbegrunnede enn andre. Læreren har en sentral rolle når det gjelder å bestemme hvordan elevene skal arbeide med oppgavene. Individuelt arbeid med oppgaver som det ikke blir gitt konkrete muntlige eller skriftlige tilbakemeldinger på, kan føre til at elevene er lite kritiske til det de leser (Blikstad-Balas, 2014). Som tidligere nevnt peker Skjelbred (2019) på at lærere i stor grad gir tilbakemeldinger på elevenes oppgavesvar, men at tidsnød kan være et problem for lærerne når det gjelder å gi elevene vurdering på oppgavearbeid. Oppgaver som krever samhandling med andre i klassen om å analysere og tolke tekster kan være med på å fremme kritisk lesing, slik vi ser i Tønnessons modell. Læringsutbyttet kan bli større når man har arbeidet grundig med en tekst for så å måtte argumentere for ulike synspunkter på tekstens form og innhold.

Vår liste over kriterier er ikke nødvendigvis en uttømmende og endelig oversikt. Den skisserer noen fellestrekk som vi har merket oss i gjennomgangen av tidligere forskning på hvilke oppgaver som kan øke læringsutbyttet og utvikle elevenes evne til selvstendig og kritisk tenkning.

Oppgaver som kan utvikle kritisk lesing av sakprosa krever:

- refleksjon og selvstendig tenkning
- analyse og tolkning
- forståelse for fagtermer
- kunnskap om kontekst og kildekritikk
- kritiske vurderinger
- samhandling med andre

Kapittel 3 – Metode

I dette kapittelet forklarer vi hvordan vi har gått frem i undersøkelsen av lærebøkene. Vi har brukt metoden kvalitativ innholdsanalyse for å undersøke tendenser i oppgavene knyttet til saktekstene i lærebøkene. Analysen kan gi oss noen indikasjoner på om oppgavekulturen i lærebøkene stemmer overens med det som er uttrykt i *LK20* angående sakprosa og kritisk literacy. Bøkene vi har analysert er offentlig tilgjengelige, dermed vil det også være mulig for andre å etterprøve reliabiliteten i analysen vår i etterkant. Kategorisering av oppgaver kan gi oss et inntrykk av oppgavekulturen i lærebøkene og om denne fordrer til å lese saktekster kritisk, men det kan ikke gi oss et helhetlig bilde på hvordan de ulike bøkene vektlegger kritisk lesing. Vi så fort at det ikke var nok å bare bruke kategorisering for å få en god oversikt, i tillegg ble vi nødt til å se på hvordan læreverkene behandler kritisk lesing generelt, og hvor mye fokus og plass det får i de ulike lærebøkene. Vi har derfor også undersøkt hvordan bøkene behandler kritisk lesing gjennom nærlesing og gjennomgang av kapitler og temaer i lærebøkene. Vi har sett etter begrepsforklaringer og på hvordan, eller om, de tematiserer kritisk lesing og kildebruk. Videre i kapittelet starter vi med en gjennomgang av materialet for datainnsamling, før vi går gjennom metodevalget for undersøkelsen. Vi har som sagt brukt både kvalitativ og kvantitativ innholdsanalyse. Kategoriseringsskjemaet blir forklart og grunngitt; vi går gjennom de ulike oppgavekategoriene og valg vi har tatt da disse ble bestemt. Vi vil også problematisere metoden og redegjør for noen utfordringer vi har møtt på underveis i undersøkelsen.

3.1 Datainnsamling

For å sikre bredde i utvalget valgte vi ut fire lærebøker som brukes i ungdomsskolen og videregående skole, *Fabel 10, Kontekst 8-10, Intertekst vg3* og *Grip teksten vg3*. Bøkene er utgitt av store forlag med lange tradisjoner for læreboktradisjon, henholdsvis Aschehoug, Gyldendal og Fagbokforlaget. Lærebøkene er nyutgitte i 2022 i forbindelse med revideringen av læreplanen. Vi kan ikke se at det har blitt gjort noen undersøkelse om kritisk lesing i disse nye lærebøkene enda, dermed kan vår analyse bli et nytt bidrag til lærebokforskningen. I tabellen under gir vi en oversikt over forfattere, forlag og inndeling i de fire lærebøkene.

Tittel:	***Fabel 10***	***Kontekst 8-10***	***Grip teksten vg3***	***Intertekst vg3***
Forfattere:	Helge Horn, Ellen Birgitte Johnsrud, Maria Nitteberg, Åse Marie Ommundsen og Harald Ødegaard	Kathinka Blichfeldt, Tor Gunnar Heggem og Åslaug Huseby	Endre Brunstad, Agnete Andersen Bueie, Mads Breckan Claudi, Elisabeth Solberg Holm og Jon Opedal Hove.	Karen Marie Kvåle Garthus, Johanne Øveland Nyhus og Anne-Marie Schulze
Forlag:	Aschehoug	Gyldendal	Aschehoug	Fagbokforlaget
Inndeling:	Del 1 *Strategiar* Del 2 *Språket vårt* Del 3 *Fortel* Del 4 *Fordjup deg* Del 5 *Språk og kultur* Totalt 13 kapitler Tekstsamling	Del 1 *Tekstforskaren* Del 2 *Kommunikasjon og tekstskaping* Del 3 *Språket - system og moglegheit* Del 4 *Oppdrag* Del 5 *Oppslag* Totalt 8 kapitler. I del 2 og 3 er kapitlene delt inn flere kurs, eks.: kurs 3.1, 3.2, 3.3 osv.	Del 1 *Tekst i kontekst* Del 2 *Tekst og kommunikasjon* Del 3 *Språklig mangfald* Totalt 13 kapitler Tekstsamling: *Grip tekstene*	Del 1 *Redskapsdel* Del 2 *Å skrive i ulike sjangre* Del 3 *Litteratur i samfunn* Del 4 *Språk i samfunn* Totalt 19 kapitler Tekstsamling og oppslagsdel

Figur 1. Generell oversikt over de fire lærebøkene

3.2 Kvalitativ innholdsanalyse

Kvalitativ innholdsanalyse "ses på som en fleksibel tilnærming til analyse av tekstdata, og det er samtidig en velegnet metode for å klassifisere og identifisere mønstre i dataene" (Fauskanger & Mosvold, 2014, s. 137). En innholdsanalyse er en systematisk undersøkelse og fortolkning av et datamateriale, analysemetoden kan brukes for å studere meninger i tekstdata både kvalitativt og kvantitativt (jf. Fauskanger & Mosvold,2014; Hsieh & Shannon, 2005). Fauskanger og Mosvold (2014) og Hsieh og Shannon (2005) redegjør for tre ulike tilnærminger til en kvalitativ innholdsanalyse, vi har brukt det Hsieh og Shannon kaller "directed content analysis" og Fauskanger og Mosvold kaller en "teoridrevet innholdsanalyse". Hovedmålet i en slik analyse kan være å validere eller eventuelt videreutvikle et eksisterende teoretisk rammeverk. Metoden går ut på at en tar utgangspunkt i

tidligere teori og forskning for utvikling av kategorier til koding av tekstdata. Vi tok utgangspunkt i forskningen som Bakken og Andersson-Bakken (2016 og 2021) har gjort, og brukte kategoriene vi fant i deres forskning da vi utviklet våre egne kategorier. Også kategoriene som Bakken og Andersson-Bakken bruker i sin undersøkelse bygger på tidligere lærebokforskning (Bakken & Andersson-Bakken, 2016). I artikkelen nevner de eksisterende kategoriseringer av sakprosaoppgaver som man kan finne i Engebretsen (2015) (Bakken & Andersson-Bakken, 2016, s. 16), og disse var relevante for oss siden vi ønsket å ha fokus på sakprosa i vår undersøkelse. Vi måtte også spesifisere kategoriene nærmere ut fra faglitteraturen om kritisk literacy, da dette er relevant med tanke på å knytte funn opp mot *LK20*. Kvalitativ innholdsanalyse er den samme analysemodellen som Bakken og Andersson-Bakken (2016) bruker i sin undersøkelse, og ifølge de to forskerne er den en velprøvd metode innenfor studiet av lærebokoppgaver. Den er godt egnet til vårt formål fordi den gjør det mulig å identifisere eventuelle systematiske forskjeller i hvilke oppgaver som gis til de ulike sakprosasjangrene i lærebøkene.

Fauskanger og Mosvold (2014) trekker frem at det både finnes styrker og svakheter ved å bruke en teoridrevet innholdsanalyse. En styrke er at eksisterende forskning kan støttes og videreutvikles, en svakhet er at en kan nærme seg dataene med en viss forutinntatt oppfatning, med andre ord at en leter etter bekreftelse på teorien man bygger forskningen på. I vårt tilfelle handler det om å finne ut om oppgavene til sakprosatekstene i lærebøkene fordrer kritisk lesing. Bakken og Anderson-Bakkens forskning viser en klart større andel åpne oppgaver knyttet til skjønnlitteratur enn sakprosatekster, noe som kan indikere at skjønnlitterære tekster har et større mangfold av potensielle meninger, mens det i oppgavene til sakprosatekstene oftere er lukkede oppgaver, oppgaver med bestemte fasitsvar. Dette indikerer at sakprosatekstene ikke er like tolkbare som de skjønnlitterære, og Engebretsen (2015) fant at tekstsamlingenes oppgaveutvalg legger for lite til rette for lesekompetansen som kreves for kritisk lesning av sakprosatekster (jf. kap. 2.6). Med resultatene hos Engebretsen og Bakken og Anderson-Bakken som bakgrunn, kan det være at vi har hatt med oss en oppfatning om at vi ville finne det samme som dem i vår tolkning av oppgavene vi kategoriserte. En fordel med at vi har vært to som jobber med denne masteroppgaven er at vi også er to om å gjøre undersøkelsen. For å sikre reliabiliteten gjennomførte vi derfor kodingen av den første læreboka sammen, dette gjorde vi for å sikre at vi hadde samme forståelse for kategoriene i det videre arbeidet med koding. Deretter tok vi for oss og kodet

hver vår del oppgaver. Til slutt gjennomgikk vi en del av oppgavene vi hadde kodet hver for oss på nytt sammen. I oppgaver der vi var usikre, diskuterte vi oss frem til en kategori ved å finne ut hva som var oppgavens hovedoppdrag.

Et viktig poeng for oss var at kategoriene måtte være egnet til å belyse hvilke forståelser av sakprosa elevene kan sosialiseres inn igjennom arbeidet med oppgavene (Bakken & Andersson-Bakken, 2016). Vi ønsker å se på hvilken måte oppgavene i lærebøkene støtter arbeidet med å skape kritiske lesere. Gjennom analysene kan vi få et bilde på om oppgavene for eksempel er åpne og utforskende eller lukkede og reproduserende, som igjen vil indikere om de nye læreverkene legger vekt på å ha en undersøkende praksis i møte med sakprosa-sjangeren. Vi måtte med andre ord finne ut om sakprosatekstene blir sett på som tolkbare. Ifølge Bakken og Andersson-Bakken (2016, s. 17) kan lukkede oppgaver signalisere til elevene at tekstens mening er enkel og entydig, mens åpne oppgaver kan signalisere at meningspotensialet er stort, et syn som vi støtter oss til i denne oppgaven. I undersøkelsen telte vi opp antall oppgaver vi fant i de ulike kategoriene for å kunne si noe om hvilke inntrykk dette gir om hvordan tekstene skal leses og forstås. Resultatene vil bli presentert i tabeller. Vi har talt opp og kategorisert oppgavene for å kunne vise hvilken oppgavekategori som er representert i størst eller minst grad i tekstsamlingene. Det er i alt 360 oppgaver til saktekstene. De ulike kategoriene er regna ut i en prosentandel fra utvalget i hver lærebok. Denne informasjonen er angitt i figur 8 i del 4.4. Fordelinga av oppgaver inn under hver kategori bør kunne etterprøves av andre enn forskeren selv, derfor er kategoriseringsskjemaene for hver bok lagt inn som vedlegg til oppgaven.

I kapittel 4 tar vi utgangspunkt i eksempeloppgaver fra lærebøkene som vi analyserer og kommenterer mer inngående. I analysen av enkeltoppgavene er det ulikt hvor mange oppgaver som er plukket ut fra de ulike lærebøkene. Poenget med en slik analyse er å vise hva som er typiske eller atypiske trekk ved oppgavene og ved bøkene. Ved å gjennomføre en næranalyse av et utvalg av oppgavene vil det være mulig å se tendenser i hvilke oppgavekulturer de ulike lærebøkene og oppgavene fremmer ─ gjennom å analysere, identifisere og kategorisere de ulike oppgavene for å undersøke hvilke forståelser av sakprosa elevene kan sosialiseres inn igjennom arbeidet med oppgavene. Vår første plan var å ta for oss eksempeloppgaver til hver av oppgavekategoriene (jf. kap. 3.4) i kapittel 4, men fordi vi

så interessante tendenser i kategoriseringsskjemaene, bestemte vi oss for å heller prøve å vektlegge disse og si noe om hvilke oppgaver som er gode og mindre gode for å fremme kritisk literacy. Vi valgte derfor å dele inn funnene etter tema og ikke etter oppgavekategorier.

3.3 Kvantitativ analyse

Selv om den kvalitative analysen av oppgavene blir oppgavas hovedfokus, vil den kvantitative metoden ha en mindre, men ikke ubetydelig plass. Den kvantitative metoden legger vekt på at omfang og antall kan anvendes for å forklare årsaken til et fenomen. Som tidligere nevnt har det vært en tradisjon at en overvekt av skjønnlitterære tekster har blitt representert i lærebøkene. Vi ønsket å telle opp og se på fordelingen mellom sakprosa og skjønnlitteratur i lærebøkene i undersøkelsen. Selve læreboktekstene er også sakprosa, men dersom vi hadde tatt med den ville fordelingen selvsagt vist en overvekt av sakprosa. Vi kunne nok fått enda mer ut av undersøkelsen om vi også hadde kodet alle oppgavene til hele læreboka, men på av grunn tiden vi har hatt til rådighet, og at det da ville blitt et veldig høyt antall oppgaver å kategorisere, valgte vi å avgrense ved å ha fokus på saktekstene. Kriteriet for hvilke tekster om skulle telles var at det måtte være en eksempeltekst med en navngitt forfatter eller avsender. Dette gjorde at vi ikke tok med selve læreboktekstene. Det gav oss et mindre antall tekster å undersøke, men samtidig nok til at vi kunne se hvilken sjanger det legges mest vekt på i lærebøkene. Opptellingen kan fortelle oss noe om vektingen av de ulike sjangrene, og resultatet viser oss om fordelingen er i tråd med læreplanens intensjon om en likestilling mellom skjønnlitteratur og sakprosa.

En utfordring vi møtte på i opptellingen av tekstene i *Kontekst 8-10* var at vi fant 31 svært korte sitater og utdrag som skal vise elevene ulike litterære virkemidler i fiksjonstekster (s. 125-151), disse kan leses i kurs 4.2-4.4 som handler om fortellinger og fortellermåter. Alle utdragene er hentet fra skjønnlitterære tekster og har navngitt forfatter. Med disse inkludert fant vi en fordeling på 35 sakprosatekster og 64 skjønnlitterære tekster i boka, en fordeling prosentvis på 35% sakprosa og 65% skjønnlitteratur. Dersom en ser bort fra disse og bare teller lengre utdrag og fullstendige tekster viser prosentandelen oss noe annet, 51% sakprosa og 49% skjønnlitteratur, noe som er mer i tråd med læreplanens vektlegging av at de to sjangrene er likestilt. Det kan diskuteres hvorvidt man skal telle med eller uten disse korte

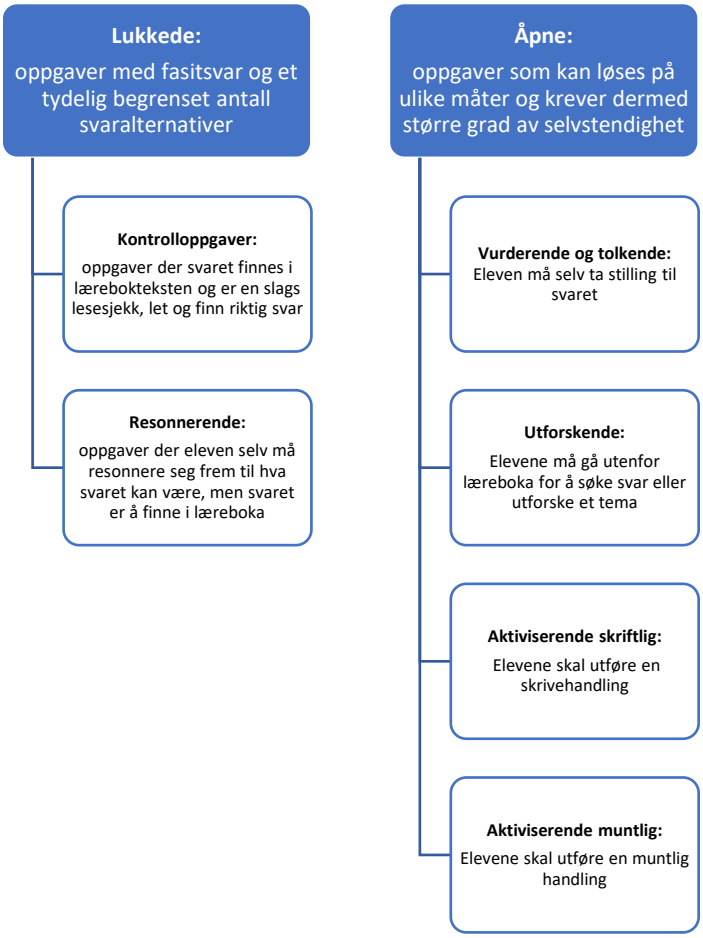
utdragene. På den ene siden er de innenfor kriteriet vi har satt for hvilke tekster som skal telles, på den andre siden dreier det seg om så korte utdrag at de ikke gir noe helhetlig tekst, de er der for å vise elevene måter å skrive på, og har ikke som intensjon at elevene skal gå inn i dem og vurdere dem som helhetlige tekster. Vi valgte derfor å ikke telle dem med fordi vi er ute etter oppgaver til helhetlige tekster eller lengre utdrag, der elevene kan undersøke, vurdere og tolke ulike sider ved tekstene, og det vil ikke være mulig med utdrag på 2-5 linjer.

Videre har vi sett på hvilke sakprosasjangre som er representert i de ulike lærebøkene. I læreplanen blir det lagt vekt på et utvidet tekstbegrep, og det er ingen sakprosasjangre som er nevnt eksplisitt etter 10.trinn. I læreplanen for vg3 blir essay, sammensatte tekster og fagartikler nevnt. Det var derfor interessant å se hvilke sjangre de ulike lærebøkene legger mest vekt på. Det må arbeides med autentiske sakprega tekster som er relevante for elevenes liv, og som er sjangre de stadig møter på i hverdagen. Dette er viktig fordi det er nettopp disse tekstene de både må kunne forstå og være kritiske til i dagens tekstbaserte samfunn. Samlebetegnelsen sammensatte tekster innbefatter mange ulike teksttyper, dette er tekstsjangre som er sammensatt av ulike modaliteter (jf. kap. 2.4.1) I undersøkelsen vår har vi plassert blant annet reklamer, kampanjer, innlegg på ulike sosiale media, værmelding, infografikk og bokomslag under sammensatte tekster, dette er tekster der ulike modaliteter som bilder, symboler, grafikk og farger har en like stor meningsbærende funksjon som selve verbalteksten. Disse tekstene kan være et godt utgangspunkt for å reflektere kritisk over en tekst fordi modalitetene er med på å skape det helhetlige meningsinnholdet og vil kunne gi mer informasjon om hva som ytres/kommuniseres. Et annet begrep om sjanger som blir brukt i kapittel 4 er *muntlig sjanger,* i dette legger vi ulike typer tekster som er ment til å fremføres muntlig for et publikum, for eksempel taler, foredrag, forelesning og appell.

3.4 Oppgavekategorier

I analysen har vi kodet oppgavene etter seks kategorier. *Lukkede oppgaver* er oppgaver med fasitsvar og et tydelig begrenset antall svaralternativer. Det Skjelbred kaller kontrolloppgaver og Torvatn kaller faktaspørsmål der fakta hentes rett ut av lærebokteksten. Ullström kaller det lesekontroll. *Kontrolloppgaver* er oppgaver der svaret finnes i lærebokteksten og er en slags lesesjekk der elevene skal lete og finne riktig svar. *Resonnerende* oppgaver er oppgaver der eleven selv må resonnere seg frem til hva svaret kan være, men svaret er å finne i læreboka.

For eksempel å finne virkemiddel i tekst, eksemplene finner man i læreboka, men ikke eksplisitt i den gitt teksten. *Åpne oppgaver* er oppgaver som kan løses på ulike måter og krever dermed større grad av selvstendighet. Elevene må trekke egne slutninger. *Vurderende og tolkende* er oppgaver der eleven selv må ta stilling til svaret, for eksempel si sin mening om eller vurdere temaet i en tekst, uttrykke opplevelsen av en tekst eller tolke teksten. *Utforskende* er oppgaver der elevene må gå utenfor læreboka for å søke svar eller utforske et tema, for eksempel søke på internett, gjennomføre spørreundersøkelser, finne og sammenligne tekster og lignende. Kategorien *aktiviserende* oppgaver har vi valgt å dele i to, *skriftlige* og *muntlige*. Skriftlige oppgaver går ut på at elevene blir bedt om å utføre en skrivehandling, for eksempel produsere ulike tekster med utgangspunkt i det de har lest. Muntlige oppgaver ber elevene om å utføre en muntlig handling, dette kan for eksempel være diskusjonsoppgaver, dramatisering, samtale, framføring og lignende.



Figur 2. Oversikt oppgavekategorier.

En utfordring vi møtte under kodingen av oppgavene var at oppgavene i lærebøkene ofte består av flere oppdrag, og dette gjorde det vanskelig å plassere enkelte oppgaver inn under en kategori i kategoriseringsskjemaet. Av 132 kategoriserte oppgaver i *Kontekst 8-10* er 42 av dem slike. Vi fant 59 oppgaver som er innenfor kategorien åpne vurderende og tolkende oppgaver, 29 av disse er sammensatte og har flere spørsmål og/eller oppdrag som gjør at det er krysset av for at de hører til i en annen kategori i tillegg. Dette viser at av 42 oppgaver som har flere oppdrag er det en gjenganger at disse involverer en form for vurdering og tolking i tillegg til noe annet. Et eksempel på en slik oppgave i *Kontekst 8-10* er oppgave 6 (s.25):

> "Diskuter kva de tenker om reklamane. Ville dei hatt nokon effekt i dag? Kvifor eller kvifor ikkje"

Dette er en diskusjonsoppgave, aktiviserende muntlig, elevene skal diskutere hva de tenker. Samtidig kan oppgaven plasseres i kategorien vurderende og tolkende, fordi elevene må selv ta stilling til svaret og vurdere reklamene og hvordan de ville fungert i dag. Hovedoppdraget her er at elevene skal diskutere sine vurderinger av reklametekstene med hverandre, og dermed passer denne oppgaven inn i begge kategoriene vi har i skjemaet. På grunn av dette kan det, i tabellene med prosentandel, virke som om antallet oppgaver i hver kategori ikke stemmer overens med det totale antallet oppgaver i de ulike lærebøkene fordi en oppgave kan ha fått to kryss i kategoriseringsskjemaet. Vi har forsøkt å plassere oppgavene i én kategori, men fordi vi etter hvert innså at dette var veldig vanskelig med en del av oppgavene, tillot vi at en oppgave kunne plasseres i flere kategorier. Vi brukte kategoriseringen for å skaffe oss et bilde på oppgavekulturen til sakprosatekstene i bøkene, og for å se om noe skilte seg ut med tanke på en viss oppgavetype til ulike typer tekster. Vi ønsket med andre ord å se etter tendenser som vi fant interessante og som kunne tas med videre inn i analysen av eksempeloppgaver som fremmer kritisk lesing.

Tittel	Sideall	Tekstype	Oppgavenummer:	Lukkede: Kontrolloppgaver	Resonnerende	Åpne: Vurderende og tolkende	Utforskende	Aktiviserende: skriftlig	Aktiviserende: Muntlig
	s. 25	Reklame	6			x			x

Figur 3. Oversikt over kategoriseringsskjemaet med eksempel på hvordan det kan se ut dersom en oppgave har flere oppdrag, fullstendige kategoriseringsskjema til hver lærebok ligger som vedlegg til masteroppgaven.

Vi fant at det var et lavt antall aktiviserende oppgaver i *Grip teksten vg3*, noe av forklaringen på dette kan være at vi ikke regnet med oppgaver til valgfrie tekster. Blant oppgavene til arbeidsstoff i kapittel 10 *Å skrive essay og litterære tolkninger*, er en av oppgavene (s. 259) å skrive en fagartikkel eller lage en presentasjon der eleven utforsker hvordan ulike tekster framstiller naturen eller forholdet mellom menneske og natur. Eleven skal velge minst tre tekster fra læreboka. I arbeidsstoffet til kapittel 13 *Språk, kultur og identitet* er en av oppgavene å skrive et essay om språk, kultur og identitet med utgangspunkt i et tankekart eleven skal ha laget, i tillegg skal eleven finne og bruke minst to tekster om språk. Det viser at det er oppgaver som vår kategorisering ikke fanger opp, noe som er viktig å være klar over.

Kapittel 4 – Funn, analyse og drøfting

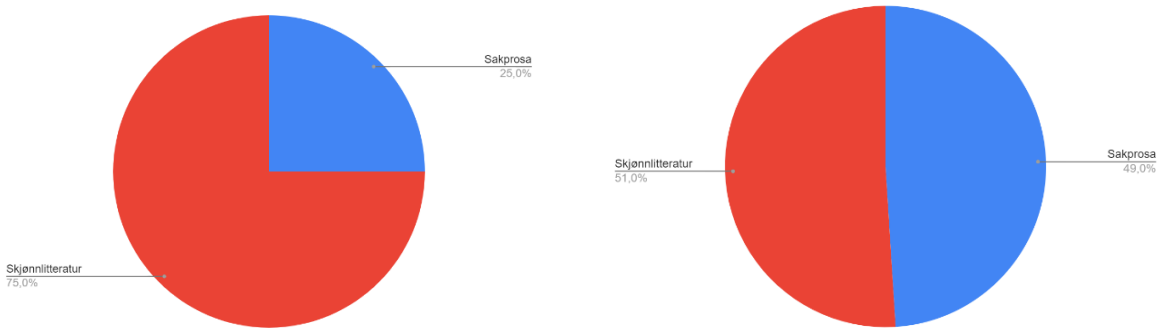
I dette kapittelet skal vi ta for oss hvordan lærebøkene vektlegger skjønnlitteratur og sakprosa, og vi skal se på hvordan de ulike lærebøkene behandler kritisk lesing og kildekritikk generelt. Etter en gjennomgang av hvordan dette blir vektlagt og behandlet, tar vi for oss eksempler fra lærebøkene og hvordan disse oppgaveeksemplene kan fremme kritisk literacy. Oppgavene skal analyseres, og både gode og mindre gode eksempler vil bli gjennomgått og kommentert. Vi viser også eksempler på oppgavetyper som er svært vanlig i lærebøkene, men som ikke bidrar til at elevene utvikler evne til kritiske leseferdigheter.

4.1 Fordelingen mellom skjønnlitteratur og sakprosa i lærebøkene

Funnene våre viser at skjønnlitterære tekster er i flertall selv om sakprosa og skjønnlitteratur er prinsipielt likestilte i læreplanen. Bekymringen for hvordan den reelle praksisen med å bruke sakprosatekster som studieobjekter i norskfaget er, som Bakken og Andersson-Bakken (2016) og Blikstad-Balas og Tønnesson (2020) uttrykker, er altså berettiget også med tanke på lærebøkene i vårt tilfelle. Det ser ut som om praksisen i norskfaget er at sakprosatekstene fortsatt er i mindretall i lærebøkene, og slik kan bli sett på som mindre relevante studieobjekter enn skjønnlitteraturen. Dette ser vi nærmere på i gjennomgangen av oppgavene til sakprosatekstene, da vi får se hvilke typer oppgaver som blir gitt til sakprosatekstene og hvordan disse legger opp til at sakprosatekstene skal leses. Læreplanen har ingen eksakte føringer for vektleggingen av sakprosa og skjønnlitteratur, likestillingen blir ikke eksplisitt uttrykt, men det kommer til uttrykk gjennom å vise til at et utvidet tekstbegrep ligger til grunn for arbeidet med tekster i norsk. "Norskfaget bygger på et utvidet tekstbegrep. Dette innebærer at elevene skal lese og oppleve tekster som kombinerer ulike uttrykksformer" (Utdanningsdirektoratet, 2022). Gjennom læreplanen blir både begrepene sakprosa og skjønnlitteratur brukt, men også "ulike tekster" og "ulike sjangre" er begreper som går igjen når det blir skrevet om hvilke typer tekster det skal arbeides med. Dette kan tolkes som at tekstarbeidet i praksis gjelder både skjønnlitteratur og sakprosa.

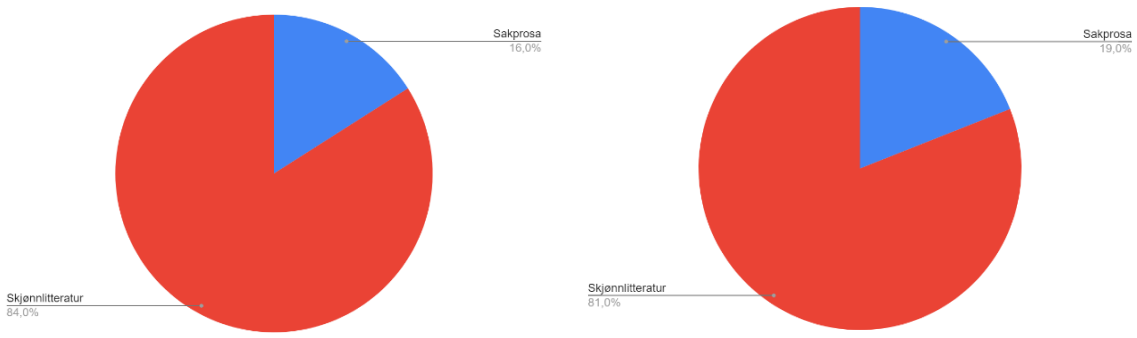
Ved å telle opp antall skjønnlitterære og sakprega tekster i lærebøkene får vi et bilde på hvordan de ulike bøkene har vektlagt de to hovedsjangrene. Vi har, som forklart i metodekapittelet, valgt å telle tekstene som har en gitt forfatter, i tillegg til disse finnes det

også både skjønnlitterære og sakprega eksempeltekster som er skrevet til de ulike lærebøkene, men som ikke har navngitt forfatter. Selv om vi har utelatt en del tekster som kunne vært med i tellingen, mener vi likevel at opptellingen gir oss et godt bilde på fordelingen mellom sjangrene og gjenspeiler inntrykket vi har etter å ha gått gjennom bøkene.



Figur 4a og 4b. Fordeling av skjønnlitteratur og sakprosa i Fabel 10 (4a) og Kontekst 8-10 (4b).

I *Fabel 10* finner vi 18 sakprosatekster og 53 skjønnlitterære, altså er fordelingen av skjønnlitterære og sakprega tekster i *Fabel 10* langt fra likestilt. I *Kontekst 8-10* finner vi 35 sakprosatekster og 33 skjønnlitterære viss vi ser bort fra de korte skjønnlitterære utdragene som diskutert i kap. 3, dette gir oss en fordeling i prosent på 51% sakprosa og 49% skjønnlitteratur.



Figur 5a og 5b. Fordeling av skjønnlitteratur og sakprosa i Intertekst (5a) og Grip teksten (5b).

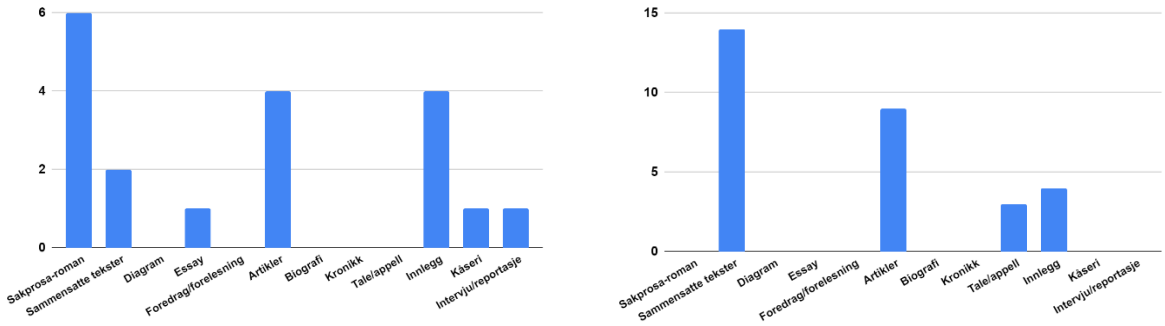
I læreboka *Grip teksten* for vg3 finner vi tekstsamlingen "Grip tekstene" helt til slutt i læreboka. Det er til sammen 41 tekster i tekstsamlingen og av disse er ni tekster sakprosa. Da har vi regnet med tre utdrag fra bøker som kategoriseres som virkelighetslitteratur.

Hovedvekten av eksempeltekstene i kapitlene og tekstene i tekstsamlingen er skjønnlitterære. Totalt i læreboka finner vi 74 tekster med navngitt forfatter, fordelingen prosentvis er 19% sakprosatekster og 81% skjønnlitterære tekster. Tekstsamlingen i *Intertekst vg3* er delt i to deler: eldre og nyere tekster. Til sammen er det 63 tekster i denne delen. I delen som kalles eldre tekster, er det tekster fra 1850 og fram til den realistiske tradisjonen etter krigen. Her finner vi 34 tekster der kun én er sakprosa og det er et utdrag fra Knut Hamsuns foredrag «Fra det ubevisste sjeleliv» (s. 420). Det er ni sakprosatekster i delen som kalles nyere tekster. Så i alt ti av tekstsamlingens 63 tekster er sakprosa, som viser en fordeling i prosent på 16% sakprosa og 84% skjønnlitterære tekster.

Opptellingen viser at i alle fall tre av bøkene har en stor overvekt av skjønnlitterære tekster. Det vil si at bøkene, selv etter å ha blitt oppdaterte og skrevet etter den nye læreplanen fortsatt har en betydelig overvekt av skjønnlitterære tekster. En sentral årsak til at sakprosa er i mindretall i tekstsamlingene i lærebøkene til videregående kan være at det er et sterkt fokus på kultur- og litteraturhistorie i læreplanen for vg3 studieforberedende (SF), og at det gjenspeiler seg i lærebøkene som har som uttalt intensjon å bygge på kompetansemål i læreplanen. To av kompetansemålene er «analysere og tolke romaner, noveller, drama, lyrikk og sakprosa på bokmål og nynorsk fra 1850 til i dag og reflektere over tekstene i lys av den kulturhistoriske konteksten og egen samtid» og «utforske og reflektere over hvordan tekster fra den realistiske og den modernistiske tradisjonen framstiller menneske, natur og samfunn». Retningene innen litteraturhistorien er viet stor plass i læreverkene og faginnholdet bygger på en lang tradisjon for å vektlegge skjønnlitteraturen i norskfaget. Bakken og Andersson-Bakken valgte å undersøke lærebøker for vg1 SF i sin artikkel fra 2016 fordi det er særlig på dette trinnet elevene får en bred orientering i tekster fra samtidskulturen. De påpeker at vg2 og vg3 har et sterkere kultur- og teksthistorisk fokus. Læreplanen og tradisjoner i norskfaget kan være noe av forklaringen på den lave andelen av sakprosa-tekster i de nye lærebøkene. Samtidig kan man undre seg hvorfor det fortsatt er slik, når nyere forskning (Eide, 2010, Bakken & Andersson-Bakken, 2016, Skjelbred, 2010) viser at det er for lite sakprosa i norsklærebøkene, og at opplæring av elevene til å "bli rustet til å møte sakprosatekstene som vil prege hverdagen deres både på skolen, hjemme, med venner og senere i studier og yrkesliv" (Blikstad-Balas & Tønnesson, 2020) stadig får større fokus i læreplanen.

4.2 Hvilke teksttyper finnes i lærebøkene?

Vi har sett nærmere på hvilke teksttyper innenfor sakprosasjangeren som er valgt ut i lærebøkene. Som tidligere nevnt trenger elever kunnskap om både litterær og funksjonell sakprosa, da dette er tekster man ikke kommer utenom i hverdagen og bør kunne noe om for å forstå, derfor bør vi finne begge deler i lærebøkene. Læreplanen legger som sagt ingen føringer for hvilke sjangre som skal leses, men gir en viss føring om at det skal arbeides med flere ulike sjangre. I de to lærebøkene for ungdomsskolen er det noen forskjeller i hvilke sjangre som er vektlagt.

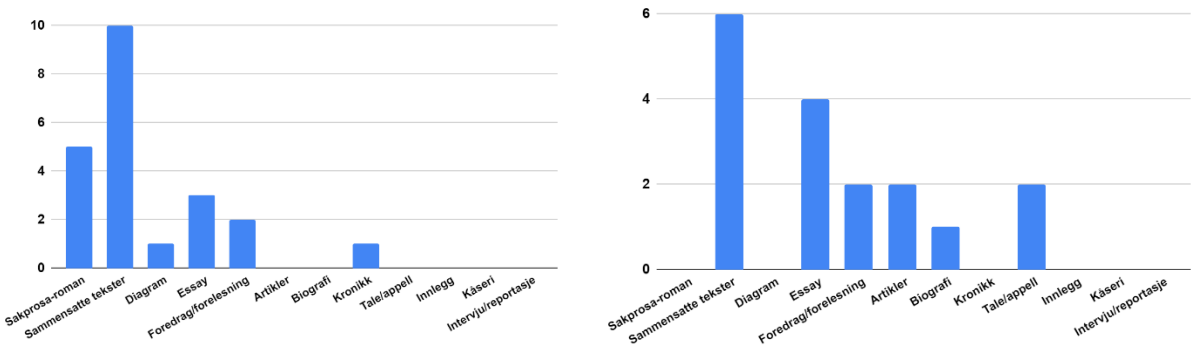


Figur 6a og 6b. Fordeling av sakprosasjangre i Fabel 10 (6a) og Kontekst 8-10 (6b).

Fabel 10 har noen færre tekster enn *Kontekst 8-10*, og flere forskjellige sjangre blir representert, likevel er det noe overraskende at det er så få reklamer/kampanjer eller andre sammensatte tekster. Med tanke på at dette er teksttyper som elevene ofte møter i hverdagen, og at det er sjangre som ofte har et tydelig budskap og som bruker ulike modaliteter for å overbevise leseren, kan de være gode som studieobjekt for å lære seg om retorikk og hvordan tekster kan være overbevisende og har et formål. Det vil derfor også være naturlig å forvente at en finner flere tekster av denne typen i lærebøkene. I *Kontekst 8-10* finner vi 14 ulike reklamer/kampanjer og sammensatte tekster, som er noe mer i tråd med denne forventningen.

En ting verdt å merke seg er at vi finner flere utdrag av lengre sakprega tekster. I underveisvurdering i læreplanen etter 10. trinn står det at "læreren skal legge til rette for at elevene utvikler utholdenhet i lesing av lengre tekster" (Utdanningsdirektoratet, 2022). Lesing av lengre tekster kan ta mye tid, og det kan være utfordrende å få til. Som nevnt poengterer Skaug og Blikstad-Balas (2019) at lesing av utdrag gjør det vanskelig for elevene

å oppnå en helhetlig forståelse av litteraturen. Arbeid med hele tekster vil gjøre det mulig å fordype seg mer i teksten, og få en bedre og mer helhetlig forståelse for innholdet i den. Skal man bli god til å lese tekster kritisk, bør man altså få fordype seg i hele tekster. Viktige sider ved teksten kan forsvinne dersom man bare leser utdrag, og dette kan igjen føre til at det blir utfordrende å tolke eller analysere tekster på en fullstendig måte.



Figur 7a og 7b. Fordeling av sakprosasjangre i Grip teksten Vg3 (7a) og Intertekst Vg3 (7b).

Det er færre sakprosatekster enn skjønnlitterære tekster i lærebøkene til vg3, men av ulike sakprosasjangre som er representert finner vi et flertall av sammensatte tekster i begge lærebøkene. Under sammensatte tekster har vi, som redegjort for i kapittel 3, regnet tekster som består av ulike modaliteter som er like viktige meningsbærende elementer som verbalteksten, for eksempel reklamer, kampanjer, innlegg fra sosiale medier. At vi finner et flertall sammensatte tekster i vg3-bøkene, kan sies å være i tråd med kompetansemålet som sier at elevene skal analysere sammensatte tekster i ulike medier. Begge lærebøkene til vg3 inneholder nyere og autentiske sammensatte tekster som elevene mest sannsynlig vil kjenne igjen fra sosiale medier.

Læreplanen og eksamensveiledningen i norsk for studieforberedende program er tydelige på hvilke teksttyper elevene skal lese og skrive. Lærebøkene har som intensjon å følge kompetansemålene i læreplanen, og vi finner flere essay i begge vg3-lærebøkene. Dette er en sjanger som er spesifikt nevnt i ett av læreplanens kompetansemål: «skrive essay som utforsker og reflekterer over innhold i tekster» (Utdanningsdirektoratet 2022). Ulike teksteksempler på sammensatte tekster finner vi i både *Grip teksten vg3* og *Intertekst vg3.* Det er sentrale tekster i lærebøkene siden elevene ifølge læreplanen skal kunne «analysere

uttrykksformer i sammensatte tekster i ulike medier og vurdere samspillet mellom dem». Elevene skal også kunne "skrive retoriske analyser og tolkninger av sakprosatekster". Siden tolkning av sakprosatekster er et kompetansemål må vi også kunne forvente at det er hovedvekt av åpne oppgaver til sakprosatekstene.

De fire lærebøkene inneholder mange ulike tekster i et relativt bredt spekter av sjangre. I redegjørelsen av sakprosasjangeren i kap. 2.4.2 omtalte vi både litterær og funksjonell sakprosa, og at vi burde finne begge deler i lærebøkene. Dette kan vi si at vi har gjort, dog med noe ulik vekt i de ulike lærebøkene. Den funksjonelle sakprosaen skal representere en institusjon i motsetning til framstillingen av den frie borgeren som kjennetegner forfatterne av den litterære sakprosaen. I dagens digitale tekstsamfunn blir vi stadig eksponerte for reklamer, annonser, kampanjer, ulike innlegg og andre tekster som skal overbevise oss om å gjøre noe eller tro på noe. I tillegg er det også blitt vanligere at de som lager disse tekstene bruker sjangerblanding og skriver så overbevisende at det ikke alltid er lett å skille fra for eksempel en saklig fagtekst eller en artikkel. Weyergang og Frønes (2020, s. 172), viser et eksempel på at elever kan ha problemer med å identifisere en tekst som reklame. De mente at dette kunne ha med at elevene i stor grad fokuserte på verbalteksten og ikke på informasjonen de fikk gjennom komposisjonen der både bilde av et produkt og logo var framtredende. Elever trenger opplæring i å undersøke ulike typer saktekster, slik at de vet hva de skal se etter for å avdekke teksters budskap og formål. Det er derfor viktig at man ser igjen ulike typer funksjonell sakprosa i lærebøkene, helst av nyere dato, og gjerne tekster som blander sjangre, slik at elevene får den nødvendige kompetansen om hvordan de skal forstå disse tekstene. Begge vg3-lærebøkene har et flertall av tekster som kommer under den funksjonelle sakprosaen; det finnes flere ulike typer sammensatte tekster som for eksempel kampanjer, reklame, plakat og annonser i de to bøkene. Også *Kontekst 8-10* har flere tekster som kommer under den funksjonelle sakprosaen, for eksempel reklame, kampanje, værmelding og annonse, mens *Fabel 10* bare har en kampanje og en brosjyre som eksempler på funksjonell sakprosa. De fleste av eksemplene som er brukt i de fire lærebøkene, er både autentiske og aktuelle for elevene. Det er brukt reklamer av kjente produkter og kampanjer med dagsaktuelle tema for kjente organisasjoner. I vg3-bøkene finner vi blant annet et Instagram-innlegg av Vegard Harm som egentlig er en reklame som er et godt eksempel på hvordan sjangrer kan blandes.

Den litterære sakprosaen innebærer sjangre vi ser på som en selvfølge at vi møter i skole og arbeidsliv, for eksempel læreboktekster, leserinnlegg, avisartikler, fagartikler, debattartikler og taler. Dette er forlagspubliserte tekster med navngitte forfattere som forstås som individer. Alle de fire lærebøkene inneholder tekster i noen av de nevnte sjangrene. En ting er å forstå at kampanjer og reklamer ønsker å overbevise oss om noe, en annen ting er å få en forståelse for at ulike artikler, taler og innlegg også formidler verdier og holdninger eller et bestemt budskap og kan ofte ha som formål å overbevise leseren om noe. Dette kan dreie seg om alt fra å få oss til å kjøpe noe til å bli overbevist om tro på usannheter og "fake news". Å lese tekster med et kritisk blikk handler blant annet om å synliggjøre at framstillinger som til synelatende kan virke nøytrale, alltid har ideologiske implikasjoner (Weyergang & Frønes, 2020). Man må hjelpe elevene til å reflektere over hvorfor en forfatter har tatt de valgene han har og hvordan disse valgene bevisst eller ubevisst videreføre tankemønstre som kan være krenkende for enkelte grupper i samfunnet eller utøve makt gjennom språkbruk. Dessverre er det lite fokus på å avdekke bestemte meninger og holdninger i de litterære tekstsjangrene i lærebøkene. Selv om det blir nevnt både i *Fabel 10* og *Kontekst 8-10* at saktekster kan utgi seg for å være sanne, men likevel inneholde usann informasjon eller bare vise en side av en sak, blir ikke elevene vist dette med tydelige teksteksempler eller oppgaver som poengterer det som blir skrevet. Vi finner noen oppgaver der elever blir bedt om å trekke frem hvilke argumenter som blir brukt, og noen oppgaver som går på språkbruk i tekst, men svært få oppgaver der elevene må gå i dybden for å undersøke for eksempel hva disse valgene har å si for holdningene og meningene som blir uttrykt, eller hvem som får uttale seg eller *ikke* og hvordan dette påvirker ståstedet som blir uttrykt i den gitte tekst. Alle de fire lærebøkene har tekster som hører til under den litterære sakprosaen, så potensialet er der, spørsmålet er hva oppgavene indikerer om hvordan elevene skal lese dem, og dette kommer vi tilbake til senere i kap. 4.6.

4.3 Hvordan vektlegger lærebøkene kritisk lesing og kildekritikk?

Det er viktig å skape en bevissthet hos elevene på hva det vi si å lese tekster kritisk og på hvor sentralt det er med kildekritikk for å vite om man kan stole på innholdet i tekster som leses i skolen og ellers i hverdagen. Elevene skal kunne kjenne igjen ulike virkemidler i både bilder og verbaltekst som blir brukt for å overbevise dem som lesere. Vi gått gjennom kapitlene i de fire lærebøkene for å se på hvordan kritisk lesing og kildekritikk er behandlet,

og vi har sett på om begrepene er eksplisitt brukt i lærebokteksten og i forbindelse med ulike oppgaveinstrukser. Her skal vi først se på hvordan kritisk lesing blir definert i de fire lærebøkene, og hvordan kritisk lesing og kildekritikk er omtalt. For å analysere hvordan lærebøkene vektlegger kritisk lesing og kildekritikk har vi undersøkt om kritisk lesing er omtalt i lærebøkenes forord. Forordet i lærebøkene forteller oss noe om hva forfatterne ønsker at elevene skal få ut av å bruke den gitte læreboka. Her danner vi oss også et førsteinntrykk av hva de ulike bøkene legger vekt på, oppbyggingen av læreboka er også kort presentert i forordet.

I "Føreord" på første side i *Fabel* 10 står det blant annet at "Du vil bli ein endå meir kompetent og kritisk lesar og forhåpentlegvis få meir leseglede", litt lenger nede på samme side står det at de gjennom de fire første kapitlene skal ta for seg grunnleggende ferdigheter i norskfaget, og kritisk lesing blir nevnt som en av disse. I innholdslista er ikke kritisk lesing nevnt med ord, men overskrifter som "Tekst i kontekst", "Fleire tekstar, same tema", "Samle informasjon medan du les", "Innhald, tema og kontekst", "Les mellom linjene", "Ei språkleg undersøking", "Smart kjeldebruk" og "Les tekstar i kontekst" kan indikere at ulike sider ved kritisk lesing vil bli behandlet. Overskriftene er spredt under de ulike kapitlene i boka, og under overskriften *Ta ansvar* er også kritisk lesing tematisert.

I *Kontekst 8-10* er formuleringer som "utforske fagstoffet" og "oppdraga gir deg moglegheit til å gå i djupna og sjå samanhengar", brukt i forordet. Ordvalget kan gi et inntrykk av at kritisk lesing av tekster er noe som blir vektlagt i boka. Dersom man studerer innholdslista kan det se ut som at det i hovedsak er Del 1 og 2 som blir særlig relevant med tanke på hvordan kritisk lesing er behandlet. Del 1, *Tekstforskaren*, inneholder to kapitler, 1) *Tekst og samanheng* 2) *Tekst og tolking*. Vi har kategorisert 10 tekster fra denne delen. I kapittelet *Tekst og sammenheng* blir elevene først presentert for en tekst eller et bilde, og før de går videre er det oppgaver med overskriftene "Førsteinntrykk" og "Eit nærmare blikk". Disse går ut på at elevene skal uttrykke noe om inntrykket de får av å lese den gitte teksten. Målet er her å lære elevene hva konteksten har å si for en tekst og tekstens betydning, og elevene skal lese tekstene både med og uten konteksten de har blitt til i. Elevene skal svare på om de har endret forståelsen av teksten og om den nye informasjonen ga ny mening til teksten. Å utvikle kritisk literacy innebærer blant annet å kunne plassere en tekst i en situasjonsmessig,

historisk og kulturell sammenheng og avdekke formålet med teksten. Skovholt og Veum (2014) skriver at man må kunne lese og tolke en tekst utfra det perspektivet den er ment å være i en særskilt kontekst, tekstens *doxa*. I lys av det vil det være en god oppgave å la elevene få utforske hva konteksten har å si for oppfatningen de har av teksten og tekstens betydning.

Kritisk lesing er ikke nevnt i forordet til *Intertekst vg3*, men det står at denne utgaven av læreboka er skrevet til *LK20*. "Utforskning, dybdelæring, elevmedvirkning og tverrfaglighet gjennomsyrer verket", skriver forfatterne i sin velkomsthilsen til leserne. I *Intertekst vg3* er kritisk lesing referert til i kapittel 6 *Retorisk analyse – å tolke sakprosatekster*. Det er også en forklaring på hvorfor elevene skal arbeide med retoriske analyser: "Du blir en kritisk leser som vil kunne avsløre virkemidler som påvirker leseren", og i tillegg "lære å vurdere innholdet i en sakprosatekst". I førlesingsspørsmålene (s.105) står det:

> "Hvor nøye sjekker du tekstene før du leser? Finner du ut hvem forfatteren er, hvor teksten er publisert, og om teksten er et innlegg i en debatt eller har en konkret mottaker? Diskuter disse påstandene med en medelev:
>
> – Det er lett å avsløre hva en forfatter vil oppnå med teksten sin.
>
> – På skolen lærer vi å bli kritiske lesere."

En definisjon på hva som menes med å være en *kritisk leser* kunne gjort det tydeligere for elevene hva det vil si å lese tekster kritisk. Ut fra det som står i innledningen til kapittelet om retorisk analyse i *Intertekst vg3*, skal leseren forstå at det kan dreie seg om avsender og mottaker av en tekst, virkemidler i sakprosatekster og å skrive retorisk analyse. Påstandene som elevene skal diskutere med en medelev kan åpne opp for å kunne skape en felles forståelse for hva det vil si å være en kritisk leser. Læreren kan også legge opp til en diskusjon i klassen. Ullström (2009) skriver at litteratursamtalen er et bedre redskap enn individuelt arbeid med oppgaver fordi da kan ulike leseres mening brytes mot hverandre. Elevene bør oppmuntres til å stille spørsmål til teksten og få innsikt i at ikke alle svar står direkte skrevet i teksten. Ullström skriver i hovedsak om skjønnlitteratur, men vi mener at det er selvsagt at den litterære samtalen også bør omfatte sakprosatekster som det blir arbeidet med i norskfaget.

I forordet til *Grip teksten vg3,* leser vi at "I kapittel 7 og 8 presenterer vi nyttige verktøy for å analysere og tolke sammensatte tekster (kapittel 7) og retoriske ytringer (kapittel 8). Til sammen gir disse kapitlene gode forutsetninger for å lese tekster kritisk". *Kritisk lesing av sammensatte tekster* er en av overskriftene i kapittel 7 *Sammensatte tekster* (s. 173), og lærebokteksten innleder med et tenkepause-spørsmål til elevene:

> «Har du sett eller lest en tekst som framstiller en annen oppfatning av virkeligheten enn din egen? Hva slags tekst var dette?»

Spørsmålet åpner opp for at elevene selv skal trekke fram egne erfaringer, og om læreren ønsker det, er det mulighet for å diskutere dette spørsmålet i klassen. *Grip teksten vg3* definerer kritisk lesing slik i kapittel 8: "Når vi leser tekster kritisk, prøver vi å avdekke hvilken påvirkningskraft og troverdighet teksten har. Å lese kritisk innebærer også å undersøke hvordan virkeligheten blir framstilt i en tekst. Dette kaller vi tekstens virkelighetsbilde" (s. 173). Kritisk lesing blir forklart som "vi undersøker hvordan tekstene påvirker mottakerne og samfunnet", og at vi kan lese med og mot teksten (s. 185). "En slik kritisk holdning til teksten viser vi ved å undersøke hva som er formålet med teksten, hvem som er avsenderen, hvilken troverdighet avsenderen har, og om det som står i teksten er sant" (s. 185). Disse definisjonene av hva kritisk lesing er kan vi kjenne igjen i andre definisjoner som vi har gjengitt tidligere i 2.3 (Janks 2010; Skovholt og Veum 2014; Blikstad-Balas 2016).

Grip teksten har definisjoner på hva kritisk lesing er, men i de tre andre lærebøkene finner vi ingen klar eksplisitt definisjon på hva det vil si å være en kritisk leser. Elevene får det forklart på en mer indirekte måte gjennom å lese om hvilke spørsmål en bør stille til en tekst. Vi finner flere refleksjonsspørsmål i lærebøkene som kan tas opp muntlig i klassen for å skape en felles forståelse for hva det innebærer å lese tekster kritisk.

4.3.1 Kildekritikk som tema i lærebøkene

Digitale verktøy er mer og mer blitt en del av skolehverdagen til elevene, og det stiller igjen svært høye krav til elevenes evner til kildekritikk og kritisk lesing (Rongved 2022). Selv om elever har ei lærebok som blir brukt i norskfaget, vil de søke etter andre kilder i forbindelse med ulike oppgaver de arbeider med. I noen oppgaver, særlig utforskende og aktiviserende oppgaver, er det ofte et krav om at elevene skal finne annen informasjon enn den som står i

læreboka. De fire lærebøkene vi har analysert, legger alle vekt på kilder og kildekritikk, men i ulik grad.

Kapittel 3 *Ta ansvar* i læreboka *Fabel 10* har mange diskusjonsoppgaver der eleven blir bedt om å reflektere og diskutere ulike mediesaker. Det blir for eksempel spurt etter refleksjoner rundt hva de tenker om konspirasjonsteorier, hva som er farene med konspirasjonsteorier, hvem som har ansvaret når usannheter blir spredt, om de har lest noe de ikke trodde var sant og hvordan de vil finne ut om noe er feilinformasjon. Flere steder i kapittelet er det nevnt at en må "vere kritiske" og "sjekke kjeldene", og elevene blir bedt om å diskutere hvilke kritiske spørsmål de ville stilt, eller hva de kan gjøre for å sjekke det de leser eller hører. Dette kan sette elevene inn i tankegangen om å være kritisk til det de leser/hører, men med tanke på at dette er en bok for 10. trinn er det noe vesentlig som mangler, en eller annen form for opplæring i **hva** de skal gjøre for å sjekke kildene. Det eneste som står i lærebokteksten om dette er at "vi bør sjekke fleire kjelder enn ei før vi påstår at noko er fakta, og vi må sjekke truverdet til kjeldene" (s. 70). Elevene blir etterlatt til seg selv i å tenke ut hvordan de skal sjekke kilder eller undersøke om noe er sant eller usant. De gode poengene og eksemplene som blir brukt i kapittelet er helt avhengig av en oppmerksom lærer som viser elevene vei i hva man må se etter eller hvordan man kan undersøke kilder. Kildebruk blir kort forklart i læreboka (s. 264), og det er tips til smart kildebruk og forklaring på hvordan man skal føre kilder i egne tekster.

Kurs 3.3 i *Kontekst 8-10* handler om å være kritisk og stille spørsmål til det man leser. Eksempeltekstene som er brukt er kampanjer, annonser og en nyhetsoversikt. Elevene skal både vurdere og undersøke kilder, og lærebokforfatterne legger opp til at elevene skal undersøke og vurdere tekstene ved å blant annet se på hvilke opplysninger som blir gitt, vurdere avsender, troverdighet, påstander, oppsett og sjanger. Det er en tipsliste (s. 109) til hva man skal se etter når man skal vurdere kilder, og på oppgavesidene er det flere oppgaver der elevene blir bedt om å vurdere og undersøke ulike kilder og tekster kritisk.

I *Grip teksten vg3* får elevene en forklaring på hvorfor de skal reflektere kritisk over teksters påvirkning og troverdighet: "Undersøkelser viser at nordmenn generelt har vanskelig for å

avsløre falske nyheter og desinformasjon, det vil si informasjon med fakta-feil, ryktespredning, svindel eller politisk motivert påvirkning" (s. 183). En undersøkelse utført av Medietilsynet i 2021 er presentert i et stolpediagram (s. 184). Et tenkepause-spørsmål ber elevene å finne ut hvilken kompetanse de ulike aldersgruppene har i å avsløre desinformasjon. I tillegg er det stilt et spørsmål om hvordan de vil vurdere sin egen kompetanse på å vurdere slik informasjon. Det medfører at elevene må reflektere over hvor kritisk de selv leser ulike nyhetssaker og informasjon de mottar daglig, og analysere hvor gode, eventuelt dårlige, de er på å lese med et kritisk og analytisk blikk.

I *Grip teksten vg3* er det en tekst fra Norsk bibliotekforening med tips for kildekritikk for å oppdage falske nyheter og desinformasjon (s.186), men det er ingen oppgaver eller tenkepause-spørsmål til teksten, så den har mer en funksjon som tips elevene kan ta med seg videre i arbeidet med retorisk analyse. I kapittel 9 *Å skrive fagartikkel*, er en av overskriftene *Å bruke kilder* (s. 220). Lærebokforfatterne skriver at kilder skal brukes for eksempel for "å lære mer om temaet, finne definisjoner på sentrale begreper eller for å underbygge påstander eller opplysninger". Ulike sider av saken skal settes opp mot hverandre i drøftingsdelen og da må elevene finne kilder som har forskjellig syn på saken. Kildene skal også være "troverdige" og bli brukt på en etterrettelig måte (s. 220). Det blir ikke problematisert hva som regnes som en "troverdig kilde" i teksten, men forfatterne har gitt eksempel på kildekritikk (blant annet på s. 186). Allikevel kunne det vært presisert hva som regnes som en troverdig kilde for å tydeliggjøre det for elevene.

Det første kapittelet i *Intertekst vg3* heter *Skrivetips* og her er en av overskriftene: *Arbeid kritisk med kjelder – ei sjekkliste* (s. 24). Sjekklista består av åtte punkter: 1. Kven er avsendaren, 2. Er det ein vitskapeleg artikkel?, 3. Vurder språket, 4. Vurder utforminga, 5. Speler teksten på følelsane dine?, 6. Når blei teksten skriven, 7. Kan fleire kjelder stadfeste den same påstanden? og 8. Finn du balanserande kjelder? Alle de åtte punktene har forklaringer på hva elever skal se etter i kildene de bruker. Dette kapittelet skal gi elevene tips til hvordan de kan bygge opp gode skriftlige tekster og hvilke kilder de kan stole på. Når elevene skal skrive fagartikkel, som er en av sjangrene de skal skrive i iht. kompetansemål i læreplanen, vil det for eksempel være en fordel å finne flere kilder om emnet de skriver om, så kunnskap om kilder og kildekritikk er sentralt for elever i vg3.

4.3.2 Ordvalg i verbaltekst

Kapittel 3 i *Kontekst 8-10* handler om kommunikasjon og retorikk, og tar for seg hvordan man kan påvirke andre gjennom å bruke språket både muntlig og skriftlig. Elevene skal lese om hvordan, og hvilke, ord som kan påvirke det man ønsker å kommunisere, og hvordan språket kan legge føringer for hvordan budskapet kan oppfattes av mottaker. Her får elevene en grundig innføring i hvordan språket brukes i ulike situasjoner og dette kan hjelpe dem i å vite hva man skal se etter når man leser ulike typer tekster kritisk. Del 2 *Kommunikasjon og tekstskaping* i *Kontekst 8-10* handler i hovedsak om å lære hvordan man skriver, analyserer og tolker ulike typer tekst. I innledningen til kapittelet skriver forfatterne blant annet at

> "Vi ser på korleis språket kan knyte oss saman eller skape avstand, og korleis digitale medium stadig endrar måten vi kommuniserer på. Vi utforskar korleis vi kan bli kritiske lesarar i ei verd full av tekstar: Kvifor finst denne teksten? Er han til å stole på? Korleis påverkar teksten oss? I kapittel 4 og 5 undersøker vi fiksjonstekstar og saktekstar enten dei vil overbevise oss om noko, seie oss noko sant om verda eller ta oss med inn i eit oppdikta univers."

I introduksjonsteksten til kapittel 5 *Saktekstar – om verkelegheita?* blir det ramset opp ulike sjangre innen sakprosa og hvilke formål de ulike sjangrene kan ha. Det blir også lagt vekt på at ikke alle saktekster er så sannferdige som de kan utgi seg for å være, "Saktekstar gir seg ut for å vere sanne og for å seie noko korrekt om verda. Likevel kan mange saktekstar innehalde usann informasjon eller berre vise ei side av ei sak. Vi tolkar og forstår alle slags tekstar ut frå samanhengen" (s.180). Kapittelet inneholder mange eksempeltekster i ulike sakprosasjangre og i de tilhørende oppgavene blir elevene bedt om å undersøke og diskutere innholdet i tekstene gjennom å se på de ulike elementene som interessevekkere og argument, hvilke ord og uttrykk som blir brukt og temasetninger og kommentarsetninger, i tillegg til at de blir bedt om å skrive saktekster selv.

I *Grip teksten vg3* (s. 173) kan vi lese at "tekster er aldri direkte gjengivelser av virkeligheten, men heller summen av tekstskaperens valg". For å utvikle kritisk literacy er det sentralt å være klar over at forfatteren av en tekst har tatt noen valg, når det gjelder for eksempel ordvalg og andre semiotiske ressurser, for å overbevise leseren. I læreboka (s. 174) finner vi

ei liste med spørsmål som elevene kan stille for å undersøke virkelighetsbildet i en verbaltekst og det står til venstre i margen at "Rådene du får her, kan du også bruke i analyse av sakprosatekster som bare består av verbaltekst". På den neste sida er det en oversikt over språklige virkemidler i en verbaltekst som "kan påvirke mottakeren, synliggjøre verdier og holdninger og bidra til å skape et bestemt virkelighetsbilde". De språklige virkemidlene i oversikten er ordvalg, metafor, å skjule hvem som handler, å bruke tall og statistikk, framstilling av personer: individ eller gruppe, bruk av pronomen: *vi* og *dem* og å gi noen stemme i teksten.

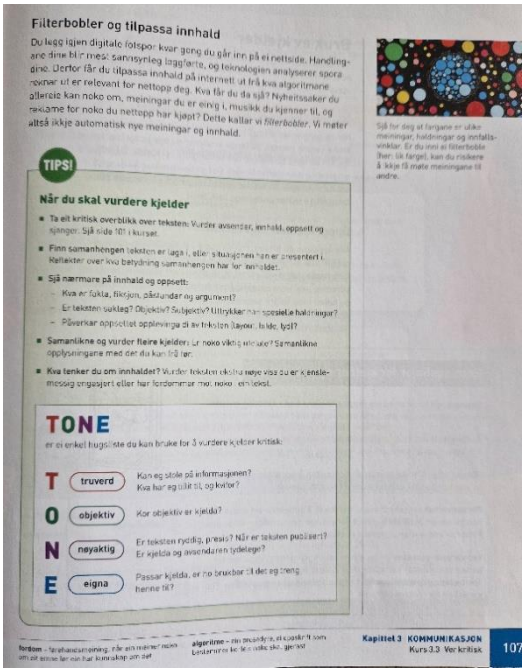
Det er i kapittelet om retorisk analyse at vi kan lese om tolkning av sakprosa. Men hva det vil si å analysere og tolke en tekst, er forklart tidligere i kapittel 5 *Litterær analyse – dikt, noveller og roman*. Forklaringen av begrepet "analyse" kunne vært mer presist og tydelig. Å bruke formuleringer som "Det *konkrete håndverket* du gjør for å «bevise» hvilket tema eller hvilken tolkning du har landet på." (s. 69) kan sannsynligvis virke forvirrende for noen elever. Hva menes med "håndverket"? vil noen kunne tenke, hva slags håndverk er det egentlig snakk om her? Den samme innvendingen kan rettes mot andre begreper, som at de skal "bevise" hvilket tema eller hvilken tolkning de har landet på. Hvordan skal elevene "bevise" det? Det står riktignok forklart at de skal "bruke fagbegreper for å vise hvilke deler, altså virkemidler, teksten er satt sammen av og forklarer effekten av disse – hva de *gjør* med teksten». Vår innvending her er at ordvalget fra lærebokforfatternes side kunne vært mer presist og at det bør komme tydelig fram hva eleven skal gjøre. Å bruke ord som ikke gir en direkte kobling til hva oppgaven går ut på kan sannsynligvis virke forvirrende på elevene. Det kan være en av årsakene til at elever oppfatter lærebøkene som lite relevant og vanskelig å lese (Skjelbred, 2019). Blikstad-Balas (2014) skriver som tidligere nevnt at læreboka inneholder en språklig diskurs som kan virke fremmed og har lite felles med elevenes primærdiskurs. Skjelbred (2019, s. 22) peker på at ulike kjennetegn ved fagspråk, som metaforer og språklige bilder, er noe elevene skal tilegne seg. Det at det blir gitt helt konkrete eksempler til forklaringen av hvert begrep i læreboka, kan være med på å øke elevenes forståelse av hva de faktisk skal gjøre.

Et inntrykk vi får av *Fabel 10* er at den har et stort potensial som ikke blir utnyttet. Den tar for seg ulike sider ved kritisk lesing, og har flere gode oppgaver for å gjøre elevene til bedre

kritiske lesere. I mange av oppgavene, og målene i de ulike kapitlene, blir det lagt vekt på at elevene skal lære å undersøke, reflektere, ta for seg formål, innhold og form, undersøke kontekst, reflektere over påvirkning, sammenligne, finne og bruke kilder og så videre. Problemet er at det er for få sakprosatekster. Det er så klart også god læring å gå i dybden på skjønnlitterære tekster og undersøke ulike sider ved disse tekstene også, men med tanke på det tekstmangfoldet som elevene møter daglig, som består av både skjønnlitteratur og sakprosa, er det helt avgjørende at de får opplæring i kritisk lesing av sakprosatekster i tillegg. I kapittel 3, *Ta ansvar* (s.61), som handler om kritisk lesing, tematiserer læreboka både konspirasjonsteorier og "fake news", og hvordan disse blir til gjennom at ulike tekster spres blant annet på internett. I innledningen til kapittelet blir "å ta ansvar" definert med tre punkter: "- Å ta ansvar er å sikre seg at den kunnskapen vi har og deler, er rett. -Å ta ansvar er å samanlikne fleire ulike kjelder og vere kritisk til kjeldene sine. - Å ta ansvar er å ikkje vidareformidle usann informasjon". Videre på samme side står en liste med læringsmålene for kapittelet, de to første sier at elevene skal lære "å utvikle kritisk tenking og etisk medvit" og "stille kritiske spørsmål til det du ser og høyrer". Kapittelet inneholder relevante eksempler på saker som har vært i media de siste par årene, for eksempel bruker de koronafornektelse og stormingen av kongressbygningen for å vise til hvor farlig det kan være å stole på alt man leser i media. Kapittelet har mange spørsmål og viktige poeng som skal gjøre elevene bevisste på konsekvensene og farene ved å spre feilinformasjon, likevel er det få muligheter for elevene til å jobbe med temaet gjennom oppgaver knyttet til autentiske eksempeltekster som elevene kan undersøke.

Lærebokforfatterne tar opp "informasjonssamfunnet" (s. 245) og skriver om hvorfor det er viktig å gå i dybden på tekster, men heller ikke her er det brukt sakprosa som eksempeltekster, oppgavene er knyttet til skjønnlitterære tekster og bruk av dialekt i tekster. Under *Strategiar* i kapittel 1 blir de retoriske appellformene etos, logos og patos gjennomgått i forbindelse med taler og kommunikasjon (s. 16–18). Eksempeltekstene i kapittelet er en jobbsøknad og en fiktiv samtale/diskusjon mellom en lærer og en elev. Det er tydelig at disse teksteksemplene ikke er de mest egnede til å øve på å lese tekster kritisk. Her kunne det ha vært en fordel å ha for eksempel en tale eller et debattinnlegg som eksempeltekst, men igjen blir ikke potensialet for å arbeide kritisk med sakprosa utnyttet.

Fabel 10 har fokus på kritisk lesing, og bruker noen gode eksempler for å forklare hvorfor det er viktig å være kritisk til det en leser eller hører. Eksemplene er autentiske og av nyere dato, og kan derfor være noe elevene har kjennskap til, dette kan være viktig for å skape engasjement og interesse hos elevene. Men det er få sakprosatekster. *Fabel 10* gir elevene lite verktøy til *hvordan* man kan være kritisk, noe som man kanskje bør forvente å finne i en lærebok for ungdomstrinnet. Elevene får en kort innføring i hvordan de skal føre kilder, vist med noen eksempler, og tips til smart kildebruk, men dette er de eneste verktøyene man kan finne med tanke på kildebruk. *Kontekst 8-10* har en del gode verktøy som for eksempel tipslister og råd til *hvordan* elevene kan kjenne igjen ulike virkemidler og være kritiske til det de leser. Kilder og kildekritikk er omtalt i begge lærebøkene for vg3. *Grip teksten vg3* viser blant annet til tips for kildekritikk fra Norsk bibliotekforening og *Intertekst vg3* har en sjekkliste for hvordan man kan arbeide kritisk med kilder. Det kan være til hjelp for elevene når de skal finne ulike kilder til en oppgave. Men både i *Fabel 10* og *Grip teksten vg3* burde det kommet tydeligere fram hva som regnes som en troverdig kilde og hvordan man arbeider med kilder.



Bilde 1 og 2: Her vises eksempel på tips-lister for kildekritikk hentet fra Grip teksten vg3 og Kontekst 8-10

4.3.3 Retorikk og retorisk analyse i lærebøkene

De retoriske appellformene handler om hvordan språk kan brukes for å overbevise andre eller for å få frem et budskap. For å bli en kritisk leser bør en ha kunnskap om nettopp hvordan språket brukes slik at man blir rustet til å avdekke "skjult" budskap og formål med tekster. Hvordan en avsender kan spille på følelsene våre eller bruke ulike argument for å virke troverdig kan gi oss nyttig informasjon dersom vi ønsker å undersøke en tekst med et kritisk blikk. Derfor er det viktig at elevene får opplæring i retorikk.

Før elevene kan starte med retoriske analyser på videregående, bør elevene på ungdomstrinnet skal lære seg grunnstenene i retorikken, at de skal kunne begrepene og forstå de retoriske appellformene og hvordan det kan hjelpe oss med å forstå budskap og mening i tekster, i tillegg til hvordan man selv kan bruke retorikken for å overbevise andre. Et av læreplanmålene etter 10. trinn er at elevene skal kunne "gjenkjenne og bruke språklige virkemidler og retoriske appellformer". I *Kontekst 8-10* handler 3.1 om nettopp dette. Kurs 3.1 og 3.2 tar for seg de retoriske appellformene, og som eksempeltekster har forfatterne blant annet en appell og en kampanje for å vise elevene hvordan man bruker språket for å overbevise andre. Her er det også en del oppgaver og "Tenk over"-spørsmål som skal få elevene til å reflektere over sidene ved ulike kommunikasjonssituasjoner (avsender –budskap – mottaker). Først blir kommunikasjon og kommunikasjonsmodellen forklart (s. 78–80), det blir skrevet at kommunikasjon handler om å forstå og bli forstått, og at situasjonen og måten en sier ting på kan skape ulike uttrykk. Vi kommuniserer på forskjellige måter avhengig av hvilken situasjon vi skal uttrykke oss i. Begreper som verbal og ikke-verbal kommunikasjon og direkte og indirekte kommunikasjon blir forklart, før de tar for seg digitale medium og kommunikasjon. Her blir det vist bilder av chatter og forklart om kunstig intelligens og automatisert kommunikasjon, alt er veldig dagsaktuelt. Elevene blir bedt om å diskutere fordeler og ulemper med denne type kommunikasjon. Lytterperspektivet blir forklart før en eksempeltekst i sjangeren appell blir gjennomgått. I forklaringene av appellen blir også de retoriske begrepene logos, patos og etos skrevet i parentes, slik kan elevene se begrepene før de blir nærmere gjennomgått på neste side, der vi finner overskriften *Retorikk – kunsten å overbevise* (s. 86). De retoriske appellformene blir forklart og som eksempeltekst er det brukt en kampanje. Her viser lærebokforfatterne til de ulike modalitetene som er brukt i kampanjen og hvordan dette påvirker budskapet i kampanjen, dette knytter de til de retoriske

appellformene. Nederst på siden er det en tipsliste til når du skal kjenne igjen eller bruke appellformene. På oppgavesidene er det ti oppgaver der seks av dem handler om å enten utforske eller bruke retoriske appellformer. Næranalyse kan ofte gi god innsikt i hvordan tekster blir brukt til å påvirke leserne og utøve makt. Analyse av reklametekster har lange tradisjoner i norskfaget (Veum & Skovholt, 2020, 33). I oppgavene i *Kontekst 8-10* er det lagt mest vekt på å bruke appellformene i forbindelse med taler og argumentasjon, ikke til kampanjer og reklamer slik som man ofte ser i lærebøker.

Også i *Fabel* blir kommunikasjon, språkbruk og virkemiddel gjennomgått (s. 13–17). Det første de sier noe om, er kommunikasjonsprosessen og at det handler om en avsender, et budskap og en mottaker. Videre forklarer de forskjellen på enveiskommunikasjon og toveiskommunikasjon, og her finner elevene også en tipsliste til god ikke-verbal kommunikasjon. Så blir språkbruk og virkemiddel gjennomgått. Det kommer ikke tydelig frem at dette dreier seg om de retoriske appellformene, men ved gjennomlesing av lærebokteksten blir de retoriske begrepene etos, patos og logos brukt flere ganger. Begrepet *retoriske appellformer* blir bare brukt en gang, dermed kan det være vanskelig for elevene og oppfatte det. Etos, logos og patos blir tydelig forklart (s. 17), og her er det brukt farger og stor skrift for å få frem forklaringene. Det er ingen eksempeltekster, bare illustrasjoner. Oppgavene ber blant annet elevene om å "identifisere avsendar, mottakar og bodskap i desse setningane: (…)" og å lage lignende setninger selv. De skal si noe om hva som kjennetegner en person med retoriske evner og de skal finne tre bilder på internett eller ta bilder selv og si noe om hvordan de uttrykker etos, logos og patos.

Retorisk analyse blir presentert som én måte å lese tekster kritisk på i *Grip teksten vg3*. Når det gjelder sakprosatekster, kan vi lese at "Da bruker vi retorisk analyse til blant annet å undersøke tekstens påvirkningskraft og hvilke virkemidler og appellformer som er brukt for å overbevise publikum", og så følger en henvisning til å lese mer om det i kapittel 8. Elevene får vite at de skal lære "å skrive retoriske analyser og tolkninger av sakprosatekster i dette kapittelet, og å reflektere kritisk over hva slags påvirkningskraft og troverdighet tekster har". Spørsmålet som blir stilt i innledningen er: "Hva mener du det innebærer å tolke sakprosa?". Det er ingen oppgaveinstruks til spørsmålet, så her er det åpent om elevene skal tenke over spørsmålet på egen hånd, om de skal skrive noen linjer for seg selv eller om spørsmålet skal

diskuteres i klassen. Sjangrene som blir nevnt i avsnittet som har tittelen "Når bruker vi retorisk analyse?", er reklame, avisartikler, debattinnlegg, kommentarfelt, intervjuer eller blogger. Det disse tekstene har felles er at de har et formål og vil få mottakeren til å handle (s. 106). Å kunne avdekke virkemidler og argumentasjon som en avsender bruker til å overbevise mottakeren, er viktig for å kunne møte tekster med et kritisk blikk, leser vi videre.

4.3.4 Hovedinntrykk – kritisk lesing i lærebøkene

Analysen viser at *Kontekst 8-10* har stort fokus på kritisk lesing. Det blir nevnt flere steder og ulike sider ved kritisk lesing blir tematisert i flere av kapitlene. Elevene blir presentert for et mangfold av ulike teksttyper, både skjønnlitteratur og sakprosa, og blir bedt om å reflektere, diskutere og vurdere disse. Mange av oppgavene ber elevene om å vurdere og diskutere det de finner i tekstene. Begge lærebøkene for vg3 knytter kritisk lesing til arbeidet med retorisk analyse, og eksempeltekstene i de aktuelle kapitlene om retorisk analyse og sammensatte tekster er i hovedsak reklame og kampanjer. Det kommer tydelig fram i begge lærebøkene at sakprosa skal tolkes på samme måte som skjønnlitterære tekster. *Grip teksten vg3* har flere eksempeltekster fra sosiale medier og vi mener det er positivt å ha et utvalg tekster i læreboka som elevene kjenner til fra sin egen hverdag. Det viser at kritisk lesing ikke bare er noe vi skal arbeide med i skolesammenheng, men at det er en viktig ferdighet å ha med seg i all lesing, også på sosiale medier.

I *Intertekst vg3* kan vi lese at sakprosatekster er tekster som ikke er oppdiktet, men som forholder seg til virkeligheten (s. 106). Men i vår tid med falske nyheter, konspirasjonsteorier, påvirkere som vil ha flere liker-klikk og politikere som tyr til ulike virkemidler for å vekke engasjement og få større oppslutning, så kan hva som er "virkeligheten" diskuteres. Det er et viktig poeng at elevene får trening i å lese tekster om samme tema som gir ulik oppfatning av virkeligheten. Bråten (2007) skriver om at lesing av multiple tekster kan gi kunnskap og forståelse på et dypere plan, og å jobbe med ulike tekster om samme tema for å se ulike sider av en sak er i tråd med læreplanens vekt på dybdelæring. Elevene kan få trening i å undersøke hva som er formålet til de ulike avsenderne og forfatterne som står bak tekstene.

Å undersøke saktekstenes virkelighetsbilde for å avdekke tekstenes påvirkningskraft og troverdighet blir understreket som et viktig moment i *Grip teksten vg3*, og det kunne vært tydeligere kommentert i *Intertekst vg3*. I *Intertekst vg3* kan vi lese at de tekstene vi kan analysere retorisk, som reklame, blogger og avisartikler, er tekster som har et formål og som vil få mottakeren til å handle. Det kan være vanskelig å avdekke formålet med en tekst og flere teksttyper kunne vært representert i teksteksemplene på tolkning av sakprosa. For eksempel så kan det å finne formålet til en reklame kan være enklere enn å finne formålet til et essay. Det er heller ikke alle saktekster som vil få leseren til å handle.

4.4 Hvilke oppgavetyper til hvilken sjanger?

Tekstvariasjon handler også om hvordan de ulike tekstene leses. Dette kan oppgavene til de ulike sjangrene gi oss et inntrykk av, og derfor har vi sett på hvilke typer oppgaver som blir gitt til ulike sjangre representert i de ulike bøkene. Vi har kategorisert oppgavene inn i et skjema bestående av seks kategorier. Vi så at dette ikke var nok for å få et godt bilde på hvordan lærebøkene vektlegger kritisk lesing av sakprosa, men kategoriseringen er med og bidrar til å gi oss et bilde på hvilke oppgavetyper det er flest av til ulike typer tekster i de ulike læreverkene og hva disse formidler om hvordan tekstene skal leses. Det har også vært en hjelp for å se om noe skiller seg ut, og det gav oss ideer til hva vi burde studere nøyere. I det følgende tar vi først for oss et generelt overblikk og det vi finner av typiske trekk ved hver lærebok, før vi tar for oss eksempler på oppgaver fra lærebøkene. Det kan være ulikt hvilke bøker vi bruker eksempler på oppgaver fra; vi har valgt ut oppgaver som vi mener får frem gode eksempler på hvordan elevene kan arbeide med ulike sider av saktekstene for at de skal bli kritiske lesere. Vi har valgt å dele inn denne delen etter tema som er viktig for å opparbeide kritisk literacy.

	Lukkede: Kontrolloppgaver	**Resonnerende**	**Åpne: Vurderende og tolkende**	**Utforskende**	**Aktiviserende: skriftlig**	**Aktiviserende: muntlig**
Fabel 10	9,9%	18,3%	19,7%	4,2%	22,5%	25,3%
Kontekst 8-10	12,9%	27,3%	44,7%	7,6%	18,2%	21,2%
Grip teksten vg3	29,7%	23,1%	33,3%	3,3%	8,8%	4,4%
Intertekst vg3	12,7%	2,3%	46,8%	2,5%	15,2%	3,8%

Figur 8. Tabelloversikt oppgavekategorier (jf. kap. 3.4)

I *Fabel 10* er oppgavene ganske varierte uansett hvilke typer saktekst det dreier seg om, det er ingenting som utmerker seg i verken den ene eller andre retningen, annet enn at det er svært få utforskende oppgaver. Her er noen flere lukka oppgaver (kontrolloppgaver og resonnerende oppgaver) enn åpne (vurderende og tolkende og utforskende) og flest aktiviserende oppgaver (muntlige og skriftlige). Mange av oppgavene er knyttet til temaet som blir tatt opp i tekstene, og ikke til for eksempel budskap, formål og litterære virkemidler som blir brukt. Dette kan gi et inntrykk av at tekstene ikke skal kommenteres, men fungere som et utgangspunkt for et tema som elevene skal si noe om (uten at begrepet *tema* blir brukt i noen av oppgavene).

Oppgavene vi har analysert i *Kontekst 8-10* er, som i *Fabel 10*, svært varierte, men også her er det relativt få utforskingsoppgaver. En ting som går igjen i oppgavene til tekstene i *Kontekst 8-10* er at det er vanskelig å plassere mange av oppgavene i én kategori; disse oppgavene er sammensatt og består av flere oppdrag som gjør at de hører til under flere kategorier samtidig. Den vanligste koblingen vi ser i disse oppgavene er vurderende og tolkende sammen med aktiviserende muntlig, blant annet ser vi at mange av oppgavene til sammensatte tekster, appell og taler er av denne typen. Dette dreier seg ofte om oppgaver der elevene skal vurdere eller tolke tekst og i tillegg diskutere sine tanker og meninger med medelevene. Vurderende og tolkende oppgaver har ikke et gitt svar og elevene må si sin mening, vurdere eller uttrykke sin opplevelse av den. I tillegg må de i aktiviserende muntlige oppgaver legge frem eller diskutere det oppgaven ber om, gjennom samtale med andre eller fremleggelse av egne refleksjoner vil det også være naturlig at de må begrunne synspunktene sine, og samtidig lytte til andres. Disse typene åpne oppgaver kan med andre ord indikere at teksten er tolkbar og kan ha flere betydninger.

I *Grip teksten vg3* finner vi blant annet at i kategorien åpne oppgaver er det klart flest av de vurderende og tolkende oppgavene, og det er overraskende få utforskende oppgaver med tanke på læreplanens vektlegging av den utforskende eleven. De sammensatte tekstene (se figur 6a og 6b og 7a og 7b) har hovedvekt av vurderende og tolkende oppgaver. *Intertekst vg3* har i likhet med *Grip teksten vg3* flere eksempler på ulike sammensatte tekster, og en annen likhet mellom lærebøkene er at det er flest åpne oppgaver til de sammensatte tekstene i kategorien vurderende/tolkende. Analyse av reklametekster har lange tradisjoner i norskfaget

(Veum & Skovholt 2020, s. 33) og det kan være en av grunnene til at nettopp sammensatte tekster er i flertall blant sakprosatekstene. I tillegg er det et sentralt kompetansemål at elevene skal kunne analysere sammensatte tekster. I *Grip teksten vg3*, kapittel 6 *Retorisk analyse – å tolke sakprosatekster*, er teksteksemplet en holdningskampanje fra Amnesty (s. 122) og oppgaven er å analysere annonsen, gjennom en vurderende/tolkende og aktiviserende skriftlig oppgave. Elevene får en grundig innføring i reklameanalyse og hva de bør legge merke til i reklamens oppbygning (s. 121). På side 120 er det en boks som oppsummerer «Slik kan du vise refleksjon og tolkning i retorisk analyse». En innvending mot slike modeller for analyse av sakprosa, er at punktene i modellen kan synes som en ferdig oppskrift for hvordan elevene skal svare på oppgaven. Tønnesson (2002) undersøkte en modell for analyse av sakprosatekster og konkluderte med at den bar preg av «lukka deskripsjon» (Bakken & Andersson-Bakken 2016, s. 16). På en annen side kan slike punktvise modeller vise elevene hva som forventes av svaret og de får en oversikt over hva teksten de skriver bør inneholde. Slik sett kan modeller være gode hjelpemiddel i en innlæringsfase, mens man mot slutten av videregående skole kanskje bør både forvente og kreve større grad av selvstendighet hos elevene.

4.5 Hvilke forståelser for sakprosa formidles implisitt gjennom oppgavene

En likhet vi finner mellom lærebøkene er at de har en overvekt av åpne vurderende og tolkende oppgaver til sammensatte tekster, der de fleste teksttypene hører til under den funksjonelle sakprosaen. De åpne oppgavene er oppgaver der det ikke er noe tydelig og ensidig svar, oppgavene ber elevene trekke egne slutninger gjennom å vurdere, tolke, mene, reflektere eller uttrykke opplevelse. Det kan indikere at dette er tekster som er tolkbare, og formidle til elevene en forståelse av at denne typer tekster skal tolkes. *Fabel 10* skiller seg ut fordi den bare har to sammensatte tekster, og oppgavene til de to tekstene er likt fordelt mellom lukka og åpne oppgaver. En annen likhet vi finner er at det totalt sett er svært få utforskende oppgaver. Dette gjelder for alle lærebøkene.

For å se hva oppgavene til den litterære sakprosaen, som fagartikler, avisartikler, essay, virkelighetslitteratur og debattinnlegg, indikerer, har vi telt opp hvor mange lukka og åpne

oppgaver vi finner, og disse viser at disse teksttypene har en overvekt av lukka oppgaver - dette gjelder for *Kontekst 8-10*, *Intertekst vg3*, og *Grip teksten vg3*, mens *Fabel 10* har en stort sett lik fordeling mellom lukka og åpne oppgaver. Dette kan gi en forståelse av at tekster tilhørende den litterære sakprosaen ikke er like tolkbare som den funksjonelle sakprosaen. Lukka oppgaver kan signalisere for elevene at tekstens mening er enkel og entydig, mens de åpne oppgavene kan signalisere at meningspotensialet er stort (Bakken & Andersson-Bakken, 2016). Elevene blir bedt om å finne fasitsvar eller gjengi informasjon fremfor å vurdere, tolke eller ta stilling til det de leser, på den måten medierer oppgavene at teksten er fastsatt og gir et inntrykk av at en skal ta for gitt at det som står der er sannhet. Det er viktig å påpeke at overvekten av lukka oppgaver til disse tekstene ikke er veldig stor, den er likevel til stede og peker dermed i retning av at den litterære sakprosaen blir sett på som mindre tolkbar enn den funksjonelle (se kategoriseringsskjema for oversikt i vedlegg til oppgaven).

For de muntlige sjangrene tale, appell, forelesning og foredrag, som også tilhører den litterære sakprosaen ser vi at oppgavene stort sett er likt fordelt mellom lukka og åpne oppgaver. *Fabel 10* har ingen tekster i denne sjangeren, men i de andre tre lærebøkene er fordelingen ganske lik. Her er det med andre ord ikke noe som peker i verken den ene eller andre retningen. Oppgavene ber elevene både om å finne eller resonnere seg frem til svar i tekstene, men også om å vurdere, tolke og undersøke dem, dette gir et inntrykk av at det ikke finnes en fast eller bestemt måte å forstå tekstene på.

4.6 Eksempler på oppgaver som kan fremme kritisk lesing

I det følgende vil vi ta for oss oppgaver fra de undersøkte lærebøkene som kan fremme kritisk lesing. Vi vil se nærmere på hvilke forståelser for tekstene disse oppgavene legger opp til, og om de oppfordrer til kritisk lesing eller ikke. Noe vi ser går igjen i lærebøkene, er førlesingsspørsmål i starten av kapitlene eller til tekstene. Her kan læreren åpne for samtaler i klassen for å skape en felles forståelse hos elevene for blant annet hva fagbegreper betyr og hvordan de kan arbeide med tekstene. Slike førlesingsspørsmål og tenkepause-spørsmål kan være med på å fremme kritisk lesing av tekster fordi det setter i gang en tankeprosess om hva de vil møte i teksten og hente frem det de kan om temaet fra før. Da vil de også gå inn i lesingen med en viss bakgrunnsforståelse, som kan hjelpe til med forståelsen av tekstene de møter. Å lese tekster i fellesskap kan gi ny innsikt og kunnskap. En saktekst vil kunne tolkes

ulikt av elevene og det vil være viktig å få fram motstridende synspunkter. For å fremme kritisk lesing vil det være relevant å skape rom for undring, og elevene bør lære at de må stille spørsmål til tekstene de leser. I det følgende tar vi først for oss oppgaveeksempler som er med på å utvikle kritisk literacy hos elevene. Vi har også tatt for oss oppgaver som ikke krever kritisk literacy (se 4.7). Dette har vi med for å vise variasjonen av oppgavetyper vi finner i lærebøkene, og for å forklare hvorfor ulike typer lukkede oppgaver ikke fungerer like godt for å fremme kritisk lesing. Vi har delt inn kapittelet med tematiske overskrifter og hvert tema inneholder en drøfting av eksempeloppgavene vi har analysert.

4.6.1 Tekst i kontekst

For å finne ut om teksters kontekst må man arbeide med oppgaver der man undersøker både situasjonskonteksten og den kulturelle konteksten en tekst er blitt til i, oppgaver som ber elevene om å søke etter mer informasjon om forfatteren eller tiden en tekst blir til i vil gi elevene nyttig bakgrunnskunnskap og hjelpe dem til å forstå både hvorfor teksten er skrevet og formålet med den. Av de undersøkte oppgavene i lærebøkene finner vi svært få utforskende oppgaver. Etter vår opptelling finner vi bare tre i *Grip teksten vg3*, to i *Intertekst vg3* og fire i *Fabel.* I *Kontekst 8-10* er det også få, kun seks oppgaver er bare utforskende, men til gjengjeld er dette oppgaver som vi tenker kan fordre til kritisk lesing. Begge lærebøkene for ungdomsskoletrinnet tematiserer og definerer begrepet kontekst. I *Fabel 10* står det "Kontekst tyder nemleg samanheng. Å lese tekst i kontekst vil seie å setje han i samanheng med til dømes tida og samfunnsforholda då teksten blir skriven" (s.268). Tekstene i kapittel 12 *Les tekstar i kontekst* har til felles at de er nye og gamle tekster i ulike sjangre, som alle har en forfatter som har tilknytning til Bergen og at disse forfatterne har skrevet tekster som handler om byen Bergen. Poenget er at elevene skal ha med seg denne konteksten, det vi kan si er den kulturelle konteksten, inn i lesingen av tekstene for å forstå dem bedre. I kapittelet er det mange gode sider ved teksters kontekst som blir tematisert og forklart; vi finner en sakprosatekst og fem skjønnlitterære tekster i kapittelet. Til sakprosateksten *Støttendes* av Frode Grytten (s. 271) er det to oppgaver. Den ene er en aktiviserende skriftlig oppgave der elevene skal finne ulike virkemiddel Grytten har brukt i kåseriet sitt og bruke de samme virkemidlene i en tekst de skal skrive selv. Den andre oppgaven handler ikke om teksten til Grytten, men ber elevene gå tilbake til en tidslinje tidligere i læreboken og diskutere denne sammen med en læringspartner.

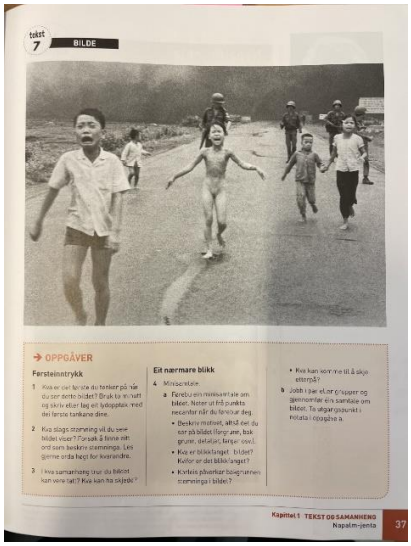
Det første kapittelet i *Kontekst 8-10*, *Tekst og samanheng,* handler kort fortalt om å lese tekster med og uten kontekst. Vi finner tekster i varierte sjangre som monolog, innledning, tale, reklame, kampanje og debattinnlegg med flere. Det vi finner interessant i denne delen er hvordan sidene og arbeidet med tekstene er bygd opp. Målet er å få elevene til å lese tekstene med og uten konteksten de har blitt til i; på den måten lærer de hva konteksten har å si for en tekst og tekstens betydning. At dette kommer som første del i boka vil legge grunnlaget for hvordan elevene skal forholde seg til tekst i kontekst også videre i arbeidet med tekstene i boka (dersom man følger boka fra perm til perm, vel å merke). I kapittelet blir elevene presentert for flere ulike tekster, og arbeidet med dem er bygd opp slik at de først leser en tekst og gjennom arbeid med oppgaver danner seg et førsteinntrykk av denne før de får mer informasjon om forfatteren eller konteksten som teksten er blitt til i (eller må lese flere tekster om samme tema). Deretter kommer det flere oppgaver der elevene må ta stilling til den første teksten på nytt. I dette kapittelet finner vi noen gode eksempler på oppgaver som vi gjerne skulle sett enda flere av i lærebøkene. I de utforskende oppgavene blir elevene bedt om å søke svaret utenfor læreboka. Dette kan dreie seg om å søke etter informasjon på internett, utføre spørreundersøkelser eller lese flere tekster om samme tema.

Til tekstene *Til ungdommen - Å være 15 år er som å gå på ski* (s. 11), *Våg å være* (s. 14) og *Din veg* (s. 15) i dette kapittelet blir elevene først presentert for den første teksten, og i oppgavene blir de bedt om å skrive ned (eller lage talenotat) av tankene de får etter å ha lest den. Videre blir de bedt om å gjengi teksten og om å prøve å forklare hva skisporet i teksten kan være et bilde på. De må også forklare hva formen på teksten gjør med opplevelsen av den; tekstens form kan se ut som et dikt, men er en monolog. Deretter blir de presentert for de to neste tekstene (innledning til en sakprosabok og et dikt) som handler om samme tema, I Gå vidare-oppgavene finner vi eksempel på en utforskende oppgave der elevene blir bedt om å finne ut mer om tekstenes kontekst.

> **12** Finn ut meir om menneska bak tekstane og korleis tekstane har blitt mottatt. Lag nyheitsinnslag der de presenterer dei, enten gjennom lyd eller film.

Denne oppgaven ber elevene om å undersøke situasjonskonteksten, de må undersøke hvem som står bak tekstene, og da vil de også få informasjon om når tekstene ble skrevet og hva forfatterne er opptatt av. De må videre finne ut noe om hvordan tekstene har blitt mottatt da de kom ut. De må med andre ord finne ut hvilken konkret situasjon tekstene ble til i og

begivenhetene i tiden da tekstene ble skapt, og det å undersøke disse sidene ved tekstene kan gi en bedre forståelse for hvordan de ble mottatt. Å undersøke konteksten en tekst blir til i er en viktig del av å få opplæring i å lese tekster kritisk. Både den kulturelle konteksten og situasjonskonteksten bidrar med nyttig bakgrunnsinformasjon, og sier noe om hvordan en tekst bør leses og forstås.



Bilde 3, 4 og 5: Her vises et eksempel på hvordan arbeidet med tekster i kapittelet Tekst og samanheng i Kontekst 8-10 er bygd opp.

Et annet godt eksempel på en utforskende oppgave i samme kapittel finner vi til bildet og teksten "Napalm-jenta" (s. 37 - 39). Elevene har først blitt presentert for bildet av Napalm-jenta, svart på oppgaver og dannet seg et førsteinntrykk. Så blir de presentert for et utdrag av en avisartikkel om bildet og en fagboktekst om fotografen og den avfotograferte jenta, Kim Phuc. Blant de påfølgende oppgavene skal elevene blant annet utforske opplysningene de har fått til bildet og teksten.

> **9** Ver faktasjekkar: Finn ut om opplysningane de har fått i arbeidet med oppgåvene, er korrekte. Sjekk kjeldene, finn fleire kjelder og vurder om dei er til å stole på.

Her blir elevene indirekte fortalt at det ikke er sikkert de har fått de rette opplysningene eller at det de finner av andre opplysninger kanskje ikke er til å stole på, og at dette må sjekkes. Dette kan helt klart være med på å fordre til kritisk lesing da nettopp det å stille kritiske spørsmål til kilder er en del av det å være en kritisk leser. Elevene har mest sannsynlig en iboende oppfatning og forventning om at tekstene vi blir presentert for i en lærebok vil være både troverdig og pålitelig. Ved å stille spørsmål til kildene presentert i læreboka, kan det

indikere at dette nødvendigvis ikke er tilfelle, og at alle tekster, uansett hvor man leser dem, kan undersøkes og utforskes med et kritisk blikk.

Kurs 3.3, *Ver kritisk – still spørsmål*, i *Kontekst 8-10* handler om kritisk lesing. Her blir elevene blant annet presentert for reklamer og annonser som de skal vurdere og undersøke. Oppgave 3b og 4 (s. 103) er eksempler på oppgaver som oppfordrer elevene til å undersøke opplysningene i disse reklamene og annonsene nærmere.

> **3b** Plukk ut opplysningar og påstandar i eksempeltekstane 1 og 2 som du kan sjekke om er korrekte. Samarbeid om å finne ulike kjelder, og undersøk opplysningane.
>
> **4** Finn annonsar, artiklar og reklamar på nett. Leit bevisst etter informasjon i dei ulike elementa rundt teksten. Korleis kan lesestrategien hjelpe deg til å forstå hensikta med teksten?

I disse oppgavene må elevene gjøre flere undersøkelser som vil hjelpe dem i å stille spørsmål til tekstene de har lest, de må først skille ut hvilke påstander og opplysninger reklametekstene bruker, før de må sjekke opp om disse opplysningene er korrekte. De skal finne flere kilder, som vil si at de skal lese flere tekster om de samme (multiple tekster), og ut fra det sjekke om opplysningene i tekstene er riktige og til å stole på. I tillegg er det brukt autentiske teksteksempler. Dette er typiske reklametekster som de vil møte på internett eller i blader/aviser, dermed kan man si at de er gjenkjennbare, noe vi kan anta er viktig for at arbeidet med dem skal føles relevant for elevene. I oppgave 4 blir de bedt om å finne flere lignende reklamer og annonser på nett og undersøke dem på samme måte. Dette kan gjøre dem mer bevisste på hva de skal se etter for å sjekke om de kan stole på opplysningene i reklamer og annonser, og hvordan ulike reklametekster bruker påstander og opplysninger for å virke troverdige og overbevisende, med andre ord hvilke hensikter slike tekster har.

Som vi har redegjort for i teoridelen innebærer kritisk lesing at en kan plassere en tekst inn i en situasjonsmessig, historisk og kulturell sammenheng og at man må lese og tolke en tekst ut fra det perspektivet den er ment å ha i en spesiell kontekst. I gjennomgangen av hva sakprosa er (2.4.3), redegjorde vi for en analysemodell med ni punkter for å forstå, fortolke og analysere en sakprosatekst, og vi ønsket å se om vi kunne finne igjen noe fra disse punktene i oppgavene vi undersøkte fordi disse punktene vil hjelpe elevene med å undersøke ulike sider

ved tekstene. Oppgaver som ber elevene om å gå dypere inn i hvem som står bak teksten, tidspunktet den ble skrevet og de samfunnsmessige forholdene i den tiden teksten ble til i, vil være gode for å sette dem inn i tekstens kontekst, både den kulturelle konteksten (jf. punkt 1 kap. 2.4.3) og situasjonskonteksten (jf.punkt 2 kap. 2.4.3). Det vil kunne gi dem en bedre forståelse for temaet teksten tar opp, og det vil gi dem bedre muligheter for å kunne reflektere over og vurdere hva tekstskaperen vil formidle gjennom å lese "med" teksten (Janks, 2010). Gjennom utforskende oppgaver som vist i eksemplene i dette delkapittelet, ber man elevene implisitt om å ikke ta for gitt at det de har lest er vedtatt som sannhet, men at de stadig må gjøre egne undersøkelser for å vite om det de har lest er til å stole på. I eksemplene blir elevene bedt om å sjekke opplysninger, lete bevisst etter informasjon for å forstå hensikten med teksten og undersøke kontekst, som er en del av det å opparbeide seg kritisk literacy. Oppgavene er i tråd med læreplanen som blant annet sier at elevene etter 10. trinn skal "lese skjønnlitteratur og sakprosa (…), og reflektere over tekstenes formål, innhold, sjangertrekk og virkemidler". Elevene må altså både reflektere over innhold og formål med tekstene de har lest, og de blir bedt om å reflektere over bruk av lesestrategi i møte med ulike sakprosatekster. Dette er i tråd med læreplanmålet "beskrive og reflektere over egen bruk av lesestrategier i lesing av skjønnlitteratur og sakprosa" (Utdanningsdirektoratet, 2019). I oppgaveeksempel 12 (over) ble elevene bedt om å finne ut hvordan tekstene hadde blitt mottatt da de kom ut. Punkt 5 Hvordan teksten er blitt oppfattet i analysemetoden (se kap. 2.4.3) handler om at en må kunne lese en tekst både uten og med reaksjonene en tekst har skapt, og nettopp dette er det elevene blir bedt om i oppgaven. De har først lest tekstene, så blitt bedt om å sjekke hvilke reaksjoner tekstene har skapt, og dette vil gi dem en bedre forståelse for tekstene. Ifølge Blikstad-Balas og Tønnesson (2012) vil vi gå glipp av noe helt sentralt ved en tekst dersom vi utelater reaksjonene en tekst har skapt, og nettopp dette er en av grunnene til at vi ser på dette som et godt eksempel på en oppgave som vil gjøre elevene bevisste på hva konteksten har å si for forståelsen av en tekst.

Som Bakken og Andersson-Bakken (2016) finner også vi at det er få utforskende oppgaver i lærebøkene. Ifølge Bakken og Andersson-Bakkens (2016) tabell som viser fordelingen av oppgavene i deres materiale, kommer de frem at der er under 10% undersøkende oppgaver til de analyserte tekstsamlingene. Det samme kan vi si om oppgavene vi har analysert. Med tanke på å lære elevene å ha en undersøkende praksis i møte med ulike tekster er dette en oppgavetype det er overraskende få av. Som tidligere nevnt er det også underlig i og med at

det legges stor vekt på den utforskende eleven i læreplanen, og som Eide (2010) påpekte, på bakgrunn av alt som har skjedd innenfor forskning og formidling av sakprosa siden 90-tallet. En mulig årsak til at det er så få utforskende oppgaver, kan være at lærebøkene fortsatt er veldig tradisjonsbundne på enkelte områder, endringer i lærebøkene kan ta lang tid, Eide (2010) påpeker at en ny reform ikke nødvendigvis klarer å endre en lang fagtradisjon, og siden fokuset på den utforskende eleven fortsatt er ganske nytt, har kanskje ikke lærebøkene i tilstrekkelig grad blitt tilpasset den nye læreplanen enda. Utforskende oppgaver er oppgaver som ber elevene undersøke ulike sider ved tekstene ved å søke etter svar utenfor den gitte teksten eller læreboka. Disse oppgavene kan indikere at elevene må ha en undersøkende praksis i møte med tekstene, og at de ikke kan ta for gitt at det som står der er sannhet, derfor bør det finnes flere av denne typen oppgaver i lærebøkene.

4.6.2 Sammensatte tekster

Sammensatte tekster blir ofte trukket fram som teksttyper som er egnet til å lese kritisk (Skovholt & Veum, 2014). Dette er tekster som elevene møter i hverdagen som ofte har et bestemt formål og et stort publikum. Sammensatte tekster blir definert som tekster som består av to eller flere uttrykksformer, som for eksempel skrift, tale, bilder, levende bilder, grafikk og lyd (s. 162) i *Grip teksten vg3.* I *Grip teksten vg3* kan vi lese at "Når vi analyserer en sammensatt tekst, undersøker vi hvordan de ulike uttrykksformene uttrykker mening, hvordan de spiller sammen og hvordan det helhetlige uttrykket skapes" (s. 162). I *Kontekst 8-10* leser vi at "Samansette tekstar kan består av bilde, tekst, video, lyd og musikk eller andre visuelle element, som logoar, emojiar og GIF-ar".

Det er en overvekt av vurderende og tolkende oppgaver til de sammensatte tekstene i lærebøkene, i tillegg er flere av oppgavene vi kategoriserte til sammensatte tekster aktiviserende, både skriftlig og muntlig. Dette er den typen oppgaver som vi kategoriserer som åpne og som krever mer selvstendig tenkning av elevene. Veum og Skovholt (2020) skriver at kritisk lesing handler om å stille analytiske spørsmål til tekstene (s. 77). Lærebøkene for videregående viser til retorisk analyse som en form for å tolke tekster kritisk, og til flere av de sammensatte tekstene er det oppgaver som ber elevene om å analysere tekstene retorisk. Men ikke alle lærebøkene har et stort utvalg av sammensatte tekster. Det er overraskende at *Fabel 10* har så få reklamer/kampanjer eller andre sammensatte tekster.

Det er ulike sjangre av sammensatte tekster. Ofte kjenner elevene godt til reklamer og kampanjer som de gjenkjenner fra ulike medier, og de er klar over at reklamen skal overbevise dem om å handle eller bli oppmerksom på en spesiell sak. Det er imidlertid ikke all reklame som er like enkel å oppdage når den er blandet med andre sjangre som Instagram-innlegg. I arbeidet med å utvikle kritisk lesing, så bør også oppgaver til saktekster som har en mer skjult agenda være sentralt å vektlegge i lærebøkene. Det kan være utfordrende å avdekke avsenderens hensikter og formålet til en tekst med en mer skjult agenda. Denne type saktekster burde vi sett flere av blant lærebøkenes saktekster.

Det er altså en stor gruppe tekster som tilhører sjangeren sammensatte tekster. Flere sammensatte tekster låner trekk fra ulike sjangre, og det gjelder spesielt kommersielle tekster. Slike tekster kan for eksempel se ut som en privat tekst eller en nyhetssak. Det er derfor viktig at elevene får trening i å gjenkjenne ulike virkemidler som blir brukt i sammensatte tekster, og øvelse i å avsløre kommersielle formål en tekst har. Sammensatte tekster kan påvirke oss på ulike måter. Vi kan si at tekster har makt, leser vi i *Grip teksten vg3* (s. 164). Det er derfor viktig at elevene får noen verktøy til å avsløre makta i de sammensatte tekstene. Flere av de sammensatte tekstene har klare formål og har et mål om å få mottakerne til å handle. Her er noen eksempler på oppgaver til sammensatte tekster som kan være egnet til å utvikle kritisk lesing:

Annonsen «Dyrevelferd» (s. 150-151) står i *Grip teksten vg3*. Under tittelen "Naturen i sakprosa – Litt som oss. En fortelling om grisen" er det en tekst om sakprosabøker om dyr og bilder av tre forsider på sakprosabøker om dyr (s. 149) og et tenkepause-spørsmål (s. 150):

> "Kva assosiasjonar får du når du tenkjer på griser?"

Spørsmålet er etterfulgt av et kort sitat fra boka *Litt som oss. En fortelling om grisen* fra 2020. Sitatet forteller om da forfatteren fikk holde en liten grisunge som han føler omsorg for og sammenligner med et menneskebarn, men samtidig tenker han på at han skal spise grisen. Annonsen har et bilde av en liten grisunge og en kort tekst om dyrevelferd. Oppgaven til annonsen står nederst på siden:

> "Denne annonsen er henta frå nettsidene til Kolonihagen. Seier annonsen og boka til Endresen noko som kan seiast å vere typisk for vår tid?".

Spørsmålet er vurderende og tolkende og inviterer elevene til å reflektere over egne holdninger og tanker om dyrevelferd. Øverst i venstre hjørne står det «Du kan lese et lengre utdrag frå *Litt som oss. En fortelling om grisen* på Aunivers.no»

Eksemplet «Dyrevelferd» viser at *Grip teksten vg3* kombinerer ulike tekster som elevene skal vurdere innholdet i og svare på ut fra egne forutsetninger med forkunnskaper om samtida og egne holdninger. Dette eksempelet viser hvordan de åpne vurderende og tolkende oppgavene ber elevene bruke tekstene som utgangspunkt og ta stilling til temaet. Gjennom å bruke flere tekster om samme tema blir ulike sider av saken framstilt, og det kan indikere for elevene at det finnes flere sider av saken og at tekstene kan bære med seg ulike holdninger som de skal ta stilling til.

Et annet eksempel på en sammensatt tekst er kampanjen "Barn, ikke brud" fra Plan International og TV-aksjonen NRK (s. 177–181) i *Grip teksten vg3*

> 5 a: Skriv en tolkning av "Barn, ikke brud"
>
> 5 b: Les om retorisk analyse i kapittel 8, og skriv en retorisk analyse av annonsen. Bruk modellen på side 200
>
> 5 c: Reflekter over hvorvidt de ulike analysemåtene gir ulike perspektiv på teksten

5a er en vurderende/tolkende oppgave. Både 5b og 5c er vurderende/tolkende i tillegg til aktiviserende skriftlig oppgaver. Det å analysere og tolke en tekst gjør at man må gå grundig gjennom tekstens bestanddeler og reflektere over valgene som tekstforfatteren har gjort. Det er blant våre kriterier for hva som kan kjennetegne en god oppgave (jf. 2.7). 5c ber eleven om å reflektere over hvorvidt de ulike analysemåtene gir ulike perspektiv på teksten. I våre kriterier for hva en god oppgave er har vi blant annet et punkt med forståelse for fagtermer og i en retorisk analyse må elevene bruke fagtermer. Denne oppgaven kan også egne seg godt til en diskusjon i fellesskap om læreren ønsker det.

I *Intertekst vg3* er det en kampanje fra Barne –, ungdoms – og familiedirektoratet fra våren 2021, kalt #deterhat (s. 554–555). En viktig kanal for denne kampanjen var sosiale medier og kampanjen ble laget i samarbeid med blant annet Norges Handikapforbund og Foreningen for

kjønns - og seksualitetsmangfold. Det er fem spørsmål til teksten (s. 555), og spørsmål 5 er en aktiviserende skriftlig oppgave samtidig som den er vurderende og tolkende:

> Spørsmål 5: Skriv et avsnitt der du vurderer troverdigheten til avsenderen. Bruk begrepene innledende, avledet og endelig etos når du skal skrive (se side 111).

Oppgaven gir elevene trening i å skrive et avsnitt, samtidig som det er et helt konkret skriveoppdrag med å bruke bestemte fagbegreper. Å øve på å skrive deler av en tekst kan være med på å hjelpe eleven til å se hvordan et avsnitt bør struktureres. Det er også viktig at eleven lærer seg å bruke fagbegreper riktig i en tekst. Eleven må ha kunnskap om hvordan tekster er bygd opp og fungerer og trenger et metaspråk med fagtermer (Skovholt & Veum, 2014). Eleven blir nødt til å sette seg mer inn i konteksten rundt denne sammensatte teksten og finne ut mer om avsenderen for å kunne vurdere troverdigheten til avsenderen. Denne oppgaven krever både evne til å vurdere en bestemt side av en tekst og bruk av fagtermer som er blant våre kriterier til gode oppgaver (jf. 2.7).

KAPITTEL 8 // RETORISK ANALYSE 187

Annonsørinnhold og påvirkere

Et annet problem i dagens medier er blandingen av sjangrer. Vi kan lett bli villedet til å tro at en tekst som egentlig er reklame, er en informativ nyhetssak. Slike tekster skal være merket «annonsørinnhold» når de er publisert i vanlige nyhetsmedier, men det kommer ikke alltid tydelig fram. Ofte har de en form og en stil som ligner mer på vanlige nyhetssaker enn på tradisjonell reklame.

Også i sosiale medier kan kommersielle avsendere presentere seg i en form og stil som ligner mer på personlige tekster, eller de bruker påvirkere som mellomledd i kommunikasjonen med mottakerne. På den måten pakker de inn det kommersielle formålet og får det ofte til å framstå som personlige tekster med et ideelt formål.

ideelt formål et formål som er etisk høyverdig, preget av høye idealer

Eksempel på retorisk analyse av Vegard Harms Instagram-innlegg

vegardharm • Følg
Stokke

vegardharm Reklame SE HER JA! Nå har jeg fylt 25 år og har bestemt meg for å ta litt mer vare på hud og hår. Så glad for samarbeid med Lykol Slapp av. Jeg skal gjøre dette enkelt for alle oss som ikke har en amazing day and night skincare routine! Her skal det fuktes i hue og ræva. Vegards spa spalte er nå lansert. Kommer i kveld på Instastoooory.

24 u

23 u Svar

Likt av [redacted] og 56 031 andre

18. APRIL

Tenkepause

Hva mener du er formålet med Instagram-innlegget til Vegard Harm? Hvilken påvirkningskraft tror du teksten har til å påvirke mottakerne? Begrunn svaret.

Instagram-innlegg på Vegard Harms Instagram-profil, fra april 2021

KAPITTEL 7 // SAMMENSATTE TEKSTER 177

Individ eller gruppe

Ved å vise menneskes som medlemmer av en gruppe kan framstillingen bli generaliserende eller stereotypisk. Det kan gjøre menneskene anonyme, slik at vi opplever avstand til dem. Framstilles mennesket som enkeltindivid, kan vi lettere utvikle sympati og nærhet.

Blikk

Dersom blikket er rettet mot oss, kan det gi inntrykk av at personen forventer noe av oss. Blikket oppfordrer oss til å engasjere oss i personen vi ser. Hvis blikket ikke er rettet mot oss, blir vi mer en slags observatør av det vi ser, og vi føler ikke den samme forventningen om engasjement.

PLAN
TV-AKSJONEN NRK

BARN, IKKE BRUD

Hvert tredje sekund blir en jente gifted bort.
Det blir også barndommen, drømmene, friheten og muligheten hennes.
La barn vie seg til livet og støtt kampen mot barnekteskap.

BLI BØSSEBÆRER FOR TV-AKSJONEN NRK 24. OKTOBER

RING 02025 BLIMED.NO

Bilde 6 og 7: Instagram-innlegget til Vegard Harm (bilde 6) og kampanjen Barn, ikke brud fra Plan International (bilde 7) brukes i oppgaver om retorisk analyse i Grip teksten vg3.

I *Grip teksten vg3* blir blanding av sjangre tatt opp som et problem i dagens medier på side 187. En tekst som er reklame, kan vi bli villedet til å tro er en informativ nyhetssak. Reklame i sosiale medier skal merkes med "annonsørinnhold", men det kommer ikke alltid tydelig

fram. Kommersielle formål kan pakkes inn i en stil som minner om personlige tekster der påvirkere brukes som et mellomledd i kommunikasjon med mottakere. Mange ungdommer er på sosiale medier som Instagram og Tik Tok. *Grip teksten vg3* har flere varierte eksempler på hverdagstekster som ungdommer møter hver eneste dag. Det kan være et forsøk på å gjøre innholdet i norskfaget ekstra relevant for elevene. Blikstad-Balas (2014) argumenterer for at skolen skal gi elevene den allsidige tekstkompetansen som de må ha i dagens samfunn, og *Grip teksten vg3* inneholder flere teksteksempler hentet fra nettsider og sosiale medier. Det er tydelig at denne læreboka vil vise elevene at hverdagstekstene også bør analyseres og tolkes. Et eksempel på dette er ett av Vegard Harms Instagram-innlegg fra april 2021 (s.187). Det kommer tydelig fram at Harm samarbeider med nettbutikken Lyko og reklamerer for hudpleieprodukter, men tonen i innlegget er personlig og ligner på stilen mange bruker i private tekster på sosiale medier. Instagram-innlegget brukes i et eksempel på retorisk analyse (s. 187–199). Underveis i den retoriske analysen av teksten blir det stilt tenkepause-spørsmål som elevene skal svare på:

> "Hva mener du er formålet med Instagram-innlegget til Vegard Harm? Hvilken påvirkningskraft tror du teksten har til å påvirke mottakerne? Begrunn svaret.".

Tenkepause-spørsmålene skal få elevene til å reflektere over det de har lest og aktivt bearbeide informasjonen de får. Lærebokteksten modellerer hvordan man kan gå fram for å skrive en retorisk analyse og hvilke spørsmål elevene bør stille til teksten og seg selv som mottaker.

I *Grip teksten vg3* (s. 178–179) er det en oversikt over hvordan elevene kan gå fram for å analysere alle typer sammensatte tekster. Elevene får en påminnelse om at «ikke alle momenter er relevante for alle tekster. Vurder hvilke spørsmål som passer til akkurat den sammensatte teksten du skal analysere og tolke». Her oppfordres elevene til å ta selvstendige valg basert på hva som er relevant for den aktuelle teksten de skal analysere. Refleksjonen som elevene blir bedt om å gjøre, kan ses på som en del av det å lese tekster kritisk.

4.6.3 Virkelighetsbilde i bilder

I *Kontekst 8-10* (s. 37) finner vi en oppgave der teksten er et bilde. Dette er et eksempel på at bilder er en meningsbærende del av en tekst. Det viser elevene at man også må være kritiske

lesere og stille spørsmål til bildebruken i tekster, noe som er en viktig del av det å få kompetanse i kritisk literacy. På siden etter bildet og førsteinntrykks-oppgavene blir elevene presentert for et utdrag av avisartikkelen bildet er hentet fra og informasjon om fotografen som tok bildet. I *Gå vidare*-oppgavene (oppgave 9 s. 39) blir elevene bedt om å sjekke om opplysningene de har fått i arbeidet med oppgavene til teksten er korrekte. Denne oppgaven kan gjøre at elevene skjønner at de ikke skal ta for gitt at det de blir servert i boka er sannhet. De blir bedt om å undersøke kildene, finne flere kilder og vurdere om disse er troverdige.

I *Grip teksten vg3* (s. 176) kan vi lese om *Virkelighetsbilde i bilder* at «bilder kan bidra til å skape et bestemt inntrykk av virkeligheten og påvirke mottakeren i en bestemt retning». Deretter følger en oversikt over noen av de virkemidlene som man kan bruke for å gi et bestemt inntrykk av det som blir framstilt: denotasjonsnivå og konnotasjonsnivå, kontekstualisering og dekontekstualisering, bildeutsnitt og perspektiv, individ eller gruppe og blikk. En styrke i *Grip teksten vg3* er at fagbegreper forklares grundig gjennom ulike eksempler slik at elevene kan lære seg å bruke fagbegrepene når de skal skrive egne tekster, og at de kan øve opp bevisstheten om hva se skal se etter i tekster de skal analysere og tolke verbaltekster og bilder.

4.6.4 Muntlige oppgaver

Litterære diskusjoner er ifølge Gabrielsen og Blikstad-Balas (2020, s. 88) bra for å øve opp evnen til å argumentere og for å akseptere uenighet, siden denne formen for diskusjoner og litterære tolkninger gir rom for flere sannheter. De snakker riktig nok om skjønnlitteratur i sin artikkel, men det samme må kunne sies å gjelde for litterære diskusjoner om sakprosatekster. Det handler i hovedsak om å snakke om tekst og være åpen for flere mulige tolkninger, på den måten lærer elevene at en tekst ikke er en tekst som er ensbetydende, men at ulike lesere kan ha ulike oppfatninger. Like viktig som å gjennomskue falske nyheter eller alternative fakta er den demokratiske dannelsen elevene får ved å kunne argumentere og diskutere noe i fellesskap (Rongved, 2022). Kritisk tenkning krever at vi holder flere muligheter åpne, og ser mer kritisk på våre egne antakelser, skriver Ørslien (2023).

Blikstad-Balas (2016, s. 109) skriver at god literacy-opplæring innebærer å "sette tekster i bevegelse", og for å sette tekster i bevegelse må vi kunne snakke om dem og se dem i sammenheng med andre tekster. Det kan ligge et stort potensial i å diskutere tekstinnholdets betydning i fellesskap. Også oppgaver som ikke eksplisitt er en muntlig oppgave kan selvsagt diskuteres. Det er læreren som må vurdere hva som er viktig å diskutere i fellesskap. Læreren må få fram at flere ulike tolkninger av en tekst kan være like gyldige, og få elevene med på tanken om at noen med en annen bakgrunn kunne tolket teksten annerledes.

Oppgave 5 til kronikken "Dialekter er djevelens verk" av Sanna Sarromaa (s. 467–470) i *Grip teksten vg3* er et eksempel på muntlig aktiviserende oppgave som kan få elevene til å lese både med og mot den aktuelle teksten:

> "Arranger en diskusjon i grupper eller klassen. Noen skal være enige og andre skal være uenige med Sarromaa. Dere kan gjerne ha ulike roller. Finn fram til roller som dere synes er relevante for å belyse temaet på en god måte. Bruk kunnskap fra kapittel 12 om talespråk og kapittel 13 om språk, kultur og identitet i diskusjonen".

Å arrangere en diskusjon i klassen der elevene skal være i en rolle gir trening i å ta et annet standpunkt enn det man kanskje har selv. Vi mener dette er ei god oppgave for å se ulike standpunkt som igjen kan gi gode ideer til innholdet i en skriftlig tekst. Slik Tønnesson (2010) skreiv om sin egen modell, der elevene skal stille en saktekst for retten, så kan elevene oppfatte at det er morsomt og engasjerende å tolke en saktekst ut fra ulike perspektiver. Det er ikke bare innholdet i teksten som kan diskuteres, men også betydningen av ordvalgene i saktekstene. Tønnesson (2010) skriver at det er en vrangforestilling at sakprosatekster er kjedelige. Sakprosa i alle sjangre, som lovtekster, avisinnlegg, krigsreportasjer og partiprogrammer, er oftest flerstemmige og kan by på store overraskelser.

Meningsbryting i klasserommet er viktig fordi det er et mål at eleven skal lære nye ting og være åpen for ulike svar. Selv om eleven har konkludert med et svar for seg selv som hen er fornøyd med og har gjort seg opp en mening om, er det viktig at eleven er klar over at ulike svar kan være like gyldige. Elever kan være opptatt av å si og skrive det som de tror er riktig. Det er derfor viktig at læreren lar eleven reflektere over spørsmål i stedet for at de får servert ferdige svar (Ørslien, 2023).

De vurderende og tolkende oppgavene har ikke et gitt svar, men ber ofte elevene om å si sin mening om, vurdere noe eller uttrykke egen opplevelse med den gitte teksten. Den vanligste koblingen vi ser av sammensatte oppgaver i *Kontekst 8-10* er vurderende og tolkende sammen med aktiviserende muntlige oppgaver. Et eksempel på en aktiviserende muntlig oppgave som også er vurderende og tolkende finner vi til talen av Greta Thunberg (s. 23), her har elevene lest talen først, for så å lese en del informasjon om Thunberg i læreboktekstene etterpå. Dette er bevisst gjort fra forfatterne sin side for å sette elevene inn i talens kontekst etter at de har lest den. I oppgave 5a blir elevene først bedt om å skrive ned ord som de mener beskriver avsenderen Greta Thunberg. I de følgende tre oppgavene skal elevene snakke sammen:

> "5b) Samalikne orda med andre i klassen, og forklar kvarandre kvifor de meiner desse orda beskriv henne."
>
> "6) Sjå for deg at talen blei halden for ein ungdomsskule og deretter for politikarar. Korleis tenker du at talen kan bli oppfatta av dei ulike mottakarane? Snakk saman og grunngi synspunkta deira."
>
> "7) I talen står det: *Vi har komme for å seie frå til dykk at endringane kjem, enten de likar det eller ikkje. Den verkelege makta ligg hos folket*.
>
> Diskuter: Kva trur de Greta Thunberg meiner med dette? Kven kan vi og de vere? Kva slags forandringar kan det vere snakk om? Kva kan det bety at makta høyrer til folket?"

I disse oppgavene må man vurdere og tolke innholdet i talen. Oppgavene er også aktiviserende muntlig, elevene må sette ord på egne refleksjoner og forklare hvorfor de vurderer eller tolker talen slik de gjør, og i diskusjon med andre grunngi sine synspunkter. Elevene blir bedt om å vurdere og/eller tolke ulike sider ved teksten før de skal diskutere det de mener/tenker med andre elever. Om oppgave 5a er ei god oppgave, kan diskuteres. Elevene skal skrive ned ord som de mener beskriver avsenderen Greta Thunberg etter at de har lest en læreboktekst om henne. Elvebakk og Blikstad-Balas (2022) henviser til en studie av Grimes og Boening (2001) som finner at førsteårsstudenter på et kurs i akademisk skriving mente at den sikreste måten å vurdere om en tekst er til å stole på, er å vurdere forfatterens troverdighet. Elvebakk og Blikstad-Balas problematiserer det at lesere kan ha et statisk forhold til hvem som er troverdige eller lite troverdige, uavhengig av tekstens innhold. Det at Thunberg har status som er verdenskjent klimaaktivist slik det står i *Kontekst 8-10* (s. 22)

medfører ikke nødvendigvis at vi kan stole på alt hun sier i en tale eller uttaler seg om. Fokuset i oppgavene til talen av Thunberg burde være rettet mot selve teksten hun har skrevet og ikke på å karakterisere Thunberg. Elevene får heller ikke i oppgave å undersøke flere kilder om Thunberg, men skal forholde seg til det som står i lærebokteksten når de svarer på 5a.

4.7 Oppgaver som ikke krever kritisk lesing

Under lukkede oppgaver har vi to kategorier, kontrolloppgaver og resonnerende oppgaver. Vi har redegjort for hvilke oppgaver som har vært rådende i skolen historisk sett, og trukket fram at en oppgavetype som har hatt lang tradisjon er kontrolloppgaver. Dette er en form for lese-kontroll der elevene skal finne det riktige svaret i teksten. Disse oppgavene ber elevene finne eller gjengi informasjon fra den gitte teksten og krever ikke at elevene skal reflektere, utforske eller undersøke teksten. De resonnerende oppgavene er like kontrolloppgavene i at det dreier seg om å finne et "faktasvar", men i de resonnerende oppgavene kan elevene bli nødt til å lete etter svaret andre steder i læreboka enn i den gitte teksten. Dette kan for eksempel være å finne virkemidler som er brukt. Poenget er at begge disse oppgavetypene ikke krever kritisk lesing fra elevene, det er oppgaver som er nødvendige i en lærebok for å sjekke at elevene har lest og forstått teksten, men med tanke på å utvikle kritiske lesere er ikke dette oppgaver vi ønsker å ha en overvekt av. Oppgavene krever at elevene kan avkode og lese, men ikke at de går inn og utforsker tekstene. Under vil vi vise noen oppgaveeksempler fra lærebøkene der vi finner ulike typer lukka oppgaver og forklare hvilken lesemåte disse medierer for elevene.

4.7.1 "Let og finn"

Det er sjelden slik at de lukkede oppgavene bare har én bestemt formulering og måte å svare på, men de har tydelige føringer for hva som må være med for at den skal være riktig besvart, og det er svar som elevene finner enten i den gitte teksten eller i læreboka. Bakken og Anderson-Bakken (2016) fant at det var lukkede oppgaver som dominerte til sakprosatekstene i sine undersøkelser av oppgavene i tre lærebøker for videregående, og dette stemmer delvis med undersøkelsen av de to lærebøkene for videregående som vi har gjennomført. *Grip teksten vg3* har en liten overvekt av lukkede oppgaver, mens *Intertekst vg3*

har en overvekt av åpne oppgaver til sakprosatekstene, og dermed kan det se ut som at det har skjedd en liten endring på hvilke oppgavetyper som dominerer sett opp mot Bakken og Andersson-Bakkens funn.

I *Grip teksten vg3* er det, noe overraskende, mange kontrolloppgaver til essay. Et eksempel er essayet "Dei skrantne kontoanes tale har begeistra meg mest i vinter" av Anne Gunn Halvorsen (s. 482-485). Til denne teksten er det ni oppgaver der sju er lukkede oppgaver og to er åpne. Eksempler på lukkede oppgaver er:

> **1.** Kva for tre bøker viser Anne Gunn Halvorsen til i denne teksten?
> **2**. Kva sjanger vil du plassere denne teksten i?
> **3**. Denne teksten stod på trykk i Aftenposten 9. januar 2022. Korleis skildrer forfattaren denne tida? Kva trekkjer ho fram som viktige hendingar?

Oppgave 1 og 3 er kontrolloppgaver, mens oppgave 2 er en resonnerende oppgave fordi eleven må ta stilling til hvilken sjanger teksten er. Den oppmerksomme leseren av læreboka vil kunne se at i oppgave 9 står det at teksten har essaytrekk. I oppgave 7 skal elevene la seg inspirere av essaytrekkene og skrive sin egen tekst:

> **7**. Utforsk virkeligheitsbilde i denne teksten. Bruk tipsa på s. 194.

Denne oppgaven har vi kategorisert som en resonnerende oppgave, der eleven må resonnere seg fram til hva svaret kan være. Elevene blir bedt om å se på tips på side 194 i kapittel 8 "Retorisk analyse" der det er en kort læreboktekst om "Doksa – virkelighetsbilde i tekster". Teksten forteller blant annet at "Det er nødvendig å ta hensyn til publikums doksa for å overbevise dem, og vi bør også være bevisst på avsenderens doksa når vi leser og analyserer tekster kritisk". Doksa blir forklart som "det vi kaller virkelighetsbilde". Dersom elevene vil vite mer om virkelighetsbilde må de lese på side 174–177 i kapitlet om sammensatte tekster. For noen elever vil nok veien fram til å forstå hva som her menes med "virkelighetsbilde" være litt lang. De får beskjed om å lese på ulike sider for å forstå hva oppgaven ber om. Oppgave 8 er en åpen, vurderende/tolkende oppgave:

> **8**. Les utdraget frå *Emily forever* på side 476. Vurder om det Anne Gunn Halvorsen skriv om den romanen, stemmer med di oppleving av utdraget.

Elevene blir bedt om å fortelle om sin opplevelse av utdraget og om det stemmer med det Halvorsen skriver om romanen.

Den siste oppgaven til essayet er oppgave 9:

> **9**. Ta utgangspunkt i eit av temaa på side 320–321 og skriv eit essay. La deg inspirere av essaytrekka i denne teksten.

Det er en aktiviserende skriftlig oppgave, og selve oppgaven handler om å skrive et essay og er dermed ikke en oppgave til dette konkrete essayet, oppgaven ber elevene om å bruke essayet som inspirasjon og et utgangspunkt for å skrive sitt eget. Det kunne vært hensiktsmessig om flere av oppgavene til essayet var i kategorien åpne oppgaver, slik at elevene fikk inntrykk av at dette er en tekst de skal tolke, flere av oppgavene går ut på å gjenfortelle innholdet i essayet, dermed blir elevene implisitt fortalt at dette er en tekst de ikke skal stille spørsmål til, men heller at det som er skrevet kan forståes som sannhet.

I bøkene for ungdomsskolen finner vi at *Kontekst 8-10* har en overvekt av åpne oppgaver og *Fabel 10* en liten overvekt av lukkede, så heller ikke her finner vi en tydelig overvekt av lukkede oppgaver slik som tidligere undersøkelser har vist at det har vært i lærebøkene. I *Kontekst 8-10* ser vi at flere av de ulike artiklene har en overvekt av lukkede oppgaver, men det skal sies at dette er artikler vi finner i kapittel 8 *Språksystemet - nynorsk og bokmål*. Oppgavene her er lukkede fordi de i all hovedsak ber elevene om å finne ord i ulike ordklasser eller der bokmålsskrivemåten skiller seg fra nynorsk i tekstene. Oppgavene er lukkede fordi de skal "lete og finne", og til dette temaet i boken er det nok mest naturlig at det er flest lukkede oppgaver siden det dreier seg om å legge merke til forskjell i de to skriftspråkene. I kurs 5.3 *Tekstar som informerer* finner vi fagartikkelen *Kvar kjem orda kiwi, kjendis og sjokolade frå?* Til denne teksten finner vi flere eksempler på lukkede oppgaver.

> **5** Finn informasjonen.
>
> **a** Frå kvar i verda og frå kva for nokre språk kjem desse orda: *kiwi, kenguru, ski, koala, tabu, kjendis, potet, sjokolade*?
>
> **b** Kva blir potet kalla i Frankrike og Finland?

Disse to oppgavene er typiske lesesjekk-oppgaver, elevene skal lete og finne svaret i teksten. Elevene kan i hovedsak svare på oppgavene uten å nærlese teksten, det krever egentlig bare at de kan skumlese og finne de rette stedene i teksten der svaret står for å kunne svare på spørsmålene.

6 Vurder teksten.

a Kva er det denne teksten vil informere oss om?

b Kva blir gjort for å fange merksemda vår?

c Kva er det som gjer teksten truverdig?

d Følger denne teksten modellen med innleiing, hovuddel og avslutning, eller manglar den noko? Forklar.

e Leit etter gode temasetningar i kvart avsnitt, eller lag dykkar eigne temasetningar. Les temasetningane høgt, og vurder om dei gir eit godt samandrag av artikkelen.

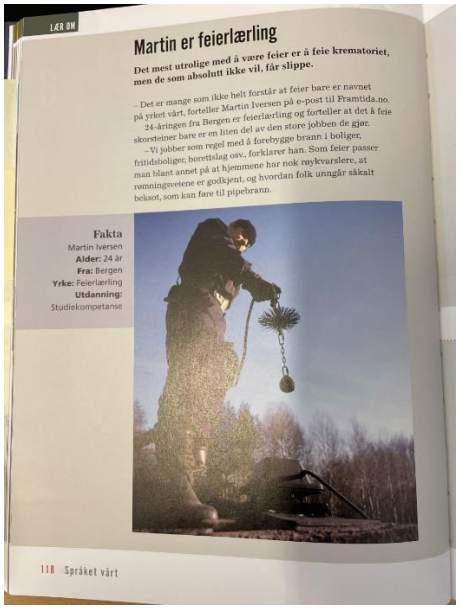
Selv om tittelen på oppgavene ber elevene om å vurdere teksten har vi kategorisert dem som lukkede. Oppgave 6a er en kontrolloppgave, den krever at elevene leser teksten for å svare på hva teksten informerer om. Resten av oppgavene har vi kategorisert som resonnerende fordi elevene skal hente ut informasjon fra teksten, men for å kunne gjøre det må de lese om de ulike virkemidlene teksten inneholder på andre sider i læreboka. Kapittel 5 handler om sakprosa og kurs 5.3 om hvordan saktekster kan informere. Elevene har lest og lært om hvordan ulike saktekster skaper oppmerksomhet, hva man skal se etter for å finne ut om de er troverdige og de har blitt presentert for temasetninger, kommentarsetninger og femavsnittsmodellen. Oppgavene ber dermed elevene om å bruke det de har lært i kapittelet for å svare på oppgavene til teksten. Dersom de er usikre på hva oppgavene ber dem svare på, kan de bla seg tilbake i sidene i læreboka og lese det de trenger for å kunne svare. Dette er nødvendige oppgaver for å sikre at elevene har forstått det faglige innholdet i kapittelet, og de innebærer helt klart ulike elementer som har med kritisk lesing å gjøre. De skal for eksempel lære om hvordan man kan finne ut om en tekst er troverdig, hvilke grep en forfatter kan gjøre for å fange oppmerksomheten vår og gjennom å se etter hva teksten skal informere om også skjønne hva som er formålet med teksten. Alle disse sidene ved teksten er viktige med tanke på kritisk lesing, men selve oppgavene og måten de er formulerte på her, gjør at vi må kategorisere dem som lukkede resonnerende oppgaver. Oppgave 6e er en vanskelig oppgave å kategorisere, her skal elevene *lete* etter temasetninger (kontrolloppgave), *lage* temasetninger (aktiviserende skriftlig) og *vurdere* om disse gir et godt sammendrag av teksten (vurderende og tolkende). Selv om her stå at de skal vurdere det de finner, vil vi si at hovedpoenget med oppgaven er å finne temasetninger og bli bevisst på hvordan de inneholder hovedbudskapet i den gitte teksten, vi har kategorisert den som en resonnerende oppgave fordi den ber om et bestemt svar som elevene skal finne i teksten, men som de lærer om på et annet sted i boka.

4.7.2 Oppgaver som leder bort fra teksten

Et annet funn vi har gjort i undesøkelsen vår, er at noen oppgaver leder elevene bort fra den gitte teksten ved at den brukes mer som inspirasjon enn som en tekst som skal leses og tolkes. Dersom elevene skal lære seg å "reflektere over tekstenes formål, innhold, sjangertrekk og virkemidler" slik det står i læreplanen, eller læres opp i å stille spørsmål til tekstene slik vi ønsker med tanke på kritisk lesing, er det helt nødvendig at elevene får spørsmål til tekstene der de må vurdere og undersøke nettopp disse sidene ved tekstene de blir presentert for. I *Fabel 10* ser vi at mange av oppgavene gir inntrykk av at tekstene skal være et utgangspunkt for å jobbe med en tematikk fremfor å undersøke ulike sider ved tekstene. Dette finner vi for eksempel til artikkelen som handler om Martin som er feierlærling (s.119). Den første oppgaven er en kontrolloppgave som ber elevene om å svare på spørsmål til teksten. De to siste oppgavene er aktiviserende skriftlig.

> **Oppgave 5**: Hvilke yrker kunne du tenke deg? Skriv en kort tekst om hva du vil jobbe med som voksen, eller hva du tror du kommer til å gjøre. Hvorfor vil du velge akkurat dette yrket, og hva ser du for deg kan være interessant med det? Les intervjuet med Martin for inspirasjon.
>
> **Oppgave 6**: Tenk deg at du eier en sportsbutikk og skal ansette flere medarbeidere. Hvilke spørsmål ville du stille søkerne? Les mer om jobbintervju på side 22-23.

Oppgavene dreier seg om yrker, og gir ikke elevene mulighet for å kommentere innholdet i den aktuelle teksten. Teksten skal fungere som et utgangspunkt og som inspirasjon for å skrive egen tekst. Oppgave 6 kunne vi også kategorisert som en resonnerende oppgave siden elevene blir bedt om å lese om hvordan de kan svare på oppgaven et annet sted i læreboka. Denne oppgaven kan også sies å gå ganske langt vekk fra teksten. Teksten handler om en feierlærling og jobben hans, mens oppgaven ber elevene om å tenke seg at de eier en sportsbutikk som skal ansette medarbeider, sammenhengen her er ganske uklar. Kapittelet handler om å skrive på bokmål, men verken teksten eller disse oppgavene virker å være knyttet til dette, det blir for eksempel ikke gitt noen instruksjon om at svarene skal skrives på bokmål. Når det ikke finnes et eneste spørsmål til selve teksten kan elevene ubevisst oppfatte det som at teksten ikke er viktig, eller at man ikke behøver å stille spørsmål til, eller ta stilling til innholdet i teksten, men heller ta for gitt at det som står skrevet ikke er tolkbart.



LÆR OM

Martin er feierlærling

Det mest utrolige med å være feier er å feie krematoriet, men de som absolutt ikke vil, får slippe.

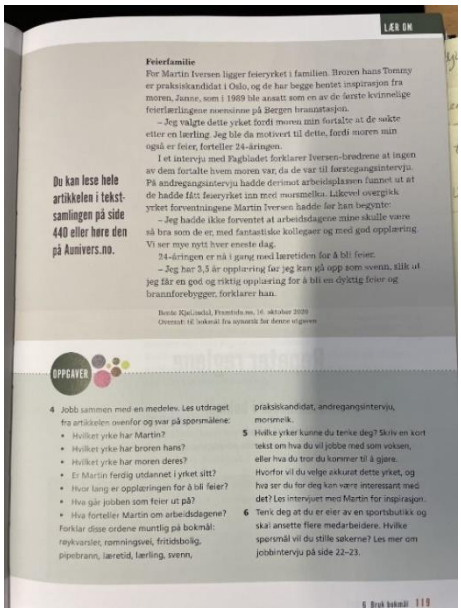
– Det er mange som ikke helt forstår at feier bare er navnet på yrket vårt, forteller Martin Iversen på e-post til Framtida.no.

24-åringen fra Bergen er feierlærling og forteller at det å feie skorsteiner bare er en liten del av den store jobben de gjør.

– Vi jobber som regel med å forebygge brann i boliger, fritidsboliger, borettslag osv., forklarer han. Som feier passer man blant annet på at hjemmene har nok røykvarslere, at rømningsveiene er godkjent, og hvordan folk unngår såkalt beksot, som kan føre til pipebrann.

Fakta
Martin Iversen
Alder: 24 år
Fra: Bergen
Yrke: Feierlærling
Utdanning: Studiekompetanse

118 Språket vårt



LÆR OM

Feierfamilie

For Martin Iversen ligger feieryrket i familien. Broren hans Tommy er praksiskandidat i Oslo, og de har begge hentet inspirasjon fra moren, Janne, som i 1989 ble ansatt som en av de første kvinnelige feierlærlingene noensinne på Bergen brannstasjon.

– Jeg valgte dette yrket fordi moren min fortalte at de søkte etter en lærling. Jeg ble da motivert til dette, fordi moren min også er feier, forteller 24-åringen.

I et intervju med Fagbladet forklarer Iversen-brødrene at ingen av dem fortalte hvem moren var, da de var til førstegangsintervju. På andregangsintervju hadde derimot arbeidsplassen funnet ut at de hadde fått feieryrket inn med morsmelka. Likevel overgikk yrket forventningene Martin Iversen hadde før han begynte:

– Jeg hadde ikke forventet at arbeidsdagene mine skulle være så bra som de er, med fantastiske kollegaer og med god opplæring. Vi ser mye nytt hver eneste dag.

24-åringen er nå i gang med læretiden for å bli feier.

– Jeg har 3,5 år opplæring før jeg kan gå opp som svenn, slik at jeg får en god og riktig opplæring for å bli en dyktig feier og brannforebygger, forklarer han.

Bente Kjellandsl, Framtida.no, 16. oktober 2020
Oversatt til bokmål fra nynorsk for denne utgaven

Du kan lese hele artikkelen i tekstsamlingen på side 440 eller høre den på Aunivers.no.

OPPGAVER

4 Jobb sammen med en medelev. Les utdraget fra artikkelen ovenfor og svar på spørsmålene:
- Hvilket yrke har Martin?
- Hvilket yrke har broren hans?
- Hvilket yrke har moren deres?
- Er Martin ferdig utdannet i yrket sitt?
- Hvor lang er opplæringen for å bli feier?
- Hva går jobben som feier ut på?
- Hva forteller Martin om arbeidsdagene?

Forklar disse ordene muntlig på bokmål: røykvarsler, rømningsvei, fritidsbolig, pipebrann, læretid, lærling, svenn, praksiskandidat, andregangsintervju, morsmelk.

5 Hvilke yrker kunne du tenke deg? Skriv en kort tekst om hva du vil jobbe med som voksen, eller hva du tror du kommer til å gjøre. Hvorfor vil du velge akkurat dette yrket, og hva ser du for deg kan være interessant med det? Les intervjuet med Martin for inspirasjon.

6 Tenk deg at du er eier av en sportsbutikk og skal ansette flere medarbeidere. Hvilke spørsmål vil du stille søkerne? Les mer om jobbintervju på side 22–23.

6 Bruk bokmål 119

Bilde 8 og 9: Noen tekster fungerer mer som inspirasjon enn som en tekst som skal leses og tolkes. Her vises et eksempel på dette fra Fabel 10.

Vi finner flere like eksempler i tekstsamlingen. I teksten *Å gjøre feil foran andre – ydmykelse* (s. 408-413) kan man lese om det å bli ydmyket foran andre, hvordan det er å bli ydmyket og hvordan håndtere det. Det er fire oppgaver til teksten, den første er en kontrolloppgave der elevene skal finne rådene som blir gitt i teksten, i neste oppgave skal elevene skrive opp rådene og vurdere/diskutere om rådene er gode eller dårlige. I den neste oppgaven skal elevene skrive ned egne opplevelser som har vært ydmykende og fortelle om disse til klassen, og i den siste oppgaven skal elevene deles inn i grupper og dramatisere en av de ydmykende opplevelsene som elevene har fortalt om. Alle oppgavene handler med andre ord om temaet ydmykelser, det er ingen spørsmål eller oppgaver som ber elevene om å stille spørsmål til teksten, eller undersøke og/eller vurdere den på noen måte.

I VG-artikkelen *Stolt av det samiske* (s. 418-422) leser man om fire ungdommer som forteller om hvordan det er å være samisk i 2021. Her er tre oppgaver til teksten, alle tre er diskusjonsoppgaver.

77 Korleis opplever du det dersom nokon

- tullar med musikken du likar
- ertar deg fordi du er annleis enn dei
- ertar deg på grunn av kleda du går i
- seier negative kommentarar om familien din og bakgrunnen din”.

78 Kor viktig er det

- å vere stolt av den ein er
- å vere stolt av bakgrunnen sin
- å vere stolt av kulturen sin".

79 Korleis kan du bidra til

- å skape ei kjensle av likeverd for alle
- å skape eit varmt og inkluderande samfunn.

Heller ikke her skal elevene vurdere eller tolke teksten, men diskutere om og rundt temaet teksten handler om. Diskusjonsoppgaver kan i utgangspunktet være en god måte å få elevene til å reflektere rundt en tekst på, men da må de be elevene diskutere ulike sider ved teksten. De tre eksemplene over viser noe som går igjen i oppgavene til sakprosatekstene i *Fabel 10*, at elevene ikke blir oppfordret til å undersøke hvem forfatteren er, hva som er tekstens kontekst, se på form og oppbygging eller kommentere budskap og formål. De blir i stedet bedt om å knytte temaet til egne opplevelser eller hva de selv tenker/mener om et tema. Som Bakken og Anderson-Bakken (2016, s. 13) skriver medierer lærebokoppgavene tekstene for elevene, de viser elevene hvordan tekstene skal leses og forstås, og hvilke aktiviteter de inngår i. Dersom elevene ikke blir eksponert for andre oppgaver enn dem som blir gitt i eksemplene over, kan de få en forståelse av at sakprosatekstene bare skal leses som bakgrunn for å snakke om et tema, og ikke som tolkbare tekster som skal undersøkes og vurderes.

Den aktive leseren som forstår at ikke alle svar står direkte i den skrevne teksten, er målet når vi ønsker at elevene skal bli kritiske lesere (Ullstrøm, 2009). Lukkede oppgaver er oppgaver der elevene skal finne det riktige svaret på spørsmål, også kalt kontrollspørsmål. Blikstad-Balas (2014) skriver at oppgavene i lærebøkene er viktige fordi de styrer lesingen av skoletekster, og at det er de oppsummerende oppgavene der elevene må gjengi fagstoffet, lukkede oppgaver, som har vært dominerende i lærebøkene. Dette var også det Bakken og Andersson-Bakken fant i sin undersøkelse. Det kan se ut som dette har endret seg noe med tanke på analyse av vårt eget datamateriale, og kanskje noe mer i lærebøkene for ungdomsskolen enn i videregåendebøkene. Bakken og Andersson-Bakken (2016) skriver om oppgavene til selve lærebokteksten og at elevene kan få et inntrykk av at lærebokteksten er en sakprosasjanger man ikke trenger å analysere kritisk. Det er vanskelig for oss å kunne motsi dette, da vi ikke har undersøkt selve læreboktekstene gjennomgående, men hatt fokus på sakprosatekstene vi finner som eksempeltekster og i tekstsamlingene i lærebøkene. Likevel

kan den noe jevnere fordelingen mellom lukkede og åpne oppgaver indikere at det kanskje har skjedd en liten endring. Torvatn (2009) mener at enkle fakta-spørsmål må være med i en lærebok siden svake lesere bare makter å svare på slike spørsmål, dette er helt klart et viktig poeng, for at alle elever skal oppleve mestring når de arbeider med oppgaver, er det viktig at der er oppgaver som alle kan svare på. Men for å utvikle elevenes kritiske sans må det finnes en variasjon av oppgaver, både lukkede og åpne.

Oppgaveeksemplene fra *Fabel 10* som viser hvordan oppgaver kan være et utgangspunkt for å snakke om et tema fremfor å svare på oppgaver til tekstene kan være gode som starthjelp for arbeid med egne tekster eller for å skape mestringsfølelse for alle elever, uansett nivå. Problemet med disse eksemplene er at elevene ikke egentlig trenger å lese teksten for å kunne svare på oppgavene. Som vist i kap. 2, understreker Ullström (2009) at det er viktig at oppgavene har sammenheng med den aktuelle teksten, at oppgavene ikke bør bli for generelle og at teksten ikke bør «forlates». Han finner eksempler på det han kaller «allmenn aktivisme» og at det er tvilsomt i hvilken grad elevene leser tekstene nøye når det er fullt mulig å svare på oppgavene uten å ha lest teksten. Dette forutsetter at elevene leser hva oppgavene ber om før de leser den gitte teksten, noe som er vanskelig å si hvor mange som gjør. Poenget er at oppgaveeksemplene vi fant i *Fabel 10* er eksempel på oppgaver der elevene kan svare på oppgavene uten å lese teksten. Dersom vi ønsker at elevene skal bli kritiske lesere, bør vi oppmuntre og forbedre evnene deres til å stille spørsmål til teksten. Men disse oppgavene forteller implisitt elevene at selve teksten ikke er viktig, eller at de ikke trenger å stille spørsmål til den. Oppgave 9 fra *Grip teksten* er et typisk eksempel på det Ullstrøm snakker om når han sier at en tekst kan fungere som en stimulansetekst, at oppgaven handler mer om at elevene skal arbeide med egen tekst enn at de skal forholde seg til en bestemt tekst. I oppgaven blir elevene bedt om å skrive sitt eget essay og bli inspirert av essaytrekkene i teksten oppgaven hører til. Vi sier ikke at dette er oppgaver vi ikke ønsker å ha i lærebøkene, det er selvsagt nødvendig med varierte oppgaver til tekstene og en tekst kan godt fungere som inspirasjon for egen tekstproduksjon, men med tanke på å fordre kritisk lesing bør det også stilles spørsmål til teksten som ber elevene om å undersøke flere sider av den, noe oppgavene til akkurat denne teksten ikke gjør.

Kapittel 5 – Utdypende konklusjon

For å besvare problemstillinga vår har vi gjennomgått hva tidligere forskning sier om hva kritisk literacy innebærer, og ut fra tidligere forskning sett på hva elevene trenger opplæring i for å opparbeide seg den nødvendige kompetansen for å kunne være kritiske lesere i møte med dagens tekster. Dette innebærer kan vi si at elevene må lære seg, og kunne bruke, et metaspråk, de må kunne gi faglige begrunnelser for sine meninger om tekster. Videre må de kunne undersøke teksters formål og virkelighetsbilde; de må kunne finne ut hva en tekst vil oppnå. De må vite hvordan de kan sammenligne tekster av ulike forfattere om samme tema for å få ulike sider eller oppfatninger om samme sak. Elevene må lære om kildekritikk, inkludert å kunne vurdere kilder i egne tekster på en kritisk måte, og de må kunne sette en tekst inn i en kontekst for å få en forståelse for tekstens formål og mening. Det krever både refleksjon og mer selvstendighet av elevene for at de skal kunne analysere og tolke tekster, og de trenger redskaper for å vite hvordan de kan undersøke tekstene de møter. Gjennom kategorisering og analyse av oppgavene i de undersøkte lærebøkene har vi presentert flere eksempler som vi anser som gode oppgaver med tanke på å utvikle kritisk literacy. Som siste del av masteroppgaven vår vil vi summere opp og drøfte hva vi mener må til for å utvikle elevenes evne til kritisk lesing. I det følgende vil vi besvare forskningsspørsmålene våre før vi trekker frem andre relevante sider ved å utvikle kritisk literacy.

5.1 Oppgaver som kan utvikle kritisk literacy

Forskningsspørsmål 1, om hvilke typer oppgaver det er som kan utvikle kritisk literacy, blir besvart i gjennomgangen av tidligere forskning i kapittel 2. I gjennomgangen vår i kapittel 2 endte vi opp med å lage våre egne kriterier for hva som kjennetegner gode oppgaver. Vi mener at det er de åpne oppgavene som krever mer selvstendig tenkning av elevene som vil kunne fremme kritisk lesing av tekst. Oppgaver som kan utvikle kritisk lesing av sakprosa krever:

- refleksjon og selvstendig tenkning
- analyse og tolkning
- forståelser for fagtermer
- kunnskap om kontekst og kildekritikk
- kritiske vurderinger
- samhandling med andre

5.2 Vanskelig å bryte med fagtradisjoner

Det andre forskningsspørsmålet vårt er *hvilke typer sakprosa finner vi i lærebøkene, og hva kjennetegner hovedkategoriene av oppgaver til disse tekstene?* Vi valgte å fokusere på sakprosatekstene i lærebøkene fordi vi ser det som helt nødvendig at elevene får opplæring i å lese alle typer tekster med et kritisk blikk. Ulike typer sakprosatekster er tekster de stadig møter på i dagens tekstsamfunn, dermed er det en nødvendighet å få opplæring i å lese autentiske saktekster med et kritisk blikk. Tidligere forskning viser at skjønnlitteraturen har stått sterkest i lærebøkene, også i senere tid, trass i at de to sjangrene nå er likestilt i læreplanen. Vår undersøkelse viser at dette også gjelder for de lærebøkene vi har undersøkt. Figur 4a og 4b, og figur 5a og 5b, i 4.1 *Fordelingen mellom skjønnlitteratur og sakprosa,* viser at det er færre sakprosatekster enn skjønnlitterære tekster i tre av lærebøkene vi har undersøkt. Det er spesielt tydelig i lærebøkene for vg3 at sakprosatekster er i mindretall i tekstsamlingene. En viktig grunn til det, som vi har pekt på tidligere, er det sterke fokuset på kultur – og litteraturhistorie i kompetansemålene for vg3 SF. Kompetansemålene som omhandler den skjønnlitterære tradisjonen og lange tradisjoner for å vektlegge skjønnlitteratur i norskfaget, kan være noe av forklaringen på dette. Det kan synes som om disse tradisjonene er vanskelige å bryte selv med en ny læreplan og nye lærebøker. I det norskdidaktiske forskningsmiljøet har det i seinere år blitt skrevet om hvor viktig det er å analysere og tolke sakprosa på lik linje med skjønnlitteratur (Bakken & Andersson-Bakken, 2016; Veum & Eilertsen, 2019). Det kan være med på å åpne øynene for at en lang tradisjon med å prioritere skjønnlitterære tekster i lærebøkene må endre seg. Men i lærebøkene vi har undersøkt, har vi ikke i noen større grad sett denne endringen i tekstsamlingene. Strand (2021) sin forskning viser at lærerne i informantutvalget foretrekker sakprosa når formålet er å arbeide med kritisk lesing. Når utvalget av sakprosatekster i lærebøkene er lite, må lærerne finne aktuelle og relevante tekster å arbeide med hentet andre steder enn læreboka, som i aviser, bøker og sosiale medier.

Sakprosa og skjønnlitteratur er likestilte i læreplanen, men vi har undret oss over om det innebærer at det skal være like mange tekster i hver sjanger i lærebøkenes tekstutvalg. Det at sakprosa og skjønnlitteratur er likestilte, må ikke nødvendigvis tilsi at det skal være likt antall sakprosatekster som skjønnlitterære tekster. På vg2 og vg3 er det flere kompetansemål som omfatter litteraturhistorien. Dette stiller noen krav til elevene om å kjenne til de ulike

litterære periodene, som igjen innebærer at de må lese et variert utvalg av tekster fra de ulike periodene. Slik sett kan man argumentere for at kompetansemålene i norskfaget er for omfattende når det gjelder skjønnlitteraturen, og at det går på bekostning av antall sakprosatekster som blir lest i skolen. Samtidig er det et argument at elevene skal kjenne til både eldre og nyere skjønnlitteratur fordi det er en viktig del av vår felles kulturarv.

Hvilke teksttyper som er i de fire lærebøkene, er vist for hver lærebok i vår gjennomgang i 4.4 *Hvilke teksttyper finnes i lærebøkene?* Figur 6a og 6b viser hvilke teksttyper som vi finner i lærebøkene for ungdomstrinnet, mens figur 7a og 7b viser teksttypene i bøkene for vg3. Det kommer tydelig fram at i *Intertekst vg3* og *Grip teksten vg3* er det flest sammensatte tekster, som reklame, holdningskampanjer og Instagram-innlegg. Også i *Kontekst 8-10* er det flest sammensatte tekster, mens *Fabel 10* kun har to sammensatte tekster. Lærebøkene har en overvekt av åpne oppgaver i kategorien vurderende og tolkende oppgaver til de sammensatte tekstene, med unntak av *Fabel 10* der oppgavene er likt fordelt mellom åpne og lukkede oppgaver til de to sammensatte tekstene. Et fellestrekk ved samtlige fire lærebøker er at det er svært få utforskende oppgaver til saktekster med navngitt avsender eller forfatter.

5.3 Oppfyller læreplanens intensjoner til en viss grad

Det tredje og siste forskningsspørsmålet er *hvordan oppfyller lærebøkene i norsk læreplanenes intensjoner om å utvikle kritiske leseferdigheter på 8. til 13. trinn?* Vår oppfatning er at lærebøkene vi har analysert til en viss grad oppfyller læreplanens intensjoner om å utvikle kritiske leseferdigheter. Selv om en kan tenke seg at det er nyttig å tolke sakprosatekster, vil det være opp til forfatterne av lærebøkene å velge ut tekster for å dekke opp målene i læreplanen. Relevante læreplanmål etter 10. trinn som omhandler kritisk lesing og kildekritikk er at elevene skal «lese skjønnlitteratur og sakprosa (…) og reflektere over tekstenes formål, innhold, sjangertrekk og virkemidler», «sammenligne og tolke romaner, noveller, lyrikk og andre tekster ut fra historisk kontekst og egen samtid», «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». Begge av de undersøkte lærebøkene til 10. trinn har møtt læreplanen med tanke på utvalg av tekstsjangre. Selv om det er stor forskjell i hvilke sjangre det er lagt vekt på i de to bøkene. Begge

lærebøkene tematiserer ulike sider ved kritisk lesing, men i noe ulik grad. I læreplanmålene står det om at de skal reflektere over formål, innhold, sjangertrekk og virkemidler, at de skal ha kjennskap til retorikk og kunne bruke kilder på en kritisk måte. I *Kontekst 8-10* blir dette tatt opp flere steder, og læreboka gir elevene mange verktøy å bruke for å lære seg hvordan man skal lese både med og mot tekstene de møter. Boka har mange eksempeltekster som elevene skal reflektere rundt, vurdere og undersøke.

I vår gjennomgang av begrepet kritisk literacy brukte vi blant annet Skovholt og Veum (2014, s. 38) sin definisjon: "Kritisk literacy er evna til å reflektere og stille seg kritisk til det ein les, og til å lese *mot* teksten. I vidare tyding er det å bli medviten på og stille spørsmål ved, korleis meining blir skapt gjennom språk og andre semiotiske ressursar. I *Kontekst 8-10* tar de for seg nettopp dette i kapittel 3.2, Her får elevene en god innføring i hvordan språk kan påvirke og brukes for å skape mening. *Fabel 10* har gode eksempler på hvorfor det er viktig å være kritisk til det man leser, men gir få verktøy som elevene kan bruke for å lære seg å være kritiske lesere. Begge bøkene møter læreplanmålet om kildebruk, de gir en innføring i hvordan man skal føre og bruke kilder i egen tekstproduksjon, men også her er det ulikt hvor mye plass det får. I *Fabel 10* er det kort forklart og vist med noen eksempler i en tabell hvordan kilder føres, mens i *Kontekst 8-10* er det forklart både hvordan man skal undersøke kilder og hvordan man skal bruke dem, i tillegg til flere oppgaver der elevene skal jobbe undersøkende rundt kilder (s.102–108).

Aktuelle læreplanmål for vg3 som gjelder kritisk lesing og kildekritikk er at elevene skal "orientere seg i faglitteratur, vurdere kilder kritisk og skrive fagartikler som greier ut om og drøfter norskfaglige emner" og "skrive tekster med etterrettelig kildebruk og et presist og nyansert språk". Begge lærebøkene for vg3 tar opp kildekritikk og kritisk lesing, og elevene blir presentert for hva de skal undersøke når de velger kilder. *Grip teksten vg3* problematiserer også hvorfor det er viktig å være bevisst på kildekritikk. Lærebøkene har ulike verktøy som hvordan man skal føre en kildeliste og hva man bør være bevisst på når man velger kilder til en fagartikkel. Men her mener vi det kunne vært flere oppgaver knyttet til det å vurdere troverdigheten til ulike kilder. I *Grip teksten vg3* tar *kapittel 7 Sammensatte tekster* og *kapittel 8 Retorisk analyse, tolkning og kritisk lesing av saktekster* opp virkelighetsbilde i tekst og bilder og tekstens påvirkningskraft og troverdighet. Her er det

flere eksempeltekster som viser elevene hva de kan se etter når de skal analysere en sammensatt tekst og hvordan de kan bygge opp egne tekster. Også *Intertekst vg3* har et eget kapittel om retorisk analyse, om å tolke sakprosatekster, og i dette kapitlet er det flere eksempler på analyse av saktekster. Elevene kan få god nytte av disse eksempeltekstene når de skal skrive sine egne tekster. Begge lærebøkene inneholder flere autentiske tekster, blant annet fra Instagram i *Grip teksten vg3,* og det viser elevene at det er viktig å tolke også hverdagstekster. Når det gjelder saktekster, er det et flertall av sammensatte tekster. Vi skulle gjerne sett flere tekster som har et skjult budskap som det kan være vanskelig å avdekke.

Skolens tekster inneholder et fagspråk som elevene skal tilegne seg og lære seg å bruke i egne tekster. *Grip teksten vg3* og *Intertekst vg3* vektlegger at elevene skal ta i bruk fagbegreper i analyse- og tolkning av tekster. Det blir gitt forklaringer av sentrale fagbegreper og begge lærebøkene gir ulike eksempler på hvordan fagbegrepene kan brukes i elevenes egne tekster. Det er i tråd med kompetansemålet som sier at elevene skal skrive tekster med «et presist og nyansert språk». Det er flere aktiviserende skriveoppgaver i lærebøkene der elevene blir bedt om å analysere og tolke en tekst noe vi ser på som en ledd i å fremme kritisk lesing av tekst.

5.4 Lærerens rolle

Det er selvsagt flere faktorer som spiller inn når det gjelder elevens utvikling av kritisk tenkning og kritisk lesing av tekster. Vi har pekt på oppgavene i lærebøkene som en faktor. En annen svært sentral faktor er lærerens rolle. Gjennom arbeidet med denne masteroppgaven har vi flere ganger reflektert over hvilken sentral rolle læreren har i å blant annet formidle fagstoffet til elevene og modellere kritisk lesing av tekst. Tekstene må settes inn i en faglig sammenheng av læreren. Bruk av multiple tekster kan gjøre at norskfaget virker mer relevant for elevene om de får møte teksttyper som de kjenner igjen, som blogginnlegg, nyhetsartikler og videoer. For å se linjer på tvers av fagene kan man bruke tekster fra et annet fag, for eksempel historietekster i norskfaget og omvendt. Det er læreren som bestemmer hvilke oppgaver elevene skal arbeide med og på hvilken måte de skal arbeide med oppgavene. Muligheten til meningsskaping påvirkes i stor grad av hvordan læreren velger å arbeide med læreboka (Westman, 2013). Læreren spiller en vesentlig rolle i skolens arbeid med å utvikle elevenes tekstkyndighet (Elvebakk & Blikstad-Balas, 2022). Kritisk lesing er ikke et emne som det skal arbeides med i en kort periode, det må arbeides med det kontinuerlig, og det

stilles store krav til lærerens tekstkompetanse. Lærere må ha eksplisitte redskaper for å overføre kritisk tekstkompetanse til elevene (Skovholt & Veum, 2014). Som nevnt i 2.6.1 er Tønnessons modell om å stille teksten for retten et metodisk og didaktisk grep som kan gjøre at elevene synes at det er moro å arbeide med sakprosa i skolen. Tønnesson (2010) skriver at modellen kan være langt mer faglig holdbar enn den tradisjonelle identifiseringen av hovedsynspunktet og språklige virkemidler i teksten (s. 207). Den gir rom for «politietterforskning» omkring tekstene og deres kontekster. Mye står og faller på lærerens forberedelser, skriver Tønnesson (2010). Elevene kan få egne mapper på læringsplattformen som skolen bruker med hva deres rolle er i rettsaken og læreren kan også forsyne elevene med aktuelle kilder i forkant av rettssaken.

Det elevene skal lære, er definert i læreplanen, ikke i læreboka. Læreplanen har ikke en kanon med tekster som elevene skal lese i løpet av skoleårene, men er målstyrt. Det er derfor sentralt at læreren stiller spørsmål til om tekstene i læreboka dekker kompetansemålene i læreplanen. Lærebøkene inneholder et utvalg tekster som er valgt ut av lærebokforfatterne til de ulike forlagene. Læreren må lese oppgavene i læreboka og læreboktekstene kritisk, for det er ikke sikkert at det som står i læreboka er faglig bra (Torvatn, 2009). I tillegg bør læreren undersøke hva slags emner som dekkes av spørsmålene i læreboka og om oppgavene har passe vanskegrad for trinnet og elevgruppa (Torvatn, 2009, s. 447). For uerfarne lærere som støtter seg på læreboka i undervisningen vil det være svært viktig å få råd og hjelp av mer erfarne kollegaer rundt disse spørsmålene. Hva som er gode oppgaver for å utvikle elevenes kritiske lesekompetanse bør løftes opp i diskusjoner blant lærerne på skolene. Diskusjonen bør samtidig løftes opp på et høyere skolepolitisk nivå med lærere blant de involverte. Om lærebøkenes oppgaver er i tråd med gjeldende læreplan må også tas opp i den skolepolitiske debatten i Norge (Bakken & Andersson-Bakken, 2021).

"Vi må etterstrebe en flatere struktur i klasserommet der lærerens rolle er veilederen som bidrar til at elevene selv kan reflektere over temaet, framfor å få servert ferdige svar", sier Lånke i Cappelen Damm (Ørslien, 2023). Dette sitatet fra Lånke indikerer at det er viktig å diskutere lærerens metodikk og didaktiske grep for å utvikle kritisk tekstkompetanse. Når elevene får servert fasitsvar på oppgavene og de jakter på "det riktige svaret", så fremmer ikke det den kritiske lesekompetansen. Det er selvsagt viktig at det er et stort utvalg av

varierte oppgaver som elevene skal arbeide med, og lærerne må sørge for at elevene får prøve seg på åpne oppgaver som krever selvstendighet og refleksjon. Samtidig må læreren ha gode fagkunnskaper om hvordan elevene kan arbeide med å lese tekster kritisk. Som vi viste til i 2.2, innebærer det blant annet at elever og lærere må ha kunnskap om hvordan tekster er bygd opp og behersker et metaspråk for å kunne snakke om tekster.

En større bevissthet om oppgavenes betydning for elevenes læring, og hvordan oppgavene i lærebøkene uttrykker bestemte faglige forståelser, og om de er i tråd med gjeldende læreplan må tas inn i lærerutdanningen i større grad (Bakken & Andersson-Bakken, 2021). Lærerutdanningen må ha mer fokus på kritiske perspektiver på tekst, skriver Elvebakk og Blikstad-Balas (2022). I artikkelen "Kritisk lesing i høyere utdanning: Hvordan forholder lærerstudenter seg til tekster som krever kritisk lesing?" (2022), skriver de at alle lærere har ansvar for å utvikle elevenes evne til å tenke og lese kritisk. Elvebakk og Blikstad-Balas har gjennomført en studie som undersøker 58 lærerstudenters kritiske lesing av et utvalg autentiske tekster, distribuert via sosiale medier, som på ulike vis forsøker å påvirke. Alle tekstene har mer enn ett åpenbart formål, for eksempel å informere samtidig som det er klare kommersielle undertoner. Lærerstudentene ble bedt om å vurdere tekstenes hensikt og pålitelighet. Funnene viser at lærerstudentene har høy tillit til tekstene og at de har utfordringer med å vurdere tekstenes pålitelighet. Elvebakk og Blikstad-Balas skriver at funnene indikerer at lærerutdanningen ikke kan forutsette at alle studentene er kritiske lesere. Det er altså nødvendig med økt innsats i lærerutdanningen med tanke på å fremme kritisk lesing og kritiske tilnærminger til tekst. Fremtidige lærere må få erfaring med å lese ulike tekster, også tekster fra sosiale medier. De må også trene på å vurdere teksters troverdighet. Samtidig må studentene bevisstgjøres på betydningen av slike tilnærminger til tekst i skolen.

5.5 Kritisk lesing i lærebøkene

I kapittel 4 gikk vi gjennom hvordan kritisk lesing og kildekritikk blir behandlet i de fire lærebøkene. Hva det vil si å lese tekster kritisk blir forklart med flere eksempler i lærebøkene vi har undersøkt. Elevene må lære å skille mellom ulike bevis, hvilke bevis som er gyldige og hvilken forskning vi kan stole på for eksempel i saktekster om klimakrisen eller nyhetsartikler som presenterer falske nyheter (Ørslien, 2023). Et av funnene våre viser at lærebøkene har tipslister med hva elevene skal se etter når de skal vurdere kilder, men at

lærebøkene i nokså liten grad problematiserer hva som er en troverdig kilde. Skovholt og Veum (2020, s. 15) påpeker at kildekritikk er en del av det å lese kritisk, men at det ikke er dekkende for kritisk lesemåte. Det er viktig at elevene på ungdomstrinnet og i den videregående skolen kan vurdere kilders troverdighet. En rekke studier viser at en stor andel av befolkningen synes det å vurdere teksters pålitelighet er vanskelig (Elvebakk & Blikstad-Balas, 2022). Et problem kan være å skille mellom informerende tekster og tekster der intensjonen er markedsføring. Elvebakk og Blikstad-Balas viser til den siste PISA-undersøkelsen som bekrefter at norske 15-åringer finner det utfordrende å navigere og lese på internett (2022, s. 47). De viser også til en amerikansk studie med et utvalg på 3 446 skoleelever på videregående nivå. Informantene skulle lese og forstå tekster på internett og sosiale medier. Resultatene viste at 52 prosent hadde problemer med å skille ut usanne nyheter, og når informantene skulle vurdere kilders troverdighet, utførte 96 prosent en instrumentell kildesjekk uten å problematisere kommersielle interesser eller bindinger hos avsender. Vurdering av pålitelighet i tekster og problematisering av formålet med tekster er viktige områder å arbeide med for å utvikle kritisk lesing.

Vi har undersøkt utvalget av sakprosatekster med en navngitt forfatter eller avsender i fire lærebøker. Det vår studie ikke har sett på, er hvilke tekster lærere faktisk bruker i undervisningen når tekster leses kritisk. I masteroppgaven *Kritisk lesing i teori og praksis. En kartleggingsstudie av et utvalg norsklærere i videregående skole sin forståelse og undervisningspraksis*, skriver Strand (2021) at lærere ser ut til å foretrekke bruk av sakprosa- i undervisningen av kritisk lesing. Resultatene i Strands kartleggingsstudie viser at utvalget av norsklærere ofte stiller spørsmål som gjelder faktiske forhold i teksten framfor alternative framstillinger. Det viser behovet for at kritisk lesekompetanse blir lagt større vekt på både i skolene og i lærerutdanningen.

Det er heller ikke gitt at det er et stort antall saktekster i lærebøkene som er velegnet til å lese kritisk. Vår studie viser at det er få saktekster med navngitt forfatter i lærebøkene i forhold til skjønnlitterære tekster. Det er for eksempel saktekster i *Fabel 10* (s. 16–18), som jobbsøknad og en fiktiv samtale mellom en lærer og elev, i et kapittel der de retoriske appellformene blir gjennomgått i lærebokteksten. Dette er ikke tekster som har en navngitt forfatter eller at det er et uttalt formål med tekstene. Det er også vanskelig å undersøke virkemidler og forfatterens

hensikt med tekstene, når disse teksttypene ikke inviterer til den type analyse og tolkning. Lærere har valgfrihet til å velge om de vil bruke tekstene i læreboka eller om de vil bruke andre tekster som de mener er passende til et gitt emne. Tekstutvalget i lærebøkene vi har undersøkt tilsier at det er nødvendig at lærerne også finner flere andre saktekster i tillegg til de som står i lærebøkene.

Mange av norsklærerne i Strands undersøkelse velger å bruke dagsaktuelle tekster når de arbeider med kritisk lesing i videregående skole (2021). Det kan være tekster med verbaltekst og sammensatte tekster, for eksempel politiske taler, debattinnlegg fra aviser, tekster fra aviser som representerer ulike syn som Klassekampen og Vårt Land. "Slike tekster kan lett sjekkes opp mot andre tekster i sin samtid, for å avdekke nyanser i hva som er "sant" og "ikke sant". Noen lærere bruker tekster fra snapstory og Instagram som eksempler. Her kan elevene undersøke hvem avsenderen er og hva som er formålet med teksten. Slike autentiske teksttyper, som Instagram-innlegg finner vi også eksempler på i noen av lærebøkene i vår analyse. Vi mener fokuset på å lese multimodale tekster på nettet i enda større grad må inn i skolen, og da må lærerne kunne velge passende tekster som elevene skal arbeide med. Læreverkene tilbyr nettressurser i tillegg til den papirbaserte læreboka, og i nettressursene kan forlagene legge ut lenker til tekster som kan benyttes i arbeidet med kritisk lesing.

Selv om mange lærere ønsker å bruke dagsaktuelle tekster når de arbeider med kritisk lesing skulle vi gjerne sett flere eksempler på historiske saktekster i lærebøkene. Det er flere fordeler med å arbeide kritisk med eldre saktekster. Som tidligere omtalt i 2.6 skriver Eilertsen og Veum (2019) om at historiske saktekster kan gi elevene innsikt i hvordan tekster skaper virkelighetsbilder. Å arbeide tverrfaglig med slike tekster bør være noe lærere på 8. til 13. trinn etterstreber i arbeidet med å utvikle kritisk lesing. Tekster fra en annen tid enn vår kan formidle andre verdier og tankemønstre enn hva elevene kjenner fra sin samtid. For eksempel kan eldre reklametekster vise oss et annet syn på verdier, kjønnsroller, helse og rasisme (Veum & Skovholt, 2020, s. 40). Det er viktig at elevene møter et stort utvalg av varierte tekster i norskundervisningen og det er helt sentralt at elevene blir bevisste på hvordan de kan lese tekstene.

Kapittel 6 – Avsluttende bemerkninger og videre forskning

Det er viktigere enn noen gang at elevene spør seg selv hvorfor de mener det de mener og stiller spørsmål ved hva de blir servert som sannheten i ulike tekster. Det stilles store krav til elevenes kritiske leseferdigheter. Blikstad-Balas og Tønnesson (2020) har gått så langt som å si at å lese saktekster som ren informasjon kan være livsfarlig. I den siste tiden har det blitt stadig mer aktuelt. Kritisk tenkning og kritisk lesing av tekst har aldri vært mer aktuelt i klasserommet enn det er i dag på grunn av blant annet ny teknologi. Chat GPT og kunstig intelligens kan blande tusenvis av tekster til en og ikke nødvendigvis skille sant fra usant (Ørslien, 2023). Mange elever har tatt i bruk den nye teknologien og er helt avhengige av å kunne tenke kritisk for ikke å stole blindt på hva kunstig intelligens gir av informasjon.

Vi startet med problemstillingen: *I hvilken grad gir lærebokoppgavene til sakprosatekster elevene muligheter til å utvikle kritisk literacy*? Vi har undersøkt og analysert oppgaver til saktekster i fire nye lærebøker i norsk for ungdomstrinnet og videregående skole, og funnet noen svar på forskningsspørsmålene som vi stilte i innledningen. Det er en sammensatt prosess å utvikle kritiske leseferdigheter og det er noe som må foregå kontinuerlig i utdanningen. Lærebokoppgavene kan til en viss grad være med på å utvikle elevenes kritiske lesing av tekster, og det er også viktig å arbeide med et variert tekstutvalg. Læreren spiller en sentral rolle i å velge ut oppgaver og metoder i undervisningen. I avslutningen vil vi peke på noen forslag til videre forskning som vi tenker det er interessant å undersøke nærmere. Selv om vi har fått en del svar så ser vi at det er behov for mer forskning på flere områder som vi har vært innom i denne masteroppgaven.

Vi så på utvalget av saktekster i fire lærebøker og fant ut at det er variasjon i utvalget, men at vi gjerne skulle sett flere saktekster i lærebøkenes tekstutvalg. Skjønnlitteratur er fremdeles dominerende. Et interessant forskningsprosjekt kunne være å utforske læreres undervisningspraksis når det gjelder kritisk lesing og se på hvilke typer saktekster som blir lest i klasserommet. Vi har også tenkt at det ville være aktuelt med studier om hvordan læreboka brukes i klasserommet. Flere ganger har vi diskutert og reflektert over hvilke oppgaver fra læreboka som læreren ville brukt i undervisningen, og ikke minst på hvordan

det skulle arbeides med oppgavene. Erfarne lærere vil kanskje utarbeide egne oppgaver og finne andre saktekster enn de som står i læreboka når det undervises i kritisk lesing, men dette er en antakelse som vi ikke vet om stemmer overens med realiteten. Det hadde vært svært interessant å få mer innblikk i hvilke metodiske og didaktiske grep lærere tar for å engasjere elevene i kritisk lesing av saktekster.

I vår analyse av lærebøkene har vi sett på oppgaver til saktekster som har en navngitt forfatter eller avsender. Vi har reflektert over om bildet vil vært et annet på hvilke oppgavetyper som dominerer om analysen også hadde innbefattet oppgaver til selve lærebokteksten. Et alternativ er å undersøke alle oppgavene i læreboka, inkludert oppgaver til sakprosatekster og skjønnlitterære tekster, slik Bakken og Andersson-Bakken gjorde i 2016 da de fant ut at det var flere lukkede oppgaver til saktekster, mens de åpne oppgavene var i flertall til de skjønnlitterære tekstene. Vi har undret oss over om det fortsatt er slik i de nye lærebøkene. Et annet alternativ er å undersøke bildenes funksjon i lærebøker og se nærmere på forholdet mellom bilder og verbaltekst i de nye lærebøkene. I dagens lærebøker kreves det at elevene er aktive meningsskapende lesere. Lærebokforskning viser at bildene i nyere lærebøker fyller flere funksjoner enn den illustrerende og dokumenterende (Seip Tønnessen, 2013, s. 161), og det hadde vært interessant å se en studie av multimodaliteten i de nyeste lærebøkene.

Litteraturliste

Bakken, J. & Andersson-Bakken, E. (2021) Lærebokoppgavene er ikke fagfornyet, *Bedre skole 4* BedreSkole-04-2021_web.pdf (utdanningsnytt.no)

Bakken, J., & Andersson-Bakken, E. (2017). Forståelser av skjønnlitteratur og sakprosa i norskfagets oppgavekultur [understanding fiction and non-fiction in the task culture of school sucject norwegian language arts]. *Sakprosa*, 8(3), 1–36. https://doi.org/10.5617/sakprosa.3669 [Google Scholar]

Bakken, J., & Andersson-Bakken, E. (2021) The textbook task as a genre. *Journal of Curriculum Studies*, 53(6) s. 729–748. DOI: 10.1080/00220272.2021.1929499

Bakken, J., G. Mose & Oxfeldt, E. (2012). Sammensatte tekster. I Andersen, Per Thomas, Gitte Mose og Thorstein Norheim *Litterær analyse. En innføring*. Oslo: Pax forlag

Bayazit, I. (2013) Quality of the tasks in the New Turkis elementary mathematics textbooks: The case of proportional reasoning. *International Journal of Science and Mathematics Education,* 11(3), 651–682.

Blichfeldt K., Heggem T. G. & Huseby, Å. (2022) *Kontekst 8–10 Basis*. Gyldendal:

Blikstad-Balas, M. (2014) Lærebokas hegemoni – et avsluttet kapittel. I *Alle tiders norskdidaktiker. Festskrift til Frøydis Hertzberg på 70 årsdagen,* s. 325–349. Novus forlag.

Blikstad-Balas, M. (2016) *Literacy i skolen.* Oslo: Universitetsforlaget.

Blikstad-Balas, M. & Klette, K. (2021) Hvilke læremidler bruker norsklærerne på åttende trinn? En systematisk kartlegging av norskfagets analoge og digitale tekster. *Norsk pedagogisk tidsskrift 105* (3) https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2021-03-02

Blikstad-Balas, M. & Roe, A. (2020) *Hva foregår i norsktimene? Utfordringer og muligheter i norskfaget på ungdomstrinnet*. Oslo: Universitetsforlaget.

Blikstad-Balas, M. & Tønnesson, J. L. (2020) *Inn i sakens prosa*. Oslo: Universitetsforlaget.

Brunstad, E., Bueie, A., Claudi, M., Holm, E., Hove, J. (2022) *Grip teksten. Norsk vg3 studieforberedende utdanningsprogram.* Oslo: Aschehoug.

Bråten, I. (red.) (2007) *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis*. Oslo. Cappelen Damm

Bystrøm, H.I. (2011) *Sakprosa i norskfaget*. (Masteroppgave, Universitetet i Oslo). DUO uio.no. https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/26730/Master_Bystrom.pdf?sequence=2

Børresen, B. (2021) Kritisk om kritisk tenkning i *Bedre skole 2/2020*. https://utdanningsforskning.no/artikler/2021/kritisk-om-kritisk-tenkning/

Eide, O. (2010) Sakprosa, læreplanar og kanon. I *Sakprosa i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.

Elvebakk, L. & Blikstad-Balas, M. (2022) Kritisk lesing i høyere utdanning: Hvordan forholder lærerstudenter seg til tekster som krever kritisk lesing? I *Nordic Journal of Literary Research*. https://doi.org/10.23865/njlr.v8.3347

Engebretsen, T.B. (2015) *Elevens tekstmøter med sakprosa og tekstoppgaver i vg1. Den andre leseopplæringa i videregående skole.* (Masteroppgave, Høgskolen i Buskerud og Vestfold). https://openarchive.usn.no/usn-xmlui/bitstream/handle/11250/2380074/engebretsen_t_b_2015_masteroppgave.PDF?sequence=1&isAllowed=y

Fauskanger, J. & Mosvold, R. (2014) Innholdsanalysens muligheter i utdanningsforskning. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift, 98*(2) s. 127–139. https://www.idunn.no/doi/10.18261/ISSN1504-2987-2014-02-07

Garthus, K.M, Nyhus, J., Schulze, A.M. (2022) *Intertekst. Norsk vg3 studieforberedende utdanningsprogram* (2. utgave). Oslo: Fagbokforlaget

Gilje et.al. (2016) *Med ARK & APP. Bruk av læremidler og ressurser for læring på tvers av arbeidsformer.* Universitetet i Oslo. https://www.uv.uio.no/iped/forskning/prosjekter/ark-app/arkapp_syntese_endelig_til_trykk.pdf

Horn, H., Johnsrud, E.B., Nitteberg, M., Ommundsen, Å.M. & Ødegaard, H. (2022) *Fabel 10 Norsk for ungdomstrinnet*. Oslo: Aschehoug

Hsieh, H.F. & Shannon S.E. (2005) Three Approaches to Qualitative Content Analysis. I *Qualitative Health Research, Vol. 15 No. 9*, November 2005. https://www.researchgate.net/profile/Sarah-Shannon-

8/publication/7561647_Three_Approaches_to_Qualitative_Content_Analysis/links/0fcfd50804371472d8000000/Three-Approaches-to-Qualitative-Content-Analysis.pdfc

Janks, H. (2010) *Literacy and power*. New York: Routledge

Johnsen, E. B. & Eriksen, T.B. (1998) *Norsk litteraturhistorie Sakprosa fra 1750 til 1995. Bind 1: 1750-1920.* Oslo: Universitetsforlaget

Kalleberg, K. & Kleiveland, A. (2010) *Sakprosa i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.

Kiili, C. Laurinen, L. & Marttunen, M. (2008). Students evaluating internet sources: From versatile evaluators to uncritical readers. *Journal of Educational Computing Research, 39*(1), 75–95. http://dx.doi.org/10.2190/EC.39.1.e

Kress, G. (2009). Assessment in the perspective of a social semiotic theory of multimodal teaching and learning. *Educational assessment in the 21st century: Connecting theory and practice*, 19-41.

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen.* Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/

Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. https://www.udir.no/lk20/nor01-06?lang=nob

Opplæringsloven. (2022). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§1-1

Matre, S. (2009) Sosiokulturelle aspekt. I *Norskdidaktikk – ei grunnbok* (Jon Smidt red). Oslo: Universitetsforlaget.

Michelsen, M. (2016). *Teksthendelser i barns hverdag. En tekstetnografisk og sosialsemiotisk studie av åtte barns literacy og deres meningsskaping på Internett* (Ph.d-avhandling). Universitetet i Oslo.

Maagerø, E. & Tønnessen, E.S. (2014). Kapittel 1. I *Multimodal tekstkompetanse*. Kristiansand: Portal Akademisk.

Ongstad, S. (2004) *Språk, kommunikasjon og didaktikk. Norsk som flerfaglig og fagdidaktisk ressurs.* Bergen: Fagbokforlaget

Regjeringen.no (2017) *Verdiløft i skolen*. Pressemelding Nr: 40 -17. Dato: 13.03.2017 https://www.regjeringen.no/no/dokumentarkiv/regjeringen-solberg/aktuelt-regjeringen-solberg/kd/pressemeldinger/2017/verdiloft-i-skolen/id2542689/

Rongved, E. (2022) Elever kan bli lurt av falske Wikipedia. *Forskning.no* https://forskning.no/barn-og-ungdom-fake-news-partner/elever-kan-bli-lurt-av-falske-wikipedia/2115209?fbclid=IwAR2UA-YMvi_czA21f8kpxZKkePGB10KCpWC1aReYKsf4_piAjpaMX9J57z8

Skaug, S. & Blikstad-Balas, M. (2019). Hele tekster versus utdrag – hvilke tekster velger norsklærerne? I *Nordic Journal of Literacy Research,Vol 5(1)*, 2019, s. 85–117. http://dx.doi.org/10.23865/njlr.v5.1566

Skjelbred, D. (2010) Sakprosa i lærebøkene - et historisk perspektiv. I *Sakprosa i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.

Skjelbred, D. (2019) *Skolens tekster – et utgangspunkt for læring*. Oslo: Cappelen Damm AS

Skovholt, K. & Veum, A. (2014). *Tekstanalyse. Ei innføring*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Strand, M. (2021) *Kritisk lesing i teori og praksis. En kartleggingsstudie av et utvalg norsklærere i videregående skole sin forståelse og undervisningspraksis.* (Masteroppgave, Universitetet i Oslo. DUO. uio.no Masteroppgave_Strand.pdf (uio.no)

Torvatn, A.C. (2009) Lærebokvett. I *Norskdidaktikk – ei grunnbok* (Jon Smidt red.). Oslo: Universitetsforlaget

Tønnessen, E. S. (2013). Læreboka som kunnskapsdesign. I *Læreboka. Studier i ulike læreboktekster*. (s. 147 – 163). Trondheim: Akademika Forlag

Tønnesson, J. (2010) Sakprosa for retten! Ide til en modell for bruk av LNUs sakprosakanon. I Kalleberg K. og Kleiveland, A.E. (red.) *Sakprosa i skolen.* Oslo: Fagbokforlaget.

Tønnesson, J. L. & Berge, K.L. (2009). Redaksjonelt: Forskningen om sakens prosa. *Tidsskriftet Sakprosa*, *1*, 1–12. https://doi.org/10.5617/sakprosa.32

Tønnesson, J. L. (2012) *Hva er sakprosa*. Oslo: Universitetsforlaget.

Tønnesson, J. L. (2019) Kapittel 4 Har kreativitet noen plass i stilarten «sakprosa»? Rolf Pippings utløsning fra 1938 revisited. I *Kreativ akademisk skriving.* https://www.idunn.no/doi/epdf/10.18261/9788215031613-2019-05

Ullström, S. O. (2009) Frågor om litteratur – om uppgiftskulturen i gymnasieskolan. I Kåreland, L. (red.) *Läsa bör man..? – den skönlittära texten i skola och lärarutbildning* (s. 116-140) Stockholm: Liber

Utdanningsdirektoratet (2019) *Hva er nytt i norsk?* https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/nytt-i-fagene/hva-er-nytt-i-norsk/

Utdanningsdirektoratet (2021) *2.3 Å kunne lese som grunnleggende ferdighet*. Rammeverk for grunnleggende ferdigheter https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeverk/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/2.3-a-kunne-lese/

Utdanningsdirektoratet (2021) *Kunnskapsgrunnlag for kvalitetskriterium for læremiddel i norsk*. https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/laremidler/kvalitetskriterier-for-laremidler/kunnskapsgrunnlag-kvalitetskriterium-norsk/laremiddel-i-norskfaget/kjerneelement-i-norskfaget/

Utdanningsdirektoratet (2021): *Læremidler og læringsteknologi i skole og opplæring*. https://www.udir.no/om-udir/tilskudd-og-prosjektmidler/tilskudd-til-laremidler/begrepsavklaring-skole/

Veum, A & Eilertsen, A. (2019). Kritisk lesing av historiske saktekster. Fire vg3-elevers forståelse av en antisemittisk tekst. *Landslaget for norskundervisning, 1,* 2019(s. 1–14) https://static1.squarespace.com/static/5d00b418d9cad80001fc3882/t/5d8dc41734e4170605f1b7a9/1569571880213/Vitenskapelig_artikkel.pdf

Veum, A. & Skovholt, K. (2020) *Kritisk literacy i klasserommet*. Oslo: Universitetsforlaget.

Westmann, M. (2013) Fyll i och skriv på! Analys av skrivuppgifter i läromedel i svenska for årskurs 4. I Skjelbred, D. & A. Veum (red.) *Literacy i læringskontekster* (s. 201–211) Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Weyergang, C. & Stjern Frønes, T. (2020) "*Å lese kritisk: Elevers vurderinger av teksters troverdighet og pålitelighet".* https://doi.org/10.18261/9788215040066-2020-07

Ørslien, R.G. (2023) Den livsviktige tanketreningen. *Fagsnakk fra Cappelen Damm*
https://www.fagsnakk.no/skole-og-utdanning/den-livsviktige-tanketreningen/

Vedlegg 1– Oppgavens relevans for virket som lærer

Vi er to lærere som arbeider i ungdomsskole og videregående skole, som begge har en interessere innen feltet kritisk literacy. Hvilke oppgavetyper og tekster som elevene arbeider med er svært viktig for oss i vår jobbhverdag. Ny teknologi gjør at arbeidet med å lære elevene å lese tekster kritisk er viktig. Vår erfaring er at elevene ikke er så kritiske til tekster de leser på skolen. Forskning vi refererer til i denne masteroppgaven, viser at læreboka ofte blir brukt i forbindelse med oppgaveløsning, og det er derfor sentralt å undersøke i hvilken grad læreboka vektlegger kritisk lesing. Det er viktig at læreren er bevisst på hvilke spørsmål som blir stilt til en tekst, og at det blir arbeidet systematisk med å avdekke meningsinnholdet i tekster.

Læreren må lese læreboka kritisk for det er ikke sikkert at det som står i læreboka er faglig bra (Torvatn, 2009). Hva som er gode oppgaver for å utvikle elevenes kritiske lesekompetanse bør løftes opp i diskusjoner blant lærerne på skolen, og skoleforskning viser at lærerstudenter har utfordringer med å vurdere teksters pålitelighet (Elvebakk & Blikstad-Balas, 2022). Gjennom arbeidet med denne masteroppgaven har vi blitt mer bevisst på hvilke oppgavetyper og arbeidsmåter som kan fremme kritisk lesing i klasserommet. Dette er noe vi har visst om, men etter å ha skrevet denne oppgaven har vi fått faglig påfyll og mer innsikt i forskningen innen feltet kritisk literacy, og vi føler oss bedre rustet til å gi elevene verktøy de trenger for å lese tekster kritisk.

Den sentrale rollen som læreren har, er noe som gjennomsyrer hele oppgaven vår. Det er læreren som velger ut oppgaver og bestemmer hvordan det skal arbeides med oppgaver. I hvilken grad læreboka blir brukt er også i stor grad opp til den enkelte lærer. Derfor kan vi si at hele oppgaven vår er veldig relevant i vårt yrke som lærer, og vi har hatt stort faglig utbytte av å skrive denne masteroppgaven.

Vedlegg 2 – Kategoriseringsskjema *Fabel 10*

Tittel + (kommentar til oppgaven)	**Sidetall**	**Teksttype**	**Oppgavenummer:**	**Lukkede: Kontrolloppgaver**	**Resonnerende**	**Åpne: Vurderende og tolkende**	**Utforskende**	**Aktiviserende: skriftlig**	**Aktiviserende: muntlig**
Slik fungerer mRNA-vaksinen (NTB)	74	Tegneserie/ kampanje	29	x					
			30						x
			31			x			x
			32			x			
Jula skal ikkje handle om kaloriar og slanking av Sonja Iren Johansen (Aftenposten Si;D, 8.12.2020)	110	Debattinnlegg	15a		x				
			15b			x			
			15c						x
			16					x	
Martin er feierlærling av Bente Kjøllesdal (Framtida.no, 16.10.2020)	119	Artikkel	4	x					
" (til tema)			5					x	
" (til tema)			6						x
Norsk i nye tusen år? (Brosjyre frå Språkrådet) (alle oppgavene er knyttet til ordbruk, ikke innhold)	122	Brosjyre	7a		x				
			7b		x				
			7c		x				
			8						x
Å være flink handler ikke bare om å ha seksere på vitnemålet, Pizza og Bruk dialekt	s. 130	Innlegg	21a					x	
			21b					x	
			22					x	
Tenk på bestemoren din av Stian Sørlie (Aftenposten, 23.06, 2020)	132	Innlegg	27	x					
Frode Grytten - Kåseri Frå "Støttendes" i 17.mai	271	Kåseri	"Før du les"		x			x	
"			2		x			x	
"			"Stopp og tenk"		x				

Småord skaper trøbbel i dansk-norsk ekteskap av Randi Lillealtern Oppg. handler om tema, ikke selve teksten	406-407	Intervju/reportasje	"før du les"		X				
"			65					x	
Å gjøre feil foran andre – ydmykelse av Vera Michaelsen, 2011. - ingen av oppgavene er knyttet til selve teksten, men til temaet.	408-413	Utdrag i frå "Å klemme fingeren i døre, en bok om følelser"	"Før du les"		x				
"			66	x					
"			67						x
"			68						x
"			69						x
Foreldre av Ragnar Hovland	414	Utdrag fra "Verdt å vite (trur eg)," 2002	"Før du les"			x			x
" (Oppgave 70 består av tre spm., der det siste er resonnerende)			70		x	x			x
Forelsking av Ragnar Hovland	415	Utdrag fra "Verdt å vite (trur eg)," 2002	"Før du les"			x			
" (oppg. knytt til tema, ikke innhold)			71 a					x	
" (oppg. knytt til tema, ikke innhold)			71 b					x	
Fotballmamma av Gerd Stolsmo	416-417	Utdrag fra "Fotbalmamma - historien om Andrine og Ada Hegerberg," 2019	"Før du les"		x				
"			72				x		
"			73			x			
"			74	x					
"			75			x			
"			76						x
Stolt av det samiske av Ingvild Vik	418-422	Artikkel i VG, 6.feb.2021	"Før du les"		x				
" (oppg. knytt til tema, ikke innhold)			77						x
"			78						x

(oppg. knytt til tema, ikke innhold)									
“ (oppg. knytt til tema, ikke innhold)			79						x
Før øya søkk - Kiribati av Teresa Grøtan (Dersom elevene ikke kan ordene de skal forklare i oppgaven kan denne være vanskelig å gjøre uten å søke etter svar, men elevene blir ikke bedt om å gjøre det)	423-431	Utdrag fra “Før øya synker – en klimadokumentar” 2018	“Før du les”				(x)		x
“ (oppgaven er knyttet til tema i teksten, ikke til innhold)			80				x	x	
På vegner av venner av Kristopher Schau (Tre oppgaver, tenkeskriv, diskuter og forklar begrep)	432-435	Essay Utdrag fra “På vegne av venner”, 2009	“Før du les”					x	x
“ (oppgaven er knyttet til tema i teksten, ikke til innhold)			81			x			x
“ (oppgaven går ut på at elevene skal tenke seg hvilke følelser hovedpersonen har, tolke/lese hvilke følelser han har ut i fra innhold.. ?)			82				x	x	
Birgit viste meg at det finst fleire moglegheiter enn avgrensingar av Philip Raabe (to spm., ikke spesifisert om man skal svare skriftlig eller muntlig.Dersom elevene ikke kan ordene de skal forklare i oppgaven kan denne være vanskelig å gjøre uten å søke etter svar, men elevene blir ikke bedt om å gjøre det)	436-437	Artikkel i Aftenposten, 2. des. 2020	“Før du les”						x

“ (oppgavene er knyttet til egne tanker rundt situasjoner i teksten, mao. tema, ikke til selve teksten)			83			x		x	
Å finne ein som forstår av Sara Wahlquist Skurdal og Thea Marie Dalen	438-439	Si ;D-innlegg, fra Aftenposten, 1. des. 2020	“Før du les”			x			
“ (flere underpunkt med både kontrolloppgaver og vurderende/tolkende oppgaver)			84	x		x		x	
“ (oppgaven er knyttet til tema i teksten, ikke til innhold)			85					x	
Yrket mitt: Martin (24) er feiarlærling av Bente Kjøllesdal (oppgaven er ment å få elevene til å tenke, men svaret står i teksten)	440-441	Artikkel fra Framtida.no, 16. okt. 2020	“Før du les”		x				
“			86	x					
“ (oppgaven går på det det fortelles om, ikke selve teksten)			87			x			
“			88			x			
Sum:	**58**			**7**	**13**	**14**	**3 (4)**	**16**	**18**

Vedlegg 3 – Kategoriseringsskjema *Kontekst 8-10*

Tittel	Sidetall	Teksttype	Oppgavenummer:	Lukkede: Kontrolloppgaver	Resonnerende	Åpne: Vurderende og tolkende	Utforskende	Aktiviserende: skriftlig	Aktiviserende: muntlig
Til ungdommen av Linn Skåber	s. 11	Monolog	1					x	
			2					x	
			3	x					
			4		x				
			5		x				
			6		x	x			
			7					x	
Våg å være av Tale Maria Krohn Engvik	s.14	Innledning til bok (Helsesista)	8		x				
			9			x		x	
			10			x			
			11					x	
			12				x	x	
Tale til COP24 av Greta Thunberg	s.20-21	Tale	1a			x		x	
			1b			x			x
			2	x					
			3		x	x			
			4	x					
			5a			x		x	
			5b			x			x
			6			x			x
			7			x			x
			8a	x					
			8b						x
			9					x	x
Reklamar	s.24-25	Reklame	1	x					
			2			x			
			3		x				
			4			x			
			5			x			
			6			x			x
			7						x
Fosterheimskampanje bufetat	s.34-36	Kampanjer + debattinnlegg	4			x			
			5			x			x

			6			x	x		
			7a					x	x
			7b					x	x
Napalm-jenta	s.37-39	Bilde + avisartikkel (VG)	1			x			
			2			x			
			3			x			
			4a		(x)	x			
			4b						x
Napalm-jenta			5			x			x
			6			x			x
			7a			x			
			7b				x		
			8			x			
			9				x		
Kufte	s.47	Bilde/sammensatt tekst	1	x					
			2			x			
			3a			x			x
			3b			x			x
			3c			x			x
Charlotte (22) blei lei stygge kommentarar – sydde ei "netthetskufte" av Maret Biret Sara Oskal	s.48-49	Bilde + avisartikkel	4	x					
			5			x		x	
			6					x	
			7					x	
			8				x	x	
Eg har ein draum av Martin Luther King Jr.	s. 50-51	Tale	1			x			
			2					x	
			3	x					
			4			x			
			5a						x
			5b			x			
			6		x				
			7					x	
Eg har ein draum (i ny kontekst)	s.52-53		8		x				
			9			x			x

			10a					x	
			10b			x			
			11						x
			12						x
Nye bønner for repeterande kriser av Zuhair Hussein Abdi	s. 85	Appell	5a	x		x			
			5b	x					
Hugs bilbelte	s. 87	Kampanje	6		x				
			7						x
"Ikke greit"	s. 90	Kampanje	1			x			
RENVIND AS og Myter og misforståelser om vindkraft	s. 101	Reklame og kampanje	1		x	x			
			2		x	x			
Hald huda ung og smidig	s. 102	reklamer	3a		x	x			
			3b				x		
			4			x	x		
Stopp krig mot barn	s. 182	Kampanje	1		x	x			
Lykketrening av Maren Bø	s. 183	Artikkel	2a			x			
			2b			x			
			3		x	x			
Følelsen er raskare enn tanken av Mariann Youmans	s. 194	populærvitenskap	4a					x	
			4b					x	
			4c			x	x		
Usain Bolt av Steffen Gronemann	s. 195	Biografi	3					x	
Banekart, piktogram, skilt, bruksrettleiing	s. 205		1			x			x
Vêrvarsel	s.206	Vêrvarsel	3			x			
Celle	s.206	Leksikon-artikkel							
Hva med Personvernet?	s. 207	Informativ artikkel	4		x				
			2a				x		
			2b		x	x			

Kvar kjem orda kiwi, kjendis og sjokolade frå? Av Ida Kvittingen og Marianne Nordahl	s. 208-209	Fagartikkel	5a	x					
			5b	x					
			6a	x					
			6b		x				
			6c		x				
			6d		x				
			6e		x	(x)			x
Brannen i Notre-Dame (NTB)	s. 211	Infografikk	Tenk over			x			
			7a	x					
			7b			x			
			7c			x			
Framtiden sulter av Matias Altern Vedal	s. 220	Debattinnlegg	6a	x					
			6b		x				
			6c	x					
			6d	x	x				
			6e		x				
Kampanje frå Forsvaret	s. 223	Kampanje	7			x			
			8						x
Heilnorsk slang for kidsa av Magne Aasbrenn	s.275	Utdrag av avisinnlegg	4a		x				x
			4b			x			
			4c		x				
			4d					x	
Div bokomslag frå Gyldendal	s.292	Bokomslag (sammensatt tekst	3		x	x			x
			4		x	x			
			5			x			x
			6		x		x		
			7			x			
Fylte bensin i flaggstanghullet av Terese Torgersen	s.313	Utdrag av avisartikkel	2a		x				
			2b					x	
Emilie (17) verdensmester: -	s. 328	Avisartikkel	11a		x				

Det er utrolig av Anders Aspelund									
			11b		x				
Ungdom vet hva de trenger, og vi må lytte! Av Tone Mjelde	s. 331	Utdrag av leserbrev	1a		x				
			1b		x				
			1c		x				
Liker ikke urettferdighet av Irene Inman Tjørve	s. 335	Artikkel	7		x				
			9					x	
			10		x				
Sum	**132**			**17**	**36**	**59**	**10**	**24**	**28**

Vedlegg 4 – Kategoriseringsskjema *Grip teksten vg3*

Tittel ***Grip teksten Vg3***	**Sidetall**	**Tekst-type**	**Oppg.-nummer**	**Lukkede Kontrollopp g.**	**Resonnerende**	**Åpne: Vurderende og tolkende**	**Utforskende**	**Aktiviserende: skriftlig**	**Aktiviserende: muntlig**
Naturen i sakprosa – Litt som oss en fortelling om grisen	150	Utdrag fra sakprosabok	Tenkepause			x			
Dyrevelferd	150-151	Annonse	Spørsmål s. 151			x			
The Whopper	161	Sammensatt tekst	Tenkepause s. 166			x			
						x			
DNB Ung	163	Instagram-innlegg	Tenke pause s. 163		x				
			Tenkepause s. 164			x			
Å elske er en menneskerett	165	Facebook-side	Tenkepause s. 166		x				
Ut.no	167	Instagram-bilde med tekst	Tenkepause s. 167		x				
Ikke la vaksinen bli en luksusvare	168	Annonse fra Unicef	Tenkepause s. 168		x				
			Tenkepause s. 190			x			
Barn, ikke brud	181	Kampanje for TV-aksjonen, Plan International	5 a			x			
			5 b			x		x	
			5 c			x			
Figur fra Medietilsynet	184	Diagram	Tenkepause s. 184	x		x			
Eksempel på analyse av Vegard Harms Instagram-innlegg	187	Instagram-innlegg	Tenkepause s. 187			x			
Valgfri historisk plakat (s. 85, 102, 125)	203	Plakat	2a			x			
			2b			x	x		
Equinor – Det er viktig at den oljen som produseres, er så ren som mulig	204-205	Annonse fra Aftenposten	1a	x	x				
			1 b		x				
			1 c		x				
			2 a			x			
			2 b			x			
			2 c			x			
			3 a			x			

			3 b		x	x			
			3 c		x	x			
			3 d		x	x			
			4			x			
			5			x			
Å skrive essay av Agnes Ravatn	227, 229	Essay	Tenkepause s. 229	x	x				
			Tenkepause s. 229		x				
Hovedstrømninger i det nittende århundrets litteratur (utdrag) av Georg Brandes	324	Forelesning	1	x					
			2			x			
			3			x			
			4	x					
			5			x			
Fra det ubevisste sjeleliv (utdrag) av Knut Hamsun	325-326	Foredrag	1	x					
			2	x		x			
			3			x			
Pelsjegerliv (utdrag) av Helge Ingstad	378-382	Reiselitteratur/avhandling	1					x	
			2	x					
			3			x			
			4 a	x					
			4 b	x					
			5			x			
			6	x					
			7	x					
			8						x
			9					x	
Dette livet eller det neste (utdrag)	440-443	Virkelighetslitteratur/roman	1	x					
			2	x					
			3		x	x			
			4			x			
			5		x				
			6		x	x			
Mot normalt (utdrag)	444-445	Virkelighetslitteratur	1	x					
			2			x			

			3						x
			4			x			
			5			x			
			6				x		
Ekko. Et essay om algoritmer og begjær (utdrag) av Lena Lindgren	462-466	Essay	1	x				x	
			2	x					
			3	x		x			
			4		x				
			5			x			
			6	x		x			
			7				x		
Dialekter er djevelens verk. Er det virkelig berikende ikke å bli forstått?	s. 467-470	Kronikk fra VG	1	x					
			2			x			
			3		x				
			4		x	x			
			5						x
			6 a					x	
			6 b					x	
Hjertespråk (kapittel fra boka Derfor må du vite at jeg er same)	s. 472-475	Virkelighetslitteratur	1		x				
			2	x					
			3			x			
			4	x		x			
			5			x			
			6						x
			7					x	
Dei skrantne kontoanes tale har begeistra meg mest i vinter av Anne Gunn Halvorsen	482-485	essay/artikkel	1	x					
			2		x				
			3	x					
			4	x					
			5	x					
			6	x					
			7		x				
			8			x			

			9					x	
SUM:	**91**			**27**	**21**	**44**	**3**	**8**	**4**

Vedlegg 5: Kategoriseringsskjema *Intertekst vg3*

Tittel ***Intertekst Vg3***	**Side-tall**	**Teksttype**	**Oppg.nummer**	**Lukkede Kontroll-oppg.**	**Resonnerende**	**Åpne: Vurderende og tolkende**	**Utforskende**	**Aktiviserende: skriftlig**	**Aktiviserende: muntlig**
Eksempel 2 - retorisk analyse	62-63	Sammensatt tekst Stillingsannonse for Ullstein	2			x		x	
Jobb med oppgave 2 – retorisk analyse	63	Retorisk analyse	1		x				
			2		x				
			3			x			
			4			x			
			5			x			
			6			x			
			7			x			
			8			x			
Tekst 1 "Makten til å forandre verden ligger i dine hender"	122	Sammensatt tekst Holdnings-kampanje fra Amnesty	1: Reklameanalyse			x		x	
Tekst 2- "Jeg vil leve" av Marte Wexelsen Goksøyr	128-129	Tale	2: retorisk analyse av tale			x		x	
Eksempel 1 - virkelighetslitteratur	140-142	Drøftende fagartikkel Tekstvedlegg: "En takk til skjønnlitteraturen" av Sissel Gran, Morgenbladet 26.05.2017, "Litteratur på villspor" av Ingunn Økland, Aftenposten 24.09.2016, "Dobbeltkontrakten", Dansk i gymnasiet 2021 (læremiddel-tekst)	1		x		x	x	
Eksempel 2 - Talemål og	148	Drøftende fagartikkel	2		x			x	

standardisering		Vedlegg: spalte Sogn Avis Marias hjørne: Kan du knota litt? Vedlegg: Annonse, avisforside							
Kap.8 Essay	167-169	Essay Utdrag fra «Hugen til rikdom» av Ivar Aasen, 1875 Utdrag fra episode 8 av tv-serien Exit, 2019	Eksempel 1				x	x	
Fra tekstsamlingen Hamsun, Knut: «Fra det ubevisste sjeleliv» (utdrag)	421	Foredrag	1	x					
			2	x					
			3	x					
			4		x				
			5			x			
Øverland, Arnulf: «Tungetale fra Parnasset» (utdrag)	445	Foredrag	1	x					
			2	x					
			3		x				
			4			x			
			5			x			
Brekke, Paal: «De øverlandske kvaliteter»	448	Artikkel	1	x					
			2	x					
			3		x				
			4		x				
			5						x
Bjørneboe, Jens: «Om	466	Artikkel	1	x					

formyndermen nesket»									
			2			x			
			3			x			
			4			x			
			5					x	
Knausgård, Karl Ove: «Fugletrekk»	536	Essay	1		x				
			2			x			
			3			x			
			4						x
Steen-Jensen, Ingebrigt: «Rip Curl»	538	Essay	1		x				
			2		x				
			3		x				
Østli, Kjetil: «Arven etter bestefar»	542	Essay	1		x				
			2		x				
			3		x				
			4			x			
			5					x	
Raja, Abid: «Mållinjen»	551	Biografi, utdrag	1	x					
			2		x				
			3			x			
			4			x			
Sonstad, Klaus: «Hundre prosent»	553	Essay	1	x					
			2		x				
			3			x			
			4			x			
			5			x			
			6					x	
Bufdir #deterhat	555	Sammensatt tekst	1		x				
			2			x			
			3			x			
			4						x
			5					x	
Helsedirektoratet «Hva skjer hvis antibiotika ikke lenger virker?»	557	Sammensatt tekst (kampanje fra 2016)	1		x				

			2			x			
			3			x			
			4			x			
			5			x			
			6					x	
Bergans #dinturteller	558	Sammensatt tekst (kampanje laget til TV-aksjonen i 2020)	1		x				
			2			x			
			3			x			
			4			x			
			5			x			
			6			x			
Unicef: «Ikke la vaksinen bli en luksusvare»	559	Sammensatt tekst (kampanje fra 2020)	1			x			
			2			x			
			3			x			
			4					x	
Sum:	**79**			**10**	**20**	**37**	**2**	**12**	**3**