



UiT Norges arktiske universitet

Fakultetet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning

Kritisk literacy i norskfaget på mellomtrinnet

En kvalitativ studie av kritisk literacy i to lærebøker for 5. trinn

Charlotte Ekse Karlsen

LER-3901, Vår 2022

Sammendrag

Denne masteroppgaven baserer seg på hvordan innholdet i to lærebøker i norsk for 5.trinn legger opp til å øve elevenes kompetanse i kritisk literacy. Det kritiske perspektivet er forsterket i læreplanverket LK20, og kritisk tilnærming til tekst er fremhevet som ett av kjerneelementene i læreplanen for norskfaget. Med bakgrunn i det komplekse tekstmangfoldet i samfunnet er det viktigere enn noen gang å kunne lese kritisk. Samtidig antyder flere norske studier at elevene mangler strategier for å vurdere troverdigheten og påliteligheten i tekster. Den tradisjonelle læreboka blir fremdeles mye brukt i lærerens undervisningspraksis, og spiller derfor en sentral rolle i utviklingen av elevenes tekstkompetanse. Lærebokforfatterne har stor frihet til å utforme innholdet i lærebøkene etter egne vurderinger. Som følge av det kan det i et lærerperspektiv være hensiktsmessig å ha en kritisk tilnærming til læreboka, for å undersøke om den gjenspeiler kompetansen som fremheves i læreplanen.

Problemstillingen for masteroppgaven er: *På hvilke måter kommer kritisk literacy til syne i to ulike lærebøker for norskfaget på 5. trinn etter LK20?*

For å besvare problemstillingen har jeg brukt en kvalitativ innholdsanalyse med en hermeneutisk tilnærming. Datamaterialet består av lærebøkene *Norsk 5* og *Salto 5* for 5.trinn. I presentasjon av analysen blir det trukket fram utvalgte eksempler på tekster og oppgaver fra datamaterialet, som videre diskuteres med bakgrunn i relevant teori om kritisk literacy.

Analysen viser at kritisk literacy i begge lærebøkene kommer til syne i lærestoffet som tematiserer kildekritikk. Elevene blir gitt tilgang på lesemåter og analytiske spørsmål for å vurdere tekster på internett. Det er imidlertid ulikt hvordan lærebøkene følger opp den kildekritiske tilnærmingen i det videre innholdet som presenteres. Kunnskapsformidlingen om lesestrategier i bøkene gir elevene tilgang på lesemåter for å ha anledning til å undersøke, forstå og tolke tekster av ulike sjangre, men det er varierende hvordan det å lese kritisk inkluderes i denne forbindelse. Den kritiske lesemåten blir nevnt direkte i enkelte tekst- og oppgaveutvalg i *Norsk 5*, mens dette lærestoffet kunne vært mer synliggjort i *Salto 5*.

Mitt bidrag til forskningsfeltet er at det fortsatt er varierende hvordan lærebøkene ivaretar kjerneelementet om kritisk tilnærming til tekster i norskfaget. Det kunne med fordel vært egne kompetansemål i faget som direkte fremhever det å lese kritisk, slik at kompetansen kritisk literacy kunne blitt viet et større fokus i undervisningen på alle trinn.

Forord

Arbeidsprosessen med denne masteroppgaven har mest av alt vært lærerik. Selv om jeg har skrevet en norskdiraktisk master i skolefaglig sammenheng, valgte jeg et samfunnsaktuelt tema som har overføringsverdi til alle fag og hverdagen generelt. Dette har vært en pådrivende faktor i skrivingen.

Jeg er glad for at prosjektet er ved veis ende, og at jeg snart får anledning til å bruke den nye kunnskapen ute i skolen.

En stor takk rettes til veileder Vibeke Øie. Det var dine forelesninger i kritisk literacy som gjorde meg interessert i temaet fra starten av. I veiledningstimene har du bidratt med gode og kritiske spørsmål, latt meg ta egne valg og gitt motiverende tilbakemeldinger.

Takk til seminargruppa i norsk som har kommet med gode innspill underveis i prosessen, og til medstudenter som har krydret hverdagen på kontoret med godt humør.

Jeg vil også takke familiemedlemmer som har bidratt med korrekturlesing og vist engasjement for prosjektet.

Tromsø, mai 2022

Charlotte Ekse Karlsen

Innholdsfortegnelse

| | | |
|-------|--|----|
| 1 | Innledning..... | 5 |
| 1.1 | Oppdaterte læreverk etter LK20..... | 6 |
| 1.2 | Problemstilling | 7 |
| 1.3 | Avgrensning | 9 |
| 1.4 | Bakgrunn for oppgaven..... | 9 |
| 1.5 | Oppgavens disposisjon..... | 10 |
| 2 | Tidligere forskning | 11 |
| 3 | Teoretisk rammeverk..... | 14 |
| 3.1 | Læreplanverket LK20 | 14 |
| 3.1.1 | Fagfornyelse | 14 |
| 3.1.2 | Det kritiske perspektivet i overordnet del, verdier og prinsipper for opplæringen..... | 15 |
| 3.1.3 | Kritisk tilnærming til tekst i læreplan for norskfaget..... | 16 |
| 3.2 | Literacy..... | 17 |
| 3.3 | Kritisk tilnærming til tekst | 18 |
| 3.3.1 | Kritisk literacy | 18 |
| 3.4 | Kildekritikk | 22 |
| 3.5 | Den tradisjonelle læreboka..... | 24 |
| 3.5.1 | Læremiddeltradisjonen..... | 24 |
| 3.5.2 | Oppgavekultur i lærebøkene | 25 |
| 3.5.3 | Multimodalitet..... | 27 |
| 4 | Metode..... | 29 |
| 4.1 | Kvalitativ forskning..... | 29 |
| 4.2 | Innholdsanalyse..... | 29 |
| 4.2.1 | Lærebokanalyse..... | 30 |
| 4.2.2 | Hermeneutikk | 32 |

| | | |
|-------|---|----|
| 4.3 | Analyse av datamaterialet | 32 |
| 4.4 | Reliabilitet og validitet | 34 |
| 4.5 | Datamateriale | 35 |
| 4.5.1 | Norsk 5 | 35 |
| 4.5.2 | Salto 5 | 36 |
| 4.6 | Analyseprosessen | 37 |
| 4.6.1 | Kvalitativ innholdsanalyse av Norsk 5 | 37 |
| 4.6.2 | Kvalitativ innholdsanalyse av Salto 5 | 38 |
| 4.6.3 | Analyse kategorier | 39 |
| 5 | Presentasjon av analyse | 41 |
| 5.1 | Kategori 1: Maktprinsipp – Lesemåter & analyseverktøy | 41 |
| 5.1.1 | Sju lure lesestrategier (Norsk 5) | 41 |
| 5.1.2 | Sammensatt tekst: Livsfarlig is (Norsk 5) | 43 |
| 5.1.3 | Fakta eller fiksjon? (Norsk 5) | 44 |
| 5.1.4 | Vandrehistorier (Norsk 5) | 45 |
| 5.1.5 | Salto lesestrategier (Salto 5A) | 46 |
| 5.2 | Kategori 2: Maktprinsipp – Kildekritikk | 46 |
| 5.2.1 | Sjekk nettsiden (Norsk 5) | 47 |
| 5.2.2 | Salto kildesjekk (Salto 5A) | 48 |
| 5.2.3 | Fake news (Salto 5B) | 49 |
| 5.3 | Kategori 3: Tilgang | 51 |
| 5.3.1 | Vandrehistorier (Norsk 5) | 51 |
| 5.3.2 | Sokratesfilteret (Norsk 5) | 52 |
| 5.3.3 | Argumentasjon & leserinnlegg (Salto 5B) | 53 |
| 5.4 | Kategori 4: Design/redesign | 54 |
| 5.4.1 | Klassechatten (Norsk 5) | 54 |
| 5.4.2 | Skrive faktatekst (Norsk 5) | 55 |

| | | |
|-------|--|----|
| 5.4.3 | Skriv en faktatekst (Salto 5A) | 56 |
| 5.4.4 | Ny framstilling av tekst (Salto 5A) | 57 |
| 6 | Diskusjon..... | 58 |
| 6.1 | Makt: Lesemåter og analyseverktøy | 58 |
| 6.1.1 | Lesestrategier gir tilgang på ulike lesemåter | 58 |
| 6.1.2 | Sentrale spørsmål for kritisk literacy i Norsk 5..... | 60 |
| 6.1.3 | Kritisk lesing i ulike kontekster i Norsk 5..... | 61 |
| 6.1.4 | Kritisk lesing nevnes ikke direkte i Salto..... | 64 |
| 6.2 | Makt: Kildekritikk..... | 65 |
| 6.2.1 | En rød tråd av kildekritisk tilnærming i Norsk 5 | 65 |
| 6.2.2 | Lærebøkene suppleres med andre tekster..... | 66 |
| 6.2.3 | Kobling mellom kritisk literacy og kildekritikk i Salto | 66 |
| 6.2.4 | Manglende rød tråd av kildekritisk tilnærming i Salto | 68 |
| 6.3 | Tilgang: Vurdere argumentasjon i tekster og øve opp egen argumentasjon | 69 |
| 6.3.1 | Tekstutvalg som inkluderer det utvidede tekstbegrepet..... | 69 |
| 6.3.2 | Oppgaveformuleringer som kan fremme kritisk tenkning | 70 |
| 6.4 | Design/re-design: Kritisk literacy gjennom egen skrivning..... | 72 |
| 6.4.1 | Tekstforståelse gjennom egen tekstproduksjon..... | 72 |
| 6.4.2 | Kritisk tilnærming til tekst gjennom rekonstruering | 73 |
| 7 | Konklusjon | 76 |
| | Referanseliste | 78 |

Figurliste

| | |
|---|----|
| Figur 1: Critical literacy (Hilary Janks, 2010) | 21 |
| Figur 2: Forside Norsk 5 | 35 |
| Figur 3: Forside Salto 5A | 36 |
| Figur 4: Forside Salto 5B | 36 |
| Figur 5: Oppgaver til Livsfarlig is. Norsk 5 (s. 49)..... | 43 |
| Figur 6: Oppgaver til Sjøkneleren og Månekameleonen. Norsk 5 (s. 187) | 44 |
| Figur 7: Oppgaver til Bare rør! Norsk 5 (s. 181) | 45 |
| Figur 8: Sjekk nettsiden. Norsk 5 (s. 196)..... | 47 |
| Figur 9: Oppgaver til Sjekk nettsiden. Norsk 5 (s. 197) | 47 |
| Figur 10: Saltos kildesjekk. Salto 5A (s. 148)..... | 48 |
| Figur 11: Oppgaver til Saltos kildesjekk. Salto 5A (s. 149) | 49 |
| Figur 12: Oppgaver til Fake News. Salto 5B (s. 227) | 50 |
| Figur 13: Oppgaver til Kan inneholde spor av rotter. Norsk 5 (s.164) | 51 |
| Figur 14: Oppgaver til Sokratesfilteret. Norsk 5 (s. 81)..... | 52 |
| Figur 15: Oppgaver til Inn i tema. Salto 5B (s. 131)..... | 53 |
| Figur 16: Oppgaver til Skriveskolen. Salto 5B (s. 141)..... | 54 |
| Figur 17: Oppgaver til Klassechatten. Norsk 5 (s. 79)..... | 55 |
| Figur 18: Oppgaver Skriv en faktatekst. Norsk 5 (s. 212) | 55 |
| Figur 19: Skriv en faktatekst – før, under og etter skriving. Salto 5A (s. 46)..... | 56 |
| Figur 20: Oppgaver til Vær-rekorder. Salto 5A (s. 186)..... | 57 |

1 Innledning

Helt siden den norske grunnskolen begynner har opplæringen hatt et sentralt mål om å gjøre alle elever tekstkyndige. Det handler om at de skal kunne tolke, produsere og reflektere over tekster (Skjelbred & Veum, 2013, s. 18)¹. Undervisningens primære mål er ikke lenger å tilegne en enkel tekstforståelse, men strategiske, målrettede og kritiske leseferdigheter (Grøver & Bråten, 2021, s. 132). Kritiske leseferdigheter har alltid vært avgjørende, men har de siste årene blitt enda viktigere, blant annet på bakgrunn av den hurtige spredningen av informasjon på internett. Ordet kritisk kan for mange forbindes med noe negativt som å være uenig, kritisere eller avsløre lurener, men det handler også om å være åpen for ulike perspektiver, alternative forklaringer og å stille spørsmål til tekster (Grøver & Bråten, 2021, s. 114).

Grunnleggende leseferdigheter er en forutsetning for å lese kritisk, og etter hvert som elevene blir eldre, endrer de fokus fra å lære å lese - til å lese for å lære. Da begynner de å lese tekster med mer utfordrende innhold og som er preget av et mer komplekst fagspråk, også kalt akademisk språk (Grøver & Bråten, 2021, s. 132). I boka *Like muligheter til god leseforståelse?* (2020) belyses flere studier som viser at norske elever har lav kompetanse i å vurdere tekster kritisk (sitert i Jære, 2021). Flertallet av studiene baserer seg på elever i ungdomsskolen og videregående skole, og vi kan dermed stille spørsmål rundt vektlegging av kritisk lesing i undervisningen på lavere trinn.

Fagfornyelsen er navnet på prosessen med å utvikle og innføre nye læreplaner i Kunnskapsløftet, og nye læreplaner ble tatt i bruk fra 2020 (*LK20*) (Utdanningsdirektoratet, 2020). Kritisk tilnærming til tekst er framhevet som ett av de seks kjerneelementene i læreplanen for norsk, og er følgelig et viktig kompetanseområde i faget (Utdanningsdirektoratet, 2020). Med Fagfornyelsen ble det kritiske perspektivet i opplæringen løftet enda tydeligere fram, noe som kan henge sammen med at dagens tekstmengde er større og mer komplekst enn tidligere. I det moderne tekstsamfunnet er ikke forskjellen mellom informasjon og reklame, nyheter og meningsytringer, fakta og fiksjon nødvendigvis opplagte og entydige (Veum & Skovholt, 2020, s. 16).

¹ Deler av teksten i kapittel 1 blir gjenbrukt fra egen metodeeksamen i LER-3500.

Marte Blikstad-Balas (2021) påpeker at skolens tekster må speile samfunnet og at undervisningen må inkludere tekster som fortjener motstand. Hun bruker avisartikler, debattinnlegg og problematiske kommentarfelt som eksempler på slike tekster (sitert i Jære, 2021). Det er sannsynlig at flere lærere tar i bruk denne typen tekster i praksis, blant annet når de velger ut tekster for å undervise om spesifikke tema. Samtidig er det kjent at læreboka har en sterk stilling og styrer mye av undervisningen i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 75). Det betyr at deler av tekstutvalget i norskundervisningen er hentet fra lærebøkene i faget. I lærebøkene har et utvalg forfattere samlet et innhold som de mener skal dekke kunnskap i henhold til læreplanen. *Stortingsmelding nr. 28: Fag – Fordypning – Forståelse* (2016) understreker at når forskning på læremidler viser at læreboka er styrende for innholdet i skolen, blir det spesielt viktig at læremidlene har god kvalitet (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 76). Hvordan følger lærebokforfatterne opp det komplekse tekstmangfoldet, og tar de høyde for økt fokus på det kritiske perspektivet i opplæringen?

1.1 Oppdaterte læreverk etter LK20

Den papirbaserte læreboka har lenge hatt en sterk tradisjon i norsk skole, og har ifølge Skjelbred (2019, s. 72) fremdeles en sentral plass i klasserommet. Som et resultat av LK20 har det kommet oppdaterte læreverk for norskfaget, og siden læreplanen understreker kritisk tilnærming til tekster som ett av fagets kompetanseområder, finner jeg det interessant å undersøke hvordan dette kommer til syne i nye lærebøker.

Cappelen Damm er et anerkjent læremiddelforlag i Norge. I perioden 2020-2021 gav de ut læreverket *Norsk 5-7*, som de omtaler å være et «kvalitetssikret og nivåtilpasset norskverk som setter dybdelæring i sentrum» (Cappelen Damm, u.å.). Dybdelæring innebærer at elevene gradvis utvikler sin forståelse av begreper og sammenhenger innenfor et fag, samt at de klarer å bruke det de har lært til å løse nye problemer og oppgaver (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 14). Med *Norsk 5-7* har elevene én grunnbok å forholde seg til. Læreverket består av ei bok for hvert klassetrinn på mellomtrinnet, og i denne masteroppgaven skal jeg analysere læreboka *Norsk 5* som er tilpasset elevene på 5.trinn.

Gyldendal er et annet kjent lærebokforlag i skolen. Deres læreverk for norskfaget i barneskolen går under tittelen *Salto*. På forlagets hjemmeside formidler de at de nye utgavene av *Salto* legger større vekt på utforskende tilnærming, kritisk tenkning, kreativitet og tekster som aktualiserer de tverrfaglige temaene (Gyldendal, u.å.). Elevene skal også møte et rikt

tekstutvalg, aktuell barnelitteratur og et stort utvalg varierte oppgaver. Det blir i tillegg nevnt at en tydelig progresjon i bøkene vil sikre dybdelæring. For 5. trinn heter de trykte læremidlene *Salto Elevbok 5A* og *5B*, med tilhørende arbeidsbøker. Jeg skal foreta en analyse av de to elevbøkene, som i hovedsak presenterer tekstene og oppgavene elevene skal arbeide med gjennom dette læreverket. For at analysen av Norsk 5 og Salto 5 skal gjennomføres på samme grunnlag, er jeg nødt til å undersøke både bok A og B i Salto-serien, da det er lagt opp til å fullføre begge bøkene i løpet av skoleåret på 5. trinn.

Valget på akkurat disse lærebøkene kommer som et resultat av forhåndsbestemte kriterier og tilgjengelighet. Jeg ville studere lærebøker i norsk for mellomtrinnet som er utgitt etter realiseringen av LK20, og det er et begrenset utvalg som oppfyller dette kriteriet. Blant de aktuelle lærebøkene falt det endelige valget på de jeg fikk tak i på universitetets biblioteker. Norsk 5 ble i første omgang plukket ut grunnet et førsteinntrykk av ryddig og oversiktlig innhold, mens Salto 5 ble valgt i andre rekke etter eget ønske om variasjon i datamaterialet.

Det er vanskelig å anslå hvor mange skoler som bruker bøkene, da det ikke finnes tilgjengelig statistikk på salgstallene, og jeg heller ikke fikk innsyn i dette hos forlagene. Jeg vil likevel anta at det er en større andel lærere som bruker eller kommer til å bruke bøkene i sin undervisningspraksis, og opplever det følgelig relevant å analysere dem. Hvis ei lærebok kan vurderes å være mangelfull på enkelte kompetanseområder, er det en fordel at læreren er oppmerksom på det og kan fylle inn tomrommene i boka ved hjelp av andre læremidler.

Jeg anser det som interessant å analysere to lærebøker med samme klassetrinn som målgruppe. Det gir meg anledning til å undersøke hvordan lærebokforfatterne tolker læreplanen på ulike måter. Samtidig kan studien gi meg innsikt i flere innganger til kritisk literacy for elever på mellomtrinnet, og det vil ha overføringsverdi til egen praksis i yrket. Jeg har personlig vært lite kritisk til lærebøkene jeg tidligere har brukt i klasserommet, men det håper jeg å bli i større grad etter at denne forskningen er gjennomført.

1.2 Problemstilling

På bakgrunn av økt fokus på kritisk tilnærming til tekster i norskfaget og læreboka sin sentrale plass i undervisningen, har jeg kommet fram til følgende problemstilling for min masteroppgave: *På hvilke måter kommer kritisk literacy til syne i to ulike lærebøker for norskfaget på 5.trinn etter LK20?*

For å svare på problemstillingen vil jeg støtte meg til følgende forskningsspørsmål:

1. Hvilke tekstutvalg i lærebøkene tematiserer kunnskap for utvikling av kritisk literacy?
2. Hvilke oppgaver i lærebøkene kan fremme elevenes kompetanse i kritisk literacy?

Jeg har valgt å bruke kritisk literacy som overordnet begrep i problemstillingen fordi det er spesielt rettet mot tekstkompetanse, i relasjon til både lesing og skriving. Begrepet vil bli redegjort for under teoretisk rammeverk og kommer til å brukes aktivt i oppgaveteksten. Literacy-begrepet stammer fra engelsk litteratur, men har de siste årene blitt godt innarbeidet i norskfaglig sammenheng. Dette vil jeg si mer om i teoridelen. Verken begrepet literacy eller kritisk literacy brukes direkte i læreplanens tekster, men er implisitt uttrykt gjennom andre benevninger som for eksempel tekstkompetanse, kritisk tilnærming til tekst, kritiske vurderinger og kritisk sans.

Jeg bruker læreplanverket LK20 som en del av teorigrunnet for analysen av lærebøkene. Hensikten er å redegjøre for hvordan kritisk literacy inkluderes i de ulike delene av læreplanverket, som bakgrunn for hvordan dette kommer til syne i de utvalgte lærebøkene. Slik vil jeg undersøke hvordan læreplanen og de enkelte lærebøkene er i tråd med hverandre. Tekster må alltid forstås i den konteksten de er skrevet i, og lærebøkene er nettopp en tolkning av det som står i læreplanen. Når jeg først har sett grundigere på innholdet i læreplanverket, vil det hjelpe meg å forstå lærebøkene i sin helhet.

Problemstillingen formidler at jeg skal undersøke på hvilke måter kritisk literacy inkluderes i innholdet til to ulike lærebøker. Hensikten er å se på ulike innfallsvinkler og muligheter for kritisk tilnærming til tekster i norskfaget. Gjennom det første forskningsspørsmålet leter jeg etter tekster i lærebøkene som tematiserer et innhold om kritisk tilnærming til tekster. Jeg bruker tekstutvalg som begrep for denne kunnskapsformidlingen. I det andre forskningsspørsmålet ser jeg mer spesifikt etter oppgaver som aktiviserer elevene til å øve opp sin kompetanse i kritisk literacy. Det er med andre ord et skille mellom hva elevene konkret får lese om, og hvordan de får arbeide med lærestoffet gjennom ulike aktiviteter. Det overordnede målet med studien er å finne ut av hva kritisk literacy handler om for elevene på 5.trinn.

Siden dette er en kvalitativ studie er det ikke et direkte mål å finne ut av hvor mye innhold av kritisk literacy som finnes i bøkene. Samtidig er det relevant i vurderingen av lærebøkens innhold å bemerke meg om det inkluderes i liten eller stor grad. Ved enkelte anledninger vil

jeg derfor si noe om mengde, uten at det representerer kvantitativ forskning. I den forbindelse vil det også bli gjort noen sammenlikninger av de to lærebøkene.

1.3 Avgrensning

Det er ofte nødvendig å avgrense utvalgsstørrelsen av datamateriale slik at et prosjekt blir gjennomførbart, og det er tidkrevende å gjøre en god analyse (Gleiss & Sæther, 2021, s. 32). Derfor har jeg valgt å konsentrere meg om bøkene fra to ulike læreverk, og ikke flere. Det ville vært interessant å undersøke hvordan lærere bruker bøkene i sin undervisningspraksis, men jeg har valgt å begrense forskningen til å være en ren tekstanalyse. Fordelen med avgrensningen er at jeg har anledning til å se på det totale innholdet i bøkene, og ikke bare analysere utvalgte deler som for eksempel tekstsjangrer eller oppgaver. Slik får jeg gått i dybden på lærebøkene med mål om å sikre god kvalitet på analysen. Jeg skal undersøke hvordan kritisk literacy kommer til syne i lærebøkene på ulike måter, og vil da være åpen for de ulike elementene jeg finner interessant underveis i arbeidet. Er dette lærebøker som ivaretar læreplanens kjerneelementer og kompetansemål om kritisk tilnærming til tekster? Det ønsker jeg å finne svar på når analysen av bøkene knyttes opp mot relevant forskningsbakgrunn og teori.

1.4 Bakgrunn for oppgaven

På fjerde studieår i lærerutdanninga hadde vi et norskemne hvor kritisk literacy var ett av hovedtemaene. Personlig synes jeg at forelesningene og pensumet relatert til dette temaet var spesielt interessant, kanskje mest fordi det virket som et viktig kompetanseområde i norskfaget. Samtidig synes jeg at selve begrepet kritisk literacy var krevende å få ordentlig fatt på. Jeg skjønnte at det overordnet handlet om å lese tekster med et kritisk blikk, men begrepet i sin helhet er mer omfattende enn som så. Da vi skulle velge tema for eksamensoppgaven vår samme semester, var det ikke aktuelt for meg å velge kritisk literacy grunnet egen usikkerhet rundt begrepets innhold. Til sammenligning har jeg tenkt på en annen måte når jeg skulle velge tema for masterprosjektet. Jeg har lyst til å få dybdekunnskap om hva kritisk literacy innebærer, og hvordan jeg i praksis kan jobbe med det som fremtidig lærer i klasserommet. Jeg håper at forskningsarbeidet vil gjøre meg til en mer kritisk leser, og at jeg får påfyll av didaktisk kunnskap som jeg kan bruke sammen med elevene i det daglige arbeidet med norskfaget og andre fag.

Valget av klassetrinn i problemstillingen har bakgrunn i min tidligere praksiserfaring. I løpet av utdannelsen har jeg hovedsakelig vært innom to ulike klassetrinn, 2. trinn og 7. trinn. På 7. trinn opplevde jeg at det var spesielt gøy å undervise i norsktimene, fordi vi kan diskutere tekster på et annet nivå enn i begynneropplæringen, og det er spennende å høre de ulike tankene elevene har til tekstene de leser. Jeg har ingen erfaring fra norskundervisning midt i mellom de to trinnene, og er derfor nysgjerrig på hvilke tekster og oppgaver som retter seg mot disse elevene. Elevgruppa på 5. trinn er særlig interessant fordi de gjennomgår overgangen fra barnetrinn til mellomtrinn. Dessuten har jeg lest tidligere masteroppgaver med kritisk literacy som tema, og merket meg at mange studier baserer seg på ungdomsskolen og videregående skole. Jeg synes derfor at det vil være interessant å se nærmere på hva kritisk literacy innebærer på lavere trinn.

1.5 Oppgavens disposisjon

I tillegg til innledningskapitlet består oppgaven av seks hoveddeler. I kapittel 2 vil jeg presentere tidligere forskning på kritisk literacy i skolen i norsk kontekst. I kapittel 3 redegjør jeg for det teoretiske rammeverket som utgjør grunnlaget for forskningen min. Den utvalgte teorien handler om læreplanverket LK20, literacy-begrepet samt det utvidede tekstbegrepet, ulike sider av begrepet kritisk literacy, kildekritikk, og læreboktradisjonen som inkluderer begrepene oppgavekultur og multimodalitet.

I kapittel 4 beskrives valg av oppgavens metode, som dreier seg om kvalitativ forskning i form av innholdsanalyse. Metodevalget har bakgrunn i et ønske om å gå i dybden på lærebøkene, og slik kunne svare på hvordan temaet kritisk literacy synliggjøres i innholdet. Jeg bruker en hermeneutisk tilnærming hvor jeg først studerer lærebøkene i sin helhet, etterfulgt av å undersøke enkeltdelene og til slutt gjøre en ny helhetlig analyse. Videre i kapitlet presenterer jeg datamaterialet for studien, og avslutningsvis redegjøres analyseprosessen og valgte analysekategorier.

I kapittel 5 presenteres innholdet fra datamaterialet som er et resultat av lærebokanalysen. De utvalgte tekstene og oppgavene utgjør grunnlaget for diskusjonen som finner sted i kapittel 6. Her drøfter jeg hvordan eksemplene fra bøkene representerer funn av kritisk literacy i lærestoffet, og svarer gjennom dette på problemstillingen for studien. Til slutt vil jeg komme med en oppsummerende konklusjon i kapittel 7.

2 Tidligere forskning

I denne delen vil jeg presentere tidligere forskning på feltet som har vinklet meg inn mot den endelige problemstillingen for oppgaven. Jeg har valgt å trekke fram forskning fra norske forhold grunnet konteksten for oppgaven som tar utgangspunkt i nytt læreplanverk i norsk skolesammenheng.

Cecilie Weyergang & Tove Stjern Frønes (2020) presenterer en rekke norske studier som kan oppsummere noen generelle tendenser når det gjelder elever og kritisk tilnærming til tekst. For det første virker det som at elevene selv anser seg som godt rustet til å vurdere ulike kilder, mens forskning viser at mange elever sliter med å vurdere teksters troverdighet, spesielt knyttet til lesing på internett. For det andre ser mange elever på gjentakelse av samme informasjon flere steder som et kvalitetskriterium i seg selv (Weyergang & Frønes, 2020, s. 177).

PISA-undersøkelsen fra 2018 fremhever det kritiske perspektivet, og resultater fra den viser at flertallet av elevene på 8.trinn verken foretar reelle vurderinger av teksters troverdighet eller begrunner standpunktene sine (Weyergang & Frønes, 2020, s. 178). Elever mangler generelt sett strategier for å vurdere påliteligheten i ulike tekster. Det samsvarer med Marte Blikstad-Balas & Marte Foldvik (2017) sin forskning på videregående elever sin vurdering av ulike nett-tekster om samme tema. De konkluderte med at elevene i liten grad vurderte tekstene nøye før de fikk direkte beskjed om å gjøre det (Blikstad-Balas & Foldvik, 2017, s. 37).

Nasjonale prøver i lesing på 8. trinn fra 2018 viste at elevene hadde problemer med å skjønne at en tekst var av sjangeren reklame (Weyergang & Frønes, 2020, s. 172). Dette kan henge sammen med Anne Løvlands (2006) funn om at mange elever bare konsentrerer seg om verbalteksten i sammensatte tekster, og i liten grad ser på bilder og tekstbokser (sitert i Roe, Ryen & Weyergang, 2018). Det tyder på at elevene oppfatter verbalteksten som den viktigste informasjonen når de leser, noe som indikerer en hindring i forståelsen av multimodale tekster. Tekstens design og multimodalitet har et potensiale for å øke forståelsen, men det blir ikke utnyttet til det fulle av elevene (Skjelbred, 2019, s. 95).

Marte Blikstad-Balas (2014, s. 6) belyser det som en utfordring med lærebøker at elevene ser ut til å aldri stille kritiske spørsmål ved det som står i dem. De ser på læreboka som en troverdig kilde hvor de finner den kunnskapen som er viktig å tilegne seg på skolen. På den

måten er elevene vant til å møte tekster de kan stole på, noe som blir utfordrende når de møter tekster hvor de selv skal avgjøre troverdighet og relevans.

Skjelbred & Aamotsbakken (2010) fremhever at lærebøkene er preget av en forutsigbarhet som setter krav om en relativt snever lesekompetanse, og dermed i liten grad forbereder elevene på andre måter å lese tekster på (sitert i Blikstad-Balas, 2014, s. 10). Derfor bør elevene tilbys andre læringsressurser som legger opp til en variasjon av lese måter og leseposisjoner. I den forbindelse mener Blikstad-Balas (2014, s. 11) at læreboka bør suppleres med andre tekster, fordi ensformig lesing av bare læreboka kan gi en oppfatning av at lesing på skolen ikke har noe med virkeligheten å gjøre. I følge hun vil et mangfold av tekster å velge mellom fremme sannsynligheten for større engasjement i lesingen. Å la elevene selv velge ut tekster, styre lese måter og hvilke lesestrategier de vil benytte seg av, kan i tillegg være med på å styrke motivasjonen for lesing (Blikstad-Balas, 2014, s. 11).

Helene Snopestad Fosby (2019) har i sin masteravhandling undersøkt hvordan kritisk literacy er framstilt i tre ulike læreverk for studiespesialiserende linje på vg3. Hennes funn er at kritisk literacy som fagbegrep ikke beskrives direkte verken i kunnskapsstoffet eller i oppgavene, men bare er indirekte og fragmentarisk presentert gjennom andre faglige emner i læreverkene. Hun drøfter at flere oppgaver i lærebøkene muligens kan være utgangspunkt for å arbeide med kritisk literacy, men at elementer av kritisk literacy kun er representert implisitt. Konklusjonen hennes er at læreverkene i større grad kan markere temaet kritisk literacy for å gjøre fagstoffet mer tilgjengelig for elevene. Masteroppgaven til Fosby er publisert i 2019, og indikerer at dette er undersøkt før den nye læreplanen LK20 ble realisert, der det kritiske perspektivet er fremhevet.

En nyere masteroppgave av Andrea Nygaard Austrheim (2021) undersøker hvordan oppgaver i to læreverk i norsk for 8. trinn kan øve elevenes kritiske kompetanse. Hennes hovedfunn er at elever kan lære seg framgangsmåter når de skal stille seg kritisk til en tekst. Det kan de lære gjennom oppgaveløsningene det legges opp til i lærebøkene. I analysen av to ulike lærebøker opplever hun at den største forskjellen mellom oppgavene i dem er skriverammene. Det varierer hvorvidt det blir gitt føringer og skriverammer for svaret. Gjennom føringer blir elevene veiledet til kritisk tenkning, og de fungerer som stillaser for hvordan elevene kan tenke gjennom oppgaveløsning. Hun finner også at oppgavene i bøkene trener flere ferdigheter ved kritisk tenkning, og øver på elevenes kritiske kompetanse ut ifra det som presenteres i LK20.

Et viktig poeng som blir drøftet i konklusjonen til Austrheim (2021) er at lærebøkernes oppgaver oppfordrer elevene til å lese tekstene i bøkene kritisk. Oppgavene er dermed med på å lære elevene at selv om de som oftest kan stole på innholdet i læreboka, kan de likevel ha en kritisk tilnærming til det som står der. Hun konkluderer med at lærebøkene for 8. trinn bidrar til å utvikle ferdigheter knyttet til kritisk tenkning. Oppgavene står i tråd med målene i den nye læreplanen, og elevene blir presentert strategier til bruk i kritisk vurdering av ulike budskap (Austrheim, 2021). Masteroppgaven til Austrheim er skrevet etter LK20, og funnene står i kontrast til masteroppgaven av Fosby (2019), hvor elementer av kritisk literacy ble funnet i liten grad i bøkene til elevene på vg3. Den ene boka som ble brukt i studien til Austrheim var *Norsk 8* av Cappelen Damm, som er en av etterfølgerne til læreboka *Norsk 5* som analyseres i denne studien. Det vil bli interessant å undersøke om læreboka for 5. trinn også ivaretar kritisk literacy, og hvordan dette i så fall er tilpasset tre år yngre elever.

Selv om den presenterte forskningen har fokus på kritisk literacy i elevgrupper på ungdomsskolen og videregående skole, er det flere interessante funn jeg kan ta med inn i undersøkelsen av samme tema for 5. trinn. Hvis det generelt er slik at norske elever mangler strategier for å lese kritisk, selv i avslutningsfasen til grunnopplæringen, er det relevant å undersøke hvilket grunnlag elevene får av kompetansen tidligere i opplæringen.

3 Teoretisk rammeverk

I denne delen redegjør jeg for noen sentrale begreper som henger tett sammen med problemstillingen for oppgaven. Jeg vil først presentere hva læreplanverket LK20 formidler om det kritiske perspektivet i overordnet del, og mer spesifikt hva som står om kritisk tilnærming til tekster i norskfaget. Videre defineres det utvidede tekstbegrepet og literacy-begrepet, som introduksjon til en større del om begrepet kritisk literacy. *Kritisk literacy i klasserommet* av Veum & Skovholt (2020) er brukt mye som referanse fordi at boka gjør teorien lett begripelig, at den er oppdatert i tiden og retter seg spesielt inn mot norskfaget. I kapittelet om kritisk literacy er det lagt mest vekt på begrepet som didaktisk metode, da dette ses som mest relevant i sammenheng med hva som presenteres i lærebøkene. Deretter kommer et eget delkapittel om kildekritikk, som fokuserer mer konkret på kritisk lesing i digitale medier. Til slutt vil jeg belyse hva som kjennetegner den tradisjonelle læreboka i skolen, der oppgavekultur og multimodalitet trekkes inn som to sentrale begreper.

3.1 Læreplanverket LK20

3.1.1 Fagfornyelse

Læreplanverket er et sentralt virkemiddel for den nasjonale styringen av opplæringens innhold, og beskriver hvilken kompetanse elevene skal utvikle (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 9-10). I *Stortingsmelding 28: Fag – Fordypning – Forståelse* fra 2015-2016, ble det uttalt at alle fagene i grunnskolen skulle fornyes (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 26). Opplæringa i skolen må hele tiden gjenspeile samfunnet, og tilsvarende må forskriftene endres i takt med utviklingen. En fornyelse av fagene med tydeligere prioriteringer ble sett på som nødvendig for at elevene skulle få fordype seg og utvikle god forståelse av lærestoffet. En generell målsetning med Fagfornyelsen er å gi gode skolefag med relevant innhold, og en forbedring av progresjonen i opplæringsløpet og sammenhengen mellom fagene (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 26).

Dybdelæring er et sentralt begrep i LK20 som henger tett sammen med kompetansebegrepet. I *Stortingsmelding 28 (2016)* står det at typiske tegn på dybdelæring er at elevene kan overføre det de har lært fra én situasjon eller sammenheng til en annen, og greier å bruke kunnskaper og ferdigheter til problemløsning både i kjente sammenhenger, og i nye og ukjente (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 33). Meldingen understreker at opplæringen i skolen skal sette elevene i stand til å tenke selv, søke kunnskap og reflektere over og vurdere vedtatte

sannheter som ikke alltid er allmenngyldige (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 21).

3.1.2 Det kritiske perspektivet i overordnet del, verdier og prinsipper for opplæringen

I overordnet del av læreplanverket blir det under *formålet med opplæringen* fastslått at elevene skal lære å tenke kritisk og handle etisk og miljøbevisst, og de skal ha medansvar og rett til medvirkning (Utdanningsdirektoratet, 2020). Kritisk tenkning er altså et sentralt fokusområde gjennom hele skoleløpet, og blir gjort rede for under *opplæringens verdigrunnlag*: «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» (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Videre står det at «kritisk refleksjon forutsetter kunnskap, men gir samtidig rom for usikkerhet og uforutsigbarhet. Opplæringen må derfor søke en balanse mellom respekt for etablert viten og den utforskende og kreative tenkningen som kreves for å utvikle ny kunnskap». Det blir også nevnt at etablerte ideer må granskes og kritiseres, at elevene må kunne vurdere kilder til kunnskap og tenke kritisk over hvordan kunnskap utvikles. Avslutningsvis trekkes det fram at kritisk tenkning og etisk bevissthet er en forutsetning for læring, og bidrar til at elevene utvikler god dømmekraft (Utdanningsdirektoratet, 2020).

I overordnet del blir kritisk tenkning også sett i sammenheng med kompetansebegrepet, hvor dette nevnes som viktig for å forstå teoretiske resonneringer og for å utføre noe praktisk (Utdanningsdirektoratet, 2020). Under delen *å lære å lære* står det: «Dypere innsikt utvikles når elevene ser sammenhenger mellom kunnskapsområder, og når de behersker et mangfold av strategier for å tilegne seg, dele og forholde seg kritisk til kunnskap» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Som en del av det tverrfaglige temaet *demokrati og medborgerskap* blir det fremhevet at «elevene skal øve opp evnen til å tenke kritisk, lære seg å håndtere meningsbrytninger og respektere uenighet» (Utdanningsdirektoratet, 2020).

3.1.3 Kritisk tilnærming til tekst i læreplan for norskfaget

Læreplanen for norskfaget vinkler det kritiske perspektivet i opplæringen mer spesifikt inn mot kritisk tilnærming til tekster. Norsk er et bredt tekstfag som særlig har ansvar for lese- og skriveopplæringen. Stortingsmeldingen for Fagfornyelsen belyser blant annet at det å kunne lese er nødvendig kunnskap for å delta i samfunnet som en kritisk og reflektert samfunnsborger (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 30).

Først og fremst blir det nevnt under *fagets relevans og sentrale verdier* at «faget skal styrke elevenes evne til kritisk tenkning og skal ruste dem til å delta i samfunnet gjennom en utforskende og kritisk tilnærming til språk og tekst» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Det blir videre formulert under *fagets kjerneelementer* 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. De skal vise digital dømmekraft og opptre etisk og reflektert i kommunikasjon med andre» (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Kritisk arbeid med tekster og ytringer blir også nevnt under det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap. Under bærekraftig utvikling står det blant annet at «gjennom å møte fagets tekstmangfold, lese kritisk og delta i dialog kan elevene utvikle evnen til å forstå og håndtere meningsmotsetninger og interessekonflikter» (Utdanningsdirektoratet, 2020). I tillegg trekkes det fram at norskfaget bidrar til å bevisstgjøre elevene og ruste dem til å handle og påvirke samfunnet gjennom språket.

Det kritiske perspektivet blir under de grunnleggende ferdighetene spesielt belyst i forbindelse med *å kunne lese og digitale ferdigheter*. Lesing som ferdighet innebærer å kunne lese og reflektere over skjønnlitteratur og sakprosa, å beherske lesestrategier tilpasset formålet med lesingen og å kunne vurdere tekster kritisk. Dette inkluderer også sammensatte tekster. I norsk handler de digitale ferdighetene om å kunne finne, vurdere og bruke digitale kilder i arbeid med tekst, og å bruke digitale ressurser kreativt til å skape sammensatte tekster. Elevene skal i tillegg utvikle kritisk og etisk bevissthet om det å framstille seg selv og andre digitalt (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Det er ingen av kompetansemålene etter 7. trinn som nevner kritisk lesing eller kritisk tilnærming til tekst direkte. Det ble sagt i forbindelse med presentasjon av fagfornyelsen at kompetansemålene er bredere enn tidligere, og åpner derfor for profesjonell vurdering av

lærerne selv. De grunnleggende ferdighetene som ble nevnt over kommer derimot eksplisitt til uttrykk gjennom kompetansemålene, for eksempel gjennom å vurdere hvor pålitelige kilder er, å bruke lesestrategier tilpasset formålet med lesingen, å utforske og beskrive samspillet mellom ulike uttrykksformer, og å lage egne sammensatte tekster (Utdanningsdirektoratet, 2020).

3.2 Literacy

Vanlige oversettelser av begrepet *literacy* til norsk er tekstkompetanse eller tekstkyndighet (Skjelbred & Veum, 2013, s. 18). Begrepet representerer kort sagt å kunne tolke, produsere og reflektere over tekster. Atle Skaftun (2009) påpeker at den uoversatte versjonen av ordet *literacy* stadig blir mer innarbeidet i Norden, og hevder derfor at det nå er rimelig å si at *literacy* kan brukes uten oversettelse i norsk språk (Skaftun, 2009, referert i Skjelbred & Veum, 2013, s. 11). *Literacy* er et komplekst og sammensatt begrep, og vi kan snakke om flere ulike typer *literacy*, som blant annet tidlig *literacy*, digital *literacy*, multimodal *literacy* og kritisk *literacy* (Veum & Skovholt, 2020, s. 13).

I starten av skolehistorien ble begrepet *literacy* forstått som evnen til å lese og skrive, og tilsvarte slik en kognitiv kompetanse. Skriftspråktilegnelse ble også brukt som en forståelse av begrepet. Endringer i samfunnet har gitt oss et utvidet *literacy*-begrep som i dag blir koblet til å kunne identifisere, forstå, tolke, skape og kommunisere i et samfunn som blir stadig mer digitalisert og tekstbasert, og der vi alle har stadig bedre tilgang til større mengder informasjon (Veum & Skovholt, 2020, s. 13). Da lesing og skriving i sin tid ble en kompetanse som de fleste samfunnsmedlemmer behersket, var det hovedsakelig verbalspråket som ble benyttet og kom på trykk i papirbaserte medier. Opp gjennom årene har modaliteter og medier blitt flere, noe som tilsier at *literacy* må forstås som mer enn bare skriftspråktilegnelse (Skjelbred & Veum, 2013, s. 14). I dag må vi ha en tilnærming til *literacy* som inkluderer det multimodale.

Dagens barn og unge er tidlig ute med å tilegne seg digitale ferdigheter som følge av den enkle tilgangen på digitale medier som datamaskin, nettbrett, smarttelefoner og elektroniske spill. Dette gjør de til mottakere og produsenter av et mangfold av komplekse, digitale og multimodale tekster. Verbalspråket er fremdeles en viktig meningsskapende ressurs, men det fungerer gjerne i samspill med en rekke andre uttrykksformer eller modaliteter, som blant annet bilder, farger, utforming, lyd og layout/plassering. Både de tradisjonelle trykte tekstene

og skjermttekster er mer multimodale enn tidligere, fordi det er flere meningsskapende ressurser som utnyttes, og disse ressursene bidrar i større grad til å gi en helhetlig meningsskaping i teksten (Skjelbred & Veum, 2013, s. 15). Det utvidede tekstbegrepet innebærer derfor at også film, tale og musikk kan betegnes som tekst.

Maagerø & Tønnessen (2015, s. 18) formidler at å lære et fag er å bli en aktiv deltaker i denne tekstkulturen, både ved å kunne lese tekstene med god forståelse og et kritisk blikk. Videre trekker de fram at sjangrer blir lest og tolket på ulike måter, og at en vesentlig forskjell mellom gode og dårlige lesere er evnen til å tilpasse lese måten til sjanger og formål. Med andre ord er det viktig å kunne benytte ulike lesestrategier. Skolens fagtekster må derfor inkludere et bredt utvalg av sjangre, og elevene må lære seg å benytte ulike lesestrategier i møte med dem for å utvikle et variert lesestrategisk repertoar (Maagerø & Tønnessen, 2015, s. 46). Blant annet er det å stille spørsmål en sentral lesestrategi og en forutsetning for å kunne samhandle med ulike typer tekster (Weyergang & Frønes, 2020, s. 189). Gode lesere stiller ofte ubevisst spørsmål til seg selv under lesing, og spørsmålene hjelper til med å overvåke lesingen og åpne teksten samtidig, noe som utgjør et verktøy for å utforske teksters form og innhold. Når elevene får ulike innganger til tekstene de leser, kan det hjelpe elevene i utviklingen til å bli kritiske og reflekterte lesere (Weyergang & Frønes, 2020, s. 189).

Det er viktigere enn noen gang å ha en kritisk tilnærming til tekstene vi leser. Den som ikke stiller kritiske spørsmål til hvem som er avsender, hvilke interesser avsenderen kan ha, og hvordan budskapet er utformet, står nemlig i fare for å bli det Veum & Skovholt (2020, s. 16) kaller for et tekstlig offer. I didaktisk sammenheng er det en utfordring for skolen å skape bevissthet og evne til kritisk tilnærming til både egne og andres bruk av semiotiske ressurser og multimodale tekster (Skjelbred & Veum, 2013, s. 16).

3.3 Kritisk tilnærming til tekst

3.3.1 Kritisk literacy

Kritisk literacy er et vidt begrep som ifølge Veum & Skovholt (2020, s. 14) viser til både en kompetanse, et teoretisk felt og didaktiske metoder som har utviklet seg gjennom tid. Vi kan forstå kompetansen kritisk literacy som et samlebegrep om ulike måter å være kritisk på i møte med ulike typer tekster i det digitale samfunnet. Kompetansen tilsvarer å kunne skaffe innsikt i hvordan språk og tekster konstruerer ulike virkelighetsbilder. Det å lese kritisk

handler mye om å kunne avdekke, identifisere og utfordre de implisitte sosiale og kulturelle forestillingene og ideene som blir framstilt som naturlig og selvsagt i en tekst. Videre handler kritisk tilnærming til tekst om å analysere og problematisere den makten som kommer til uttrykk gjennom språk og tekster, og den makten som ligger bak disse (Veum & Skovholt, 2020, s. 14).

Når en skal gå på leting etter de underliggende forestillingene i en tekst, krever det nærlesing av teksten og å se på de språklige og semiotiske valgene som er tatt for å framstille virkeligheten. Det innebærer å plassere teksten i en situasjonsmessig, historisk og kulturell sammenheng (Veum & Skovholt, 2020, s. 15). Kritisk literacy tar lesere og skrivere inn i en reflekterende verden der de kan lære å gjenkjenne og motstå leseposisjoner som er konstruert for dem i enhver tekst (Maagerø & Tønnessen, 2015, s. 28).

Pålitelighet og troverdighet er to sentrale begreper innenfor kritisk lesing, og disse kan ofte overlappe. List & Alexander (2018) beskriver at det å vurdere teksters pålitelighet handler om at leseren evaluerer måten informasjon er presentert på, og om informasjonen framstår som gyldig. Vurdering av troverdighet handler på sin side mer om å evaluere kildeopplysninger og stille spørsmål til tekstens avsender og publiseringssted (referert i Weyergang & Frønes, 2020, s. 169). Spørsmål som utfordrer vurderingen av troverdighet og pålitelighet, kan hjelpe elevene til å bruke nyttige strategier i møtet med dagens tekstmangfold (Weyergang & Frønes, 2020, s. 189).

Som teoretisk felt kan kritisk literacy kobles til teoretiske diskusjoner om praktisk innovasjon innen utdanningsvitenskapen som går tilbake til 1970-tallet. Ulike teoretiske retninger har opp gjennom årene hatt påvirkning på forståelsen av kritisk literacy, som blant annet *kritisk teori* og *kritisk pedagogikk* (Veum & Skovholt, 2020, s. 16).

Innenfor kritisk teori er formålet det samme som formålet med all samfunnskritikk; å identifisere det som er galt i verden og komme med forbedringsforslag. Ordet kritikk viser i denne teorien til å gjøre detaljerte og grundige analyser av noe (Veum & Skovholt, 2020, s. 17). Kritisk literacy bygger i et historisk perspektiv på tradisjoner som går tilbake til den kritiske pedagogikken, hvor pedagogen Pablo Freire (1921-1997) spiller en sentral rolle. I følge han har mennesker et særtrekk med å være handlende aktører som kan påvirke og endre verden gjennom språklige utførte handlinger. Gjennom problembasert undervisning og dialog mente Freire at lærere og elever sammen kan reflektere kritisk over verden og utøve

handlinger som kan endre den (referert i Veum & Skovholt, 2020, s. 18). I arbeidet med tekster i norskfaget kan elevene bli bevisste på makten som ligger bak språket, og utvikle seg til å bli aktive deltakere i kommunikasjonssamfunnet.

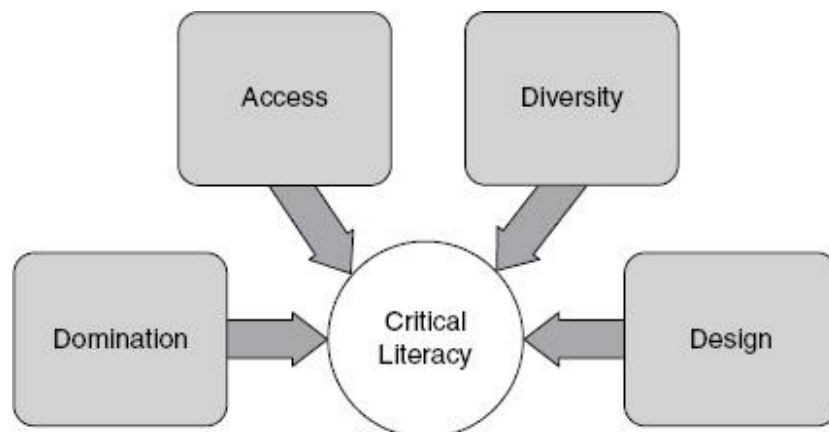
Didaktiske modeller og tilnærminger til kritiske perspektiver må alltid tilpasses konteksten, landet, skolen, aldersgruppa og hvert enkelt klasserom (Veum & Skovholt, 2020, s. 21). På internasjonal basis har forskere en felles mening om at det ikke finnes noen entydig modell for å utøve kritisk literacy. Det blir likevel trukket fram to grunnleggende perspektiver på språk i arbeid med kritisk literacy; *det sosialkonstruktivistiske perspektivet* og *det dialogiske perspektivet* (Veum & Skovholt, 2020, s. 22). Førstnevnte handler om at elevene må forstå at tekster skaper virkelighetsbilder og ikke nødvendigvis er sanne framstillinger av verden, mens sistnevnte betegner at elevene må forstå at mening er noe som blir til gjennom forhandling mellom leser og tekstskaper, og er dermed ikke noe som entydig ligger innebygd i teksten.

Peter Freebody og Allan Luke (2003) er to australske literacy-forskere som utviklet en modell for tilnærming til tekst som inkluderer kritisk literacy. Modellen går under navnet «Four Role's Model», og presenterer fire ulike roller som deltakere i literacy-hendelser må kunne sette seg inn i (Freebody & Luke, 2003). Rollene blir av Veum & Skovholt (2020, s. 22-23) oversatt til *kodeknekker*, *tekstdeltaker*, *tekstbruker* og *tekstanalytiker*. De har som hensikt å hjelpe læreren med undervisningens struktur, og medvirke til at elevene blir oppmerksom på de ulike fasene i et tekstarbeid. En kodeknekker kan gjenkjenne og bruke grunnleggende trekk i skriftlige tekster, og viser dermed til den grunnleggende tekstforståelsen. En tekstdeltaker tar del i den meningsskapingen som går for seg i teksten på et mer overordnet nivå, blant annet ved å trekke inn kunnskap om kontekst og sjanger. Tekstbrukeren er i stand til å ta i bruk tekster i ulike sammenhenger der tekster spiller en viktig rolle, og har kunnskap om teksters ulike sosiale og kulturelle funksjoner. Til slutt kan tekstanalytikeren analysere og endre tekster, og forstår at tekster alltid presenterer visse perspektiv, oppfatninger og synspunkt som det er mulig å kritisere (Veum & Skovholt, 2020, s. 22-23).

Hilary Janks (2010, s. 61) sier at tekster er laget for å bli trodd på, og at de jobber for å posisjonere sine lesere fra et bestemt synspunkt og de språklige valgene som er gjort av tekstskaper; de lokker oss inn i deres måte å se og forstå verden på. Slik sett er hver tekst bare ett perspektiv og én representasjon av virkeligheten, og dette gjelder både sakprosa og fiksjon. Hun presenterer i boka *Literacy and power* (2010) to hovedmåter å nærme seg tekster på. Den ene typen tilnærming til tekst omtaler hun som *å lese med teksten*, hvor målet er å finne dens

hovedsynspunkt og forstå og vurdere innholdet. Den andre måten kaller hun for *å lese mot teksten*, som innebærer å både kunne kartlegge hvilke interesser tekstskaperen kan ha, og å vise hvilke strategier tekstskaperen benytter seg av (Janks, 2010, s. 22). En leser bør altså i første omgang forstå tekstens innhold, og deretter åpne opp teksten og vurdere hva som ligger bak den – med en slik tilnærming praktiseres en kritisk lesemåte.

Janks (2010) har utforsket med ulike didaktiske metoder for kritisk arbeid med tekst i skolen. I den forbindelse har hun fremhevet at kritisk tilnærming til tekst ikke bare handler om lesing og analysing av tekster, men at elevene også kan få økt sin kritiske bevissthet gjennom egen tekstskaping og omarbeiding av tekster (Veum & Skovholt, 2020, s. 23). I følge hun er kontroll over tekstproduksjon sentralt innen kritisk literacy av flere grunner; å produsere tekster gjør oss i stand til å velge hvilke meninger vi skal ha, det gir oss en bedre forståelse av hvordan tekster er konstruert, det gjør oss i stand til å handle, hjelper oss til å reflektere over hvordan vi posisjonerer oss selv og leserne våre ved de tekstlige valgene som tas, og det gjør oss i stand til å redesigne våre egne og andres tekster (Janks, 2010, s. 156). I figuren under presenteres en illustrasjon av en didaktisk modell for arbeid med kritisk literacy som Janks gjør rede for i boka *Literacy and power* (2010).



Figur 1: Critical literacy (Hilary Janks, 2010)

Veum & Skovholt (2020, s. 24) har oversatt modellen til norsk, og de fire dimensjonene blir der omtalt som *makt, tilgang, mangfold og design/redesign*. Disse har en relasjon til hverandre, men kan også kobles til ulike didaktiske målsetninger og grunnleggende ferdigheter. For å få innsikt i hvordan ulike tekster utøver makt, trenger elevene tilgang til lesemåter og analyseverktøy som gjør det mulig å avdekke underliggende premisser, og hvilke tekstlige strategier som er brukt for å overbevise og nå fram til mottakerne av teksten. Elevene må videre få tilgang til ulike typer språk, tekster, sjangrer, framstillinger og

kunnskap, og for å få tilgang til ulike sammenhenger og sosiale domener må de kunne vurdere og tilpasse egen språkbruk og egne tekstlige strategier (Veum & Skovholt, 2020, s. 24).

Mangfold refererer til at elevene skal reflektere over hvordan mennesker blir framstilt i tekster, for eksempel etter kjønn, klasse og alder. Gjennom kritisk analyse kan bevissthet om språkbruk, bildebruk og semiotiske ressurser få elevene til å oppdage stereotypiske framstillinger. Design og redesign som den fjerde dimensjonen handler om å gi elevene produktiv makt og bevissthet ved å la de skape, analysere og rekonstruere tekster. Redesign betyr at de etter undersøkning av en tekst kan lage framstillinger som er annerledes enn i den originale teksten (Veum & Skovholt, 2020, s. 25).

Veum & Skovholt (2020, s. 15) skriver at elevene må kunne peke på hvem som har skapt teksten, hvem den er rettet mot, hvilke sjangertrekk teksten har, hva hovedmålet er, og hvilke språklige og tekstlige strategier som blir brukt for å nå dette målet. De må da stille spørsmål som; Hvilke påstander tar teksten for gitt? Hvilket virkelighetsbilde blir presentert? Hvem sine interesser tjener teksten? Hvordan er bilde og layout benyttet for å påvirke og overbevise leseren? I den forbindelse formidler de at elevene trenger analyseverktøy og metaspråk for språk og tekst, hvor et metaspråk kan hjelpe med å sette lupe på teksten for å se på hvilke språklige og semiotiske valg tekstskaperen har tatt, og hvilke sosiale handlinger og variasjoner av virkeligheten disse valgene medvirker til å konstruere. Den kritiske eleven må være aktiv, og være i stand til å stille spørsmål, utfordre og kritisere eksisterende tekster og diskurser (Veum & Skovholt, 2020, s. 15).

3.4 Kildekritikk

For å sette behovet for opplæring i kritisk lesing mer i perspektiv, kan vi se på Medietilsynets rapport fra 2021 om nordmenns kritiske medieforståelse. Nesten halvparten av deltakerne svarer at de har kommet over falske nyheter på nettet i løpet av det siste året, og over halvparten svarer at de har kommet over informasjon som de tviler på (Medietilsynet, 2021, s. 5). Dette gir en indikasjon på at det finnes usannheter i flere av tekstene vi er omgitt av, og at vi nettopp derfor bør aktivere den kritiske lesemåten. I rapporten blir det informert om at det er de eldste (i aldersgruppa 60+) og de yngste (mellom 16 og 24 år) som synes det er mest utfordrende å håndtere desinformasjon og falske nyheter, og at Facebook og ikke-redaksjonelle nettsteder er hovedkilder for dette. Informantene fikk oppfølgingsspørsmål angående hvordan de undersøker om en nyhet er falsk eller ikke. Den vanligste metoden er å

sjekke andre troverdige kilder, etterfulgt av å gjøre et utvidet nett-søk for å sjekke om informasjonen er sann, eller å sjekke nettstedets adresse (Medietilsynet, 2021, s. 5).

Vibeke Riiser-Larsen og Erik Tunstad (2021) tar opp flere sentrale begreper som problematiserer kommunikasjonssamfunnet. Stereotypisering, propaganda, fake news og konspirasjonsteorier er eksempler på utfordringer som florerer i digitale medier, og det kreves kritiske lesere for å kunne oppdage at slike fenomener er innbakt i ulike tekster. Forfatterne belyser at ubegrunnede påstander i ulike medier fort kan bli til sannheter, for eksempel når vi ikke dobbeltsjekker en nyhet. Spesielt nyhetsoppslag i avisene bruker overskrifter som framstiller en sak mer dramatisk enn slik det ble lagt fram i den opprinnelige kilden. I den forbindelse presenterer de noen regler man kan følge for å utøve kildekritikk i tekstmangfoldet; «Hvor troverdig er påstanden?», «hvem fremsetter den?», «hvor troverdig er vedkommende?», «hvordan har man kommet fram til denne påstanden?», og «finnes det andre troverdige kilder som støtter den?» (Riiser-Larsen & Tunstad, 2021, s. 115). De påpeker at når vi leser en avis hvor vi kan forvente å finne sannferdige og balanserte nyheter på grunn av avsenders troverdighet, så senker vi skuldrene og den kritiske lesingen er ikke like sterkt til stede som den kunne vært i andre tilfeller. Etter denne bemerkningen stadfester de at kritiske tenkere må minne seg selv på at det finnes ingen absolutte sannheter (Riiser-Larsen & Tunstad, 2021, s. 119). Budskapet deres kan tolkes å være at vi bør ha på oss de kritiske brillene, uansett hvilken tekst vi leser.

Falske nyheter kan i verste fall gi samfunnet demokratiske utfordringer, og det er derfor viktig at slik desinformasjon oppdages. Det samme gjelder fenomenet netthets, der det er behov for å sette tydelige grenser for å bevare ytringsfriheten vår. Riiser-Larsen og Tunstad (2021, s. 168-169) argumenterer for at kritisk refleksjon hos samfunnets innbyggere er viktig for å opprettholde og vedlikeholde at Norge skal være et åpent og demokratisk land. Det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap i læreplanen tar høyde for flere sentrale punkter som Riiser-Larsen & Tunstad informerer om, med tanke på å utvikle kritiske medborgere. Med dette som utgangspunkt blir det interessant å undersøke hvordan lærebøkene formidler kildekritisk kunnskap til elevene på mellomtrinnet.

3.5 Den tradisjonelle læreboka

3.5.1 Læremiddeltradisjonen

Skolens tekster inngår i en kulturkontekst, og læremiddeltradisjonen er en viktig del av denne kulturkonteksten. Skolens normtekster er også en del av den kulturkonteksten som læremidlene inngår i, og er derfor sentrale kilder når man skal studere læremidlene, både i et samtidig og i et historisk perspektiv (Skjelbred, 2019, s. 24). Opplæringsloven definerer *læremidler* som «alle trykte, ikke-trykte og digitale elementer som er utviklet til bruk i opplæringa» (Skjelbred, 2019, s. 18). Innenfor denne definisjonen kan vi finne den tradisjonelle læreboka som har en lang historie i skolen.

Læremiddelfeltet har vært offentlig styrt av myndighetene, i hovedsak gjennom lover og læreplaner, hvor styresmaktene har bestemt innholdet og utformingen i læremidlene ved hjelp av detaljerte læreplaner (Skjelbred, 2019, s. 57). Feltet har samtidig vært påvirket av godkjenningsordningen for lærebøker i perioden fra 1896 til 2000, og av politisk vedtatte føringer for språklig utforming av skolens tekster. Utviklingen og produksjonen av læremidler har derimot alltid vært overlatt til private aktører, og skoler og lærere har selv fått velge hvilke læremidler de ønsker å benytte i praksis (Skjelbred, 2019, s. 58). Opphevingen av godkjenningsordningen i år 2000 har betydd at både forlagene og den enkelte skole har vært nødt til å ta større ansvar for kvalitetssikringen av læremidlene (Skrunes, 2010, s. 56).

Tekster som er produsert med opplæring som formål kan omtales som *adapterte tekster* (Skjelbred, 2019, s. 21). Læreboka er et eksempel på en adaptert tekst. Den er tilrettelagt med tanke på en bestemt leser, og inngår i en asymmetrisk kommunikasjon mellom en leser og en forfatter (Skjelbred, 2019, s. 21). Med andre ord er den kjennetegnet av å være mottakerorientert. Lærebøkene gjenspeiler hvilke kunnskaper, verdier og holdninger vi til enhver tid anser som viktige å formidle videre til neste generasjon (Skjelbred, Askeland, Maagerø & Aamotsbakken, 2017, s. 515). Samtidig bør man i et lærerperspektiv huske på at det er forfatterne av lærebøkene som velger ut innholdet, og det kan følgelig være påvirket av subjektive meninger.

Lærebøkene har blitt stadig mer multimodale, påkostede og tiltalende visuelt. De benytter mange uttrykksformer og krever derfor en sammensatt lesekompetanse (Skjelbred et. al.,

2017, s. 527)². Njål Skrunes (2010) formidler at lærebøkene i de ulike skolefagene har gjennomgått betydelige endringer i innhold og utforming. Han begrunner disse endringene i sammenheng med flere ulike forhold, blant annet den teknologiske utviklingen i samfunnet, endringer i skolefagenes kunnskapsfelt og pedagogiske tenkning, og endringer i skolens kulturelle referanserammer. Lærebøker avspeiler den tiden de er blitt til i (Skrunes, 2010, s. 32). De trykte lærebøkene som tilhører norskfaget framstår som stabilt og tradisjonelt både med hensyn til innhold og arbeidsmåter. Faget er og blir et tekstfag, med fokus på å lese, analysere, tolke og produsere tekster, selv om medier og uttrykksformer forandrer seg (Skjelbred et. al., 2017, s. 339).

3.5.2 Oppgavekultur i lærebøkene

Oppgaver har vært et kjennetegn ved lærebøkene som tekster siden Normalplanen i 1939 (Skjelbred, 2019, s. 32). Et typisk forestilt bilde av den gamle skolen er at elevene skulle lese det som sto i læreboka, og deretter kunne gjengi innholdet mer eller mindre ordrett. På den måten ble lærebøkene brukt til å kontrollere at elevene hadde tilegnet seg relevant lærestoff, og slik kan vi si at læreboka både hadde en formidlingsfunksjon og en kontrollfunksjon. Etter Normalplanen fikk lærebøkene endret status, ved at læreboka nå skulle presentere stoff som elevene skulle arbeide med, gjerne i kombinasjon med andre kilder (Skjelbred, 2019, s. 68-69). *Elevaktivitetens prinsipp* kom inn i denne læreplanen, som representerte at elevene skulle lære ved å gjøre. Læremiddelforfatterne svarte på dette med å innarbeide oppgaver i lærebøkene (Skjelbred, 2019, s. 95).³

Aktivitet kan brukes som et overordnet begrep for læremiddelets styring og rammesetting av brukerne og deres handlingsmønstre. Denne aktiviteten synliggjøres i blant annet oppgaver, spørsmål, instruksjoner, veiledninger og handleanvisninger (Skjelbred, 2019, s. 96). En *oppgave* kan defineres som «alle de tekstene som er utformet for å løse en aktivitet, uavhengig av om de er utformet som et spørsmål, en ordre eller et forslag» (Skjelbred, 2019, s. 97). Vi kan kategorisere oppgaver ut fra formål, utforming, relasjon til andre tekster i

² Referert i egen metodeeksamen i LER-3500.

³ Referert i egen metodeeksamen i LER-3500.

skolens tekstkultur, og etter hvilken tilbakemelding de har til hensikt å utløse. Oppgaver kan ha flere formål, og i mange av dagens skoletekster er oppgavene delt inn etter nettopp dette (Skjelbred, 2019, s. 97).

En vanlig type oppgave å finne i skolens lærebøker er såkalte kontrolloppgaver. De har som funksjon å kontrollere at eleven har fått med seg det viktigste i en tekst, utformet som konkrete kontrollspørsmål (Skjelbred, 2019, s. 98). Oppgavetyper utenfor denne kan få elevene til å være aktive i læringssituasjonen, som når de for eksempel blir bedt om å eksperimentere, diskutere, finne ut og oppsøke andre kilder. Vi kan i hovedsak skille mellom såkalte *lukkede* og *åpne* oppgaver i lærebøkene. Lukkede oppgaver stiller gjerne spørsmål til det konkrete innholdet i teksten, som elevene ofte kan finne svar på bare ved å skimlese. Disse oppgavene innebærer vanligvis bare ett riktig svar, og har altså en forhåndsbestemt fasit. Oppgaver kan derimot også utformes som åpne spørsmål, hvor svaret ikke er gitt og det åpnes for flere riktige svar. Skjelbred (2019, s. 104) bruker oppgavekommandoen «diskuter med en medelev» som eksempel på utforming av en åpen oppgave.

I forskning på lærerspørsmål har lukkede spørsmål ofte blitt sett på som negativt fordi de gir elevene lite rom for egen tenkning og refleksjon (Andersson-Bakken, 2017, s. 17). Med tanke på lærebokas sentrale plass i skolen, vil mange av spørsmålene som blir stilt av lærere i undervisning være hentet fra lærebøkene, og disse kan variere i kvalitet. Åpne oppgaver utfordrer elevene sin tilnærming til lærestoffet, ved at de kan gjøre egne refleksjoner og trekke inn egne erfaringer som gir en bedre forutsetning for tilegning av ny kunnskap. Pedagogen John Dewey (1859-1952) er kjent for det pedagogiske slagordet *learning by doing*, som presenterte en idé om at elevene skulle lære ved å utforske og gjøre egne erfaringer, og at de skulle arbeide selvstendig med lærestoffet (referert i Skjelbred, 2019, s. 30). Nyere klasseromsforskning viser en økning i mengden av individuelle oppgaver i lærebøkene, og mer åpne arbeidsformer legger opp til at elevene kan være aktive og selvstendige (Blikstad-Balas, 2014, s. 5). Vil lærebøkene etter LK20 inneholde et oppgaveutvalg som aktiviserer elevene? Etter læreplanens fokus på utforskning kan det forventes at de gjør nettopp dette.

Grøver & Bråten (2021, s. 21) poengterer at utforminger av oppgaver spiller en avgjørende rolle for å fremme kritisk lesing. Oppgavene må i første omgang vekke en viss interesse og nysgjerrighet hos leserne, for eksempel om relevante og virkelighetsnære begreper. Oppgaver som krever at elevene leter etter og leser flere tekster som gir ulike perspektiver på samme

tema er spesielt velegnet for å fremme kritisk lesing. Tekster som presenterer ulike perspektiver kan forårsake diskusjoner blant elevene hvor de kan sammenligne og sette ideer opp mot hverandre. Læreren kan bruke motstridende tekster til å rette oppmerksomheten mot tekstens kilde ved å spørre hvem sier dette og hvorfor, og hvorfor sier denne forfatteren noe annet? Det bør stilles spørsmål som gjør elevene nysgjerrige, hvor det åpnes for diskusjoner og at de begynner å stille spørsmål for å oppøve kritisk tenkning og refleksjon (Grøver & Bråten, 2021, s. 121-122). Med utgangspunkt i denne teorien vil det være interessant å undersøke om lærebøkene i studien har oppgaver som ivaretar de ovennevnte momentene.

Innenfor det sosiokulturelle perspektivet på læring blir dialogen sett på som spesielt viktig for elevenes utvikling. I den forbindelse er Mikhail Bakhtins (1895-1975) teorier om dialogisk kommunikasjon sentralt, som går ut på at forståelse av kunnskap skjer gjennom forhandling om mening i møtet mellom ulike stemmer, og at læringspotensialet er størst når ulike syn konfronterer hverandre (referert i Andersson-Bakken, 2017, s. 10-11). I dialogisk undervisning bidrar både lærere og elever, og elevenes refleksjoner blir hjulpet fram av lærer, medelever, lærebøker og andre tilgjengelige stemmer. Forskning tyder på at elever ikke aktiverer seg selv til å stille spørsmål og utfordre sin egen tenkning, men at de må bli oppfordret og hjulpet til det (Andersson-Bakken, 2017, s 17). Det blir også interessant å undersøke om oppgaveutvalget i lærebøkene legger til rette for dialogisk undervisning med vekt på elevenes egne refleksjoner, og diskusjoner hvor læreren og elevene kan utfordre hverandres tenking.

3.5.3 Multimodalitet

Det er allerede nevnt at dagens lærebøker i stor grad er preget av *multimodalitet*. Anne Løvland (2010, s. 1) presenterer det hun kaller en enkel definisjon av dette begrepet; «Multimodale tekster kombinerer enheter som skaper mening på forskjellig måte». Hun utdyper at når en multimodal tekst kombinerer flere uttrykksmåter, er det som å legge flere transparente meningslag over hverandre, hvor ingen lag blir forstått isolert, men spiller sammen. For å forstå den multimodale meningsskapingen må man først og fremst identifisere de ulike modalitetene, og deretter kunne analysere det multimodale samspillet (Løvland, 2010, s. 1).

Løvland (2010) trekker fram to hovedtyper av multimodale samspill. Den ene går under betegnelsen *multimodal redundans*, som handler om at de ulike modalitetene i en tekst

primært formidler den samme informasjonen, men på forskjellige måter. For eksempel kan større eller mindre deler av et meningsinnhold komme til uttrykk gjennom både skrift og bilde. Den andre typen omtales som *funksjonell spesialisering*, og innebærer at de ulike modalitetene har spesialiserte oppgaver og funksjoner i kommunikasjonshandlingen (Løvland, 2010, s. 2). Hun mener at den funksjonelle spesialiseringen overlater et større tolkningsarbeid til leseren enn det de sterkt redundante tekstene gjør, og hevder at samspillet mellom skrift og bilde skaper et tolkningsrom som krever en utvidet tekstkompetanse. Relatert til en didaktisk læringssituasjon påpeker hun at det å lese slike tekster sammen krever et fokus mot hele den multimodale teksten (Løvland, 2010, s. 3).

Skolens tekster inneholder verbalspråk, bilder, figurer, farger, symboler og lyd. De ulike modalitetene spiller sammen og gjør oppslag til en mer visuell enhet der den verbalspråklige teksten likestilles med andre modaliteter (Skjelbred, 2019, s. 83). Å analysere de multimodale uttrykkene handler om å utvikle kompetanse til å forstå det samfunnet vi lever i. Det finnes knapt monomodale tekster i dag, og derfor må vi hele tiden tolke og forstå multimodale uttrykk, både på fritiden, i skolen og i arbeidslivet. Tolkningskompetansen skal gjøre oss i stand til å innta et reflektert og kritisk standpunkt i møte med disse tekstene (Løvland, 2010, s. 5) Har lærebokforfatterne i denne studien utformet innholdet i bøkene slik at de veileder elevene i lesingen av sammensatte tekster?

4 Metode

4.1 Kvalitativ forskning

I denne masteroppgaven undersøker jeg hvordan kritisk literacy kommer til syne i lærebøkene Norsk 5 og Salto 5. Problemstillingen legger føringer for en *kvalitativ* studie, som betegner at jeg har samlet inn og analysert data som forekommer i form av tekst (Grønmo, 2016, s. 22). Valget av kvalitativ metode har gitt meg anledning til å gå i dybden på fagfeltet kritisk literacy på 5. trinn. Jeg har sett nærmere på selve innholdet i tekstutvalget, og ønsker å identifisere elementer av kritisk literacy som uttrykkes i tekstene, både eksplisitt og implisitt. Kvalitative tilnærminger knyttes til et fleksibelt design og nær kontakt med kildene, som gir gode muligheter for relevante tolkninger av innholdet (Thagaard, 2013, s. 18).⁴

Fleksibilitet og åpenhet er styrker ved en kvalitativ tilnærming som gir rom for å være utforskende i forskningsprosessen og følge opp interessante spor som dukker opp underveis. Et kvalitativt forskningsprosjekt har derfor også en lav grad av forhåndsstrukturering (Gleiss & Sæther, 2021, s. 30-31). Med bakgrunn i dette har jeg ikke bestemt fullstendige kategorier for inndeling av datamaterialet i forkant av lærebokanalysen. På den måten kunne disse bli påvirket av funnene som dukket opp i løpet av arbeidet. Siden kvalitative metoder er kjennetegnet av et fleksibelt forskningsopplegg, har tilnærmingen også ført til noen justeringer på problemstillingen og forskningsdesignet underveis i arbeidet. Fra starten av skulle jeg bare analysere én lærebok, men bestemte etterhvert at jeg ville supplere med mer innhold og valgte derfor ut en lærebok til. Dette resulterte i en omformulering av problemstilling og forskningsspørsmål.

4.2 Innholdsanalyse

Målet med studien er å finne ut hvordan temaet kritisk literacy kommer til syne i et utvalg av tekster, og gjør dermed *innholdsanalyse* til en velegnet metode. Tekster uttrykker forestillinger om samfunnet, og er framstillinger som fungerer som vinduer inn i sosiale, politiske og kulturelle prosesser hvor mening skapes (Gleiss & Sæther, 2021, s. 118).

⁴ I deler av kapittel 4 gjenbrukes tekst fra egen metodeeksamen i LER-3500.

Innholdsanalyse brukes som en samlebetegnelse for ulike typer tekstanalyser som baserer seg på generelle strategier for kvalitativ analyse, hvor bestemte temaer eller kategorier i tekstene blir identifisert (Gleiss & Sæther, 2021, s. 136). Forestillinger som framkommer i lærebøkene trenger ikke nødvendigvis å være forfatterens personlige syn, men reflekterer forestillinger og måter å snakke og skrive om bestemte samfunnsforhold på. Følgelig handler tekstanalyse om å se på tekstene slik de opptrer i sosiale, politiske og kulturelle kontekster (Gleiss & Sæther, 2021, s. 121). I denne studien er fokuset på læreboka som tekst i skolens kulturkontekst.

Innholdsanalyse kalles også i mange tilfeller for dokumentanalyse. Studier av dokumenter har en lang tradisjon i kvalitativ forskning, og betegner tekster som er etablert uten forskerens medvirkning. Disse er altså skrevet for et annet formål enn det forskeren skal bruke dem til (Thagaard, 2013, s. 59).

Metoden har gitt meg stor frihet til å velge relevante teoretiske begreper fra forskningslitteraturen som hjelp til analysering og fortolkning av innholdet i lærebøkene (Gleiss & Sæther, 2021, s. 137). Innholdsanalyse egner seg godt for å kunne gi en systematisk oversikt over meningsinnholdet i et tekstmateriale, og analysen fokuserer på selve innholdet i tekstene, ikke på strukturen eller den språklige uttrykksformen (Bakken & Andersson-Bakken, 2021, s. 305).

Målet med analysen er etter metodens kjennetegn å *kategorisere* og *tolke* innholdet i tekstene (Bakken & Andersson-Bakken, 2021, s. 307), som i denne studien blir gjort i kapittel 5 og 6. Jeg ønsker å få fram hvordan kritisk literacy som faglig emne er inkludert i lærebøkens innhold på direkte og indirekte måter.

4.2.1 Lærebokanalyse

I lys av begrepet innholdsanalyse har jeg i denne studien mer spesifikt utført en lærebokanalyse. Ifølge Skrunes (2010, s. 75) vil en faglig analyse av læreboka måtte hente perspektiver fra idégrunnlaget i læreplan og fagplan. Han presenterer i boka *Lærebokforskning* (2010) en rekke punkter som kan brukes i en analyse av kunnskapsinnholdet i en lærebok. Her har jeg funnet flere eksempler på spørsmål jeg har tatt utgangspunkt i starten av analysearbeidet. Noen utvalgte fokusområder er om det legges opp til både individuelt arbeid og gruppearbeid, om det blir henvist til andre undervisningsmidler som kan trekkes inn i ulike faglige sammenhenger, og om oppgavene stimulerer til

selvstendig arbeid med faget (Skrunes, 2010, s. 80-85). I første omgang har de blitt brukt som støtte for å danne et inntrykk av lærebøkene i sin helhet.

Vi assosierer vanligvis tekster med ord, men tekstanalyser kan også gjøres av ulike visuelle uttrykk, som bilder, video og tegninger, da disse også består av tegn som kan avkodes. I multimodale tekstanalyser kan man undersøke samspillet mellom verbale og visuelle uttrykk (Gleiss & Sæther, 2021, s. 119). Med tanke på lærebøkens preg av multimodalitet er dette aktuelt i min lærebokanalyse. Det er blant annet relevant å vurdere illustrasjonsbruken i bøkene, i form av om disse legger opp til et større tolkningsarbeid, eller om de hovedsakelig pynter på innholdet med noe visuelt og fargerikt. Aamotsbakken & Winje (2010) påpeker at bildematerialet er viktig for tekstens tilgjengelighet, og at bildeforståelse er en sentral del i lesekompetansen, både når det gjelder lærebøker og andre multimodale tekster.

Skrunes (2010, s. 95) bruker begrepet *kognitiv betydning* om illustrasjoner i lærebøker som har til hensikt å øke forståelsen av innholdet, stimulere refleksjon og tenkning, og til å forbedre memoreringen av lærestoffet. I forbindelse med kompetanse i kritisk literacy vil illustrasjoner med en slik betydning være verdt å undersøke nærmere.

Dagrun Skjelbred (2019, s. 150) presenterer også en mengde spørsmål som kan stilles til valg og vurdering av læreboka som tekst. Hun har formulert ulike spørsmål for tekstenes innhold og kobling til læreplanverket, tekstenes form og tekstenes funksjon. Ett av spørsmålene hun har laget er spesielt relevant for min analyse; «I læreplanens overordnede del heter det bl.a. at skolen skal bidra til at elevene blir mer nysgjerrige og stiller spørsmål, utvikler vitenskapelig og kritisk tenking og handler etisk bevisst. Bidrar teksten til denne målsettingen ved å synliggjøre hvordan kunnskap utvikles, oppgi egne kilder, la ulike stemmer komme til orde, og invitere til kritisk refleksjon over tekstens utvalg og framstillingsmåte?» (Skjelbred, 2019, s. 150-151).

Skjelbred (2019) trekker i tillegg fram flere spørsmål jeg vil ta i betraktning når det kommer til fokus på kritisk literacy i bøkene. Om tekstens form vil jeg blant annet spørre: «Har teksten en stemme som synliggjør at det står en person bak teksten som har gjort noen valg?». Tekstens funksjon kan undersøkes etter spørsmålene; «Inviterer teksten til samtaler om tekstens innhold og form?» og «Gir oppgavene hjelp i det lesestrategiske arbeidet både i førlesingsfasen, underveis i leseprosessen og etter at teksten er lest?» (Skjelbred, 2019, s. 151-152).

4.2.2 Hermeneutikk

Hermeneutikken representerer en informasjonskilde for samfunnsvitenskapelige tilnæringer hvor fortolkning har en sentral plass (Thagaard, 2013, s. 41). Denne forståelseslæren bygger på prinsippet om at mening bare kan forstås i lys av den sammenhengen det vi studerer er en del av. Ideene til tolkningen vil alltid bli hentet ut fra tidligere litteratur, og ikke ut ifra dataene i seg selv. Med andre ord bygger forståelsen på en forforståelse (Thagaard, 2013, s. 41). *Den hermeneutiske sirkel* som begrep refererer til et sentralt prinsipp i hermeneutikken om at all fortolkning består i stadige bevegelser mellom helhet og del. Det betyr at hvordan én del skal fortolkes, avhenger av hvordan helheten fortolkes, og omvendt. Dette prinsippet viser hvor nøye del og helhet er forbundet til hverandre, i en bevegelse mot en dypere forståelse (Brekke, 2006, s. 82).

I denne studien har jeg hatt en hermeneutisk tilnærming i analyseprosessen. Til å begynne med har jeg først gjort en helhetlig analyse av lærebøkene, for å danne et overordnet inntrykk av hvordan de er lagt opp og samtidig finne ut hva som er interessant å se nærmere på i henhold til problemstillingen. Deretter har jeg analysert de mindre delene som ble valgt ut etter første del av analysen, og avslutningsvis har jeg gjennomgått datamaterialet enda en gang for å se delene og helheten i lys av hverandre. For å skape mening i forskningen har jeg kombinert innholdet fra datamaterialet med relevant teoretisk bakgrunn. Slik har jeg tolket meg fram til funn som er i samsvar med problemstillingen for oppgaven.

4.3 Analyse av datamaterialet

I den kvalitative forskningstilnærmingen kan de ulike delene av prosessen overlappe, men analyse og tolkning kan i prinsippet ikke skilles fra hverandre (Thagaard, 2013, s. 32). I den tidlige fasen av analysen er målet å få oversikt over kritisk literacy i datamaterialets innhold, som tilsvarer en dekontekstualisering av teksten ved at den blir oppdelt og atskilt fra sin opprinnelige sammenheng (Thagaard, 2013, s. 167).

Videre innebærer analysen å utvide teksten når jeg knytter refleksjoner over dataenes meningsinnhold til problemstillingen som undersøkelsen omfatter. Prosessen med å tolke dataene kan beskrives som en *rekontekstualisering*, som vil si at teoretisk relevante begreper blir knyttet til kategorier i materialet. Tolkningsprosessen vil være preget av inntrykkene jeg får fra datamaterialet, og fra teoretiske perspektiver som er lest på forhånd. Målet med

tolkningen er å sette fenomenene som studeres inn i en større sammenheng (Thagaard, 2013, s. 167-168).

I denne oppgaven er det tatt valg om et konsentrert datautvalg som ikke krever forhåndsbestemte kategorier å kode tekstene etter. Avgrensningen har gitt meg muligheten til å se på alle deler i datamaterialet som jeg synes er interessant for min problemstilling, som dessuten følger styrken om åpenhet og fleksibilitet i en kvalitativ forskningstilnærming. I forkant av selve analysen har jeg derfor ikke prioritert å bruke tid på hvordan den skulle foregå og systematiseres. Jeg har først og fremst lest meg opp på teori som virket relevant for oppgaven, slik at jeg har opparbeidet meg forkunnskap som har vært til stor hjelp i analysearbeidet.

Det har vært en forutsetning for forskningen at jeg selv har tilegnet meg en vid forståelse av literacy-begrepet, for å ha muligheten til å kunne hente ut det faglige innholdet av kritisk literacy som kommer til syne i tekstene. Jeg har i forkant av lærebokanalysen hatt en antakelse om å finne noe innhold som direkte refererer til temaet, som for eksempel oppgaver hvor det stilles grunnleggende spørsmål for å fremme kritisk lesing. Slike spørsmål kan knyttes til teori om åpne oppgaver og makt-prinsippet til Janks (2010). Andre deler av innholdet har jeg forventet å måtte tolke ettersom hvordan temaet framkommer i ulike kontekster. Det er i denne sammenhengen at min bakgrunnskunnskap om literacy og spesielt kritisk literacy har spilt en avgjørende rolle.

En kombinasjon av deduktiv og induktiv framgangsmåte for utvikling av analysekategorier kan omtales som en *rettet forskningstilnærming* (Bakken & Andersson-Bakken, 2021, s. 314). Denne kombinasjonen har vært høyst relevant for min oppgave. En deduktiv framgangsmåte innebærer at jeg har utviklet noen kategorier ut ifra eksisterende og teoretisk kunnskap om kritisk literacy og læreboktradisjonen. Her har jeg vurdert det som aktuelt å bruke den didaktiske modellen til Janks (2010) som tar utgangspunkt i kategoriene makt, tilgang, mangfold og design/redesign, for å skille mellom delene i innholdet. Modellen har fungert som støtte til å skille hvordan tekster og oppgaver i lærebøkene fremmer ulike kompetanser innenfor kritisk literacy. Til å begynne med brukte jeg derfor modellen til Janks som overordnede kategorier da jeg startet arbeidet med analysen.

Ved å arbeide induktivt har jeg samtidig utviklet kategoriene ut ifra tekstmaterialet jeg har analysert. På grunn av at jeg ikke fant noen spesielle eksempler på innhold innenfor

mangfold-kategorien, har jeg ekskludert denne og dermed ikke brukt den didaktiske modellen i sin helhet i analysekategoriene. Den kombinerte framgangsmåten betyr at jeg først har tatt utgangspunkt i noen midlertidige kategorier, og deretter kategorisert materialet ut ifra disse og gjort nødvendige justeringer underveis. Til slutt har de endelige kategoriene blitt brukt til å analysere materialet enda en gang. Denne måten å arbeide på har tatt mye tid, og er igjen en begrunnelse for det konsentrerte utvalget av tekstmateriale. Jeg vil senere i dette kapittelet redegjøre for innholdet i hver enkelt kategori.

4.4 Reliabilitet og validitet

Reliabilitet og *validitet* er sentrale begreper i diskusjoner av forskningens troverdighet (Thagaard, 2013, s. 202). Begrepet reliabilitet knyttes til forskningens pålitelighet, og stiller spørsmål om forskningen er utført på en tillitvekkende måte (Thagaard, 2013, s. 193). Validitet handler på sin side om gyldigheten av tolkningene som undersøkelsen fører til (Thagaard, 2013, s. 194).

Innholdsanalyse er en metode som brukes for å trekke reproduerbare og valide slutninger fra tekster og til den konteksten der de blir brukt (Bakken & Andersson-Bakken, 2021, s. 305). Denne definisjonen konstaterer også at resultatene må være reproduerbare, som betyr at jeg som forsker er nødt til å følge en bestemt framgangsmåte i analysen, og at den skal være så tydelig beskrevet at andre forskere kan gjøre den samme analysen og oppnå like resultater. I den forbindelse er det vesentlig at jeg gjennom analyseprosessen redegjør for alle valgene som blir tatt underveis, der et sentralt bidrag er å begrunne inkludering og ekskludering av kategorier. Jeg vil også redegjøre for hvordan dataen utvikles, blant annet ved å skille mellom det opprinnelige tekstmaterialet og egne vurderinger av dette. Dette blir gjort ved å plassere presentasjon av analysen og diskusjon i separate kapitler.

Gleiss & Sæther (2021, s. 140) påpeker også at en god innholdsanalyse må innebære at relevante teoretiske begreper blir kombinert med tekstmaterialet for å få fram nye sider ved tekstene. Som forsker skal jeg derfor trekke slutninger fra tekstene som analyseres og til konteksten de blir brukt i, og tolke mønstre i datamaterialet og formidle hvilken betydning de har (Gleiss & Sæther, 2021, s. 139). Jeg vil sette resultatene av analysen inn i en større teoretisk sammenheng ved å knytte datamaterialet opp mot relevant teoribakgrunn. Teorien dreier seg blant annet om innholdet i begrepet kritisk literacy, forskning på literacy i klasserommet og forskning på lærebøker.

Det er også et poeng at resultatene i studien skal være objektive, og dermed unngå å styres av egne tanker og meninger. Det vil derimot være vanskelig å oppnå et fullstendig objektivt resultat på bakgrunn av at vi mennesker leser tekster på ulike måter. Dette henger naturligvis sammen med at vi har ulike erfaringer som trekkes inn i forståelsen når vi leser en tekst. Det er en svakhet med metoden at jeg som forsker velger et utvalg av teori og analysekategorier for inndeling av datamaterialet. Det påvirker resultatene i en bestemt retning, og bruk av annen teori og andre analysekategorier kunne gitt et annet utfall av studien. Ved å være klar over at mine meninger og verdier spiller inn i arbeidet, og ved å ta hensyn til dette når jeg skal tolke materialet og vurdere resultatene, kan jeg likevel nærme meg et ideal om objektivitet (Sund, 1987, s. 20).

I denne studien er det ikke like mange forskningsetiske hensyn å ta som i forskning hvor mennesker er involvert, for eksempel ved bruk av metodene observasjon og intervju. Datamaterialet i oppgaven består av offentlige publiserte tekster som er lett tilgjengelige for alle. Det viktigste ved bruk av denne metoden er å sørge for at andre forstår hva som er bakgrunn for mine konklusjoner.

4.5 Datamateriale

4.5.1 Norsk 5

Læreboka Norsk 5 er ei grunnbok i norskfaget utgitt av Cappelen Damm i forbindelse med Fagfornyelsen, og er til bruk på grunnskolens barnetrinn. Den er skrevet av forfatterne Ingeborg Anly og Stig Erlend Kvinge. Anly har bakgrunn som lærerspesialist i norsk og har flere års arbeidserfaring med lese- og skriveopplæring på mellomtrinnet (Cappelen Damm, u.å.). Kvinge har jobbet mange år med leselyst og leseopplæring på mellomtrinnet, og har deltatt i arbeidet med utviklingen av nasjonale prøver (Cappelen Damm, u.å.). Lærebokforfatterne har med andre ord relevant bakgrunn for å skrive lærebok i norskfaget, og kan se ut til å ha spesielt god kompetanse i leseopplæring.



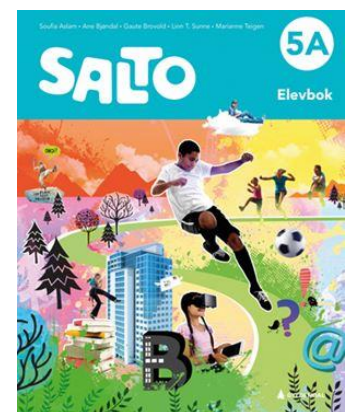
Figur 2: Forside Norsk 5

På første side i læreboka introduseres noen oppgaver som skal gjøre elevene kjent med bokas innhold og utforming. Boka inneholder totalt seks kapitler som tar for seg ulike temaer og

fokusområder. Kapitlene kalles fra første til sjettede kapittel for; *Les lurt, Si det!, Del et dikt, Myter og fortellinger, Fakta og kilder, og Språk og dialekter*. Alle kapitlene innledes med en presentasjon av læringsmål og sentrale fagord elevene vil møte på i tekstene. Deretter forekommer det en del i hvert kapittel som i innholdsfortegnelsen kalles *Innrotekst og utfordring*. Denne delen innebærer en kort tekst som introduserer temaet for kapitlet, og gir elevene en aktiviserende utfordring relatert til det aktuelle tema. Alle kapitlene har også en egen sluttdel omtalt som *Språksider*, og runder av med en annen del kalt *Dybdelesing*. Språksidene tar for seg ulike grammatiske begreper som elevene skal lære, hvor det gis en forklaring av begrepene og tilhørende oppgaver. Dybdelesingen innebærer tekster av ulik lengde som følges opp av femten oppgaver fordelt på tre ulike kategorier; *finn svar i teksten, forstå teksten og jobb videre med teksten*.

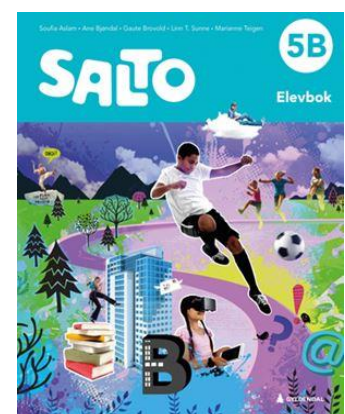
4.5.2 Salto 5

Salto elevbok 5A og 5B er utgitt av Gyldendal som 2. utgave av disse lærebøkene for 5. trinn, oppdatert etter Fagfornyelsen. Bøkene er skrevet av de fem forfatterne Soufia Aslam, Ane Bjøndal, Gaute Brovold, Linn T. Sunne og Marianne Teigen. Samtlige har mastergrader i norskdidaktikk og jobber som lærere i grunnskolen, mens Sunne i tillegg er barne- og ungdomsbokforfatter (Gyldendal, u.å.). Samlet sett har de bred kompetanse for å skrive lærebok i norskfaget for mellomtrinnet, spesielt med tanke på et didaktisk perspektiv på læring.



Figur 3: Forside Salto 5A

Salto 5A inneholder totalt åtte kapitler med følgende titler: *Ta SALTO, Sammensatte tekster, Vitser og gåter, Å innlede en fortelling, Bokmål og nynorsk, Å beskrive en person, Fagtekster og Instruksjoner og lister*. Salto 5B tar for seg lærebokas resterende ni kapitler: *Å holde kontakt, Høytlesing, Eventyr, Dikt, Skap spenning, Si meningen din, Fantastiske fortellinger, Grip boka og Grammatikk og rettskriving*. Ut ifra titlene kan man se at læreboka totalt sett inneholder et bredt sjangerspekter.



Figur 4: Forside Salto 5B

Alle kapitlene i Salto inneholder ulike kapittel-deler. Hver kapittelintroduksjon inneholder en dobbeltsidig illustrasjon med tilhørende oppgaver. Introduksjonen følges opp av en egen del kalt *Inn i tema*, som er en innledning til det aktuelle fagstoffet med eksempeltekster og ulike typer oppgaver. Videre har *Språkverksted* sin egen plass, hvor elevene skal lære regler for grammatikk i form av oppgaver som legger opp til øving og utforsking av ulike språklige emner. *Les og forstå* er tittelen på neste del, som inneholder variert barnelitteratur med tilhørende oppgaver i tre kategorier: *Let og finn*, *Tolk og tenk* og *Utforsk teksten*.

Etter les og forstå kommer *Skriveskolen*, som veileder elevene gjennom prosessorientert skriving i ulike sjangrer av skriveoppgaver. Modelltekster, skriverammer og kameratvurdering brukes for å støtte elevenes arbeid med å planlegge, utforme og bearbeide egne tekster. Til slutt ender hvert kapittel med oppsummerende oppgaver, et sammendrag eller tankekart, og egenvurdering som legger opp til refleksjon over egen læring. I enden av boka finnes også delen *Mer å lese*, som inneholder to ekstra tekster som elevene kan lese og arbeide med i sammenheng med hvert kapittel.

4.6 Analyseprosessen

4.6.1 Kvalitativ innholdsanalyse av Norsk 5

Til å begynne med opprettet jeg et eget dokument i Word for å notere til analysen av læreboka. På forhånd lagde jeg tre fargekategorier for å visuelt dele inn notatene på en systematisk måte. Blå farge representerte notater til det rene tekstutvalget, grønn farge representerte oppgavene og lilla farge ble brukt for å markere illustrasjoner/foto. Ved siden av dokumentet brukte jeg kommentar-funksjonen for å notere bemerkninger og refleksjoner til relevante funn på de ulike sidene i læreboka. Jeg vurderte dette som velfungerende. Det er enkelt å søke opp enkeltord i dokumentene i ettertid og slik finne raskt fram til interessant innhold for diskusjonen.

Opgavene ble skrevet ordrett ned i notatene, for å også kunne markere med fet skrift de oppgavekommandoene som gis, f.eks.: *finn og skriv, les, diskuter, samarbeid og forklar*. Jeg noterte umiddelbart ned tanker om de sidene som presenterte faglig innhold i henhold til kritisk literacy på ulike vis, for å ha det klart hvilke deler av boka jeg skulle gå i dybden på senere. I notatene ble tanker om åpne/lukkede oppgaver bemerket, og det samme med

kategoriene makt, tilgang, mangfold og design/redesign. De utvalgte begrepene hadde bakgrunn i teorien jeg hadde lest på forhånd.

Jeg fant tidlig ut at delene i boka som kalles *Språksider* ikke var relevant å bruke tid på. Formålet med disse sidene er åpenbart at elevene skal øve på grammatikk, og følgelig er språksidene til de ulike kapitlene relativt like, selv om de har fokus på ulike grammatiske fagord. Oppgavene dreide seg mye om å fylle inn riktig ord i en setning, finne spesifikke grammatikkord i setninger/korte tekster, eller å lage egne eksempler med riktig grammatikk. På grunn av at oppgavene ikke hadde en direkte relasjon til kritisk literacy, valgte jeg å ikke fokusere på disse sidene.

Jeg anser hovedoppgavene i Norsk 5 til å være de som tilhører de ulike tekstene som presenteres i hvert kapittel, inkludert de som forekommer i delen *dybdelesing*. De fleste av dem er tydelig markert med overskriften *oppgaver*. Oppgavene er plassert før eller etter presentasjon av tekstutvalg, og har som hensikt å aktivisere elevene på ulike måter. I følge Skjelbred (2019, s. 97) er oppgaver utformet som et spørsmål, en ordre eller et forslag. Det har jeg tatt i betraktning i analyseprosessen.

4.6.2 Kvalitativ innholdsanalyse av Salto 5

Salto-bøkene ble analysert ved bruk av samme framgangsmåte som Norsk 5. Bok A og B er lagt opp på samme måte, men de to utgavene inneholder forskjellige temaer og tekstutvalg. For at analysen av lærebøkene skulle gjøres på likt grunnlag, har jeg sett bort ifra delene som kalles *Språkverksted* i Salto. Denne delen av bøkene handlet om grammatikk, og syntes derfor ikke å ha direkte koblinger til kritisk literacy. Det siste innholdet som presenteres i bøkene, sett bort ifra kildelisten, er også en egen oppslagsdel om grammatikk. Denne delen har jeg heller ikke inkludert i det innsamlede datamaterialet. Med tanke på avgrensning av oppgaven anså jeg det dessuten som hensiktsmessig å ta vekk fokus fra disse delene, for å bruke mer tid på det som var klart relevant i henhold til problemstillingen.

I Salto-bøkene er de ulike oppgavene mer spredt i flere ulike kapittel-deler. Jeg har først og fremst sett på de innledende oppgavene som går under kategorien *Inn i tema*, og kapitteloppgaver samt samtaleoppgaver som er presentert i margin eller ved siden av verbalteksten i boka. Videre har jeg undersøkt oppgavene som tilhører de ulike tekstutvalgene og er underkategorisert etter *let og finn*, *tolk og tenk*, *utforsk teksten* og *dypdykk*. Det

forekommer også en egen del i hvert kapittel kalt *Skriveskolen*, hvor elevene jobber med prosessorientert skriving av et bredt sjangerutvalg. Denne delen inkluderes også som en del av oppgaveutvalget i studien.

4.6.3 Analysekategorier

Jeg har laget felles analysekategorier for å presentere tekstutvalg og oppgaver i begge lærebøkene, fordi de i stor grad synes å være i tråd med hverandre. Begrepet tekstutvalg brukes om verbaltekst som tematiserer kunnskap for utvikling av kritisk literacy, men som ikke direkte aktiviserer elevene. Et eksempel på dette kan være et tekstutdrag hentet fra en eksternt bok, eller når lærebokforfatterne forklarer et faglig begrep. Tekstene som er valgt ut fra bøkene står med andre ord for generell kunnskapsformidling til elevene, samtidig som de ivaretar teori om kritisk literacy og inkluderer elementer fra læreplanverket. Dette ser jeg spesifikt etter i det første forskningsspørsmålet. Det andre forskningsspørsmålet har fokus rettet mot oppgavene i bøkene, og handler om hvordan elevene blir aktivisert til å øve opp sin kompetanse i kritisk literacy. Oppgaveutvalget er mer relevant å dele inn etter didaktiske prinsipper, og derfor har jeg til dels valgt å støtte meg til den didaktiske modellen av Janks (2010) om makt, tilgang, mangfold og design/redesign.

På grunn av at jeg ikke fant relevant innhold å knytte til mangfold-kategorien, er ikke modellen blitt inkludert i sin helhet. Totalt har jeg flest eksempler knyttet til makt-kategorien, men for å unngå at analysekategorien om makt skulle bli for omfattende, utviklet jeg kildekritikk som en egen kategori innenfor det samme prinsippet. Kildekritikk ble viet stor plass i begge lærebøkene, og kunne derfor deles inn i en egen kategori. Avslutningsvis er kategoriene utarbeidet etter hvilke typer tekster og oppgaver som framhever det samme didaktiske prinsippet i begge lærebøkene, men som framstiller dette på ulike måter.

Jeg har kommet fram til følgende fire kategorier for å presentere analysen av lærebøkene:

1. Makt-prinsipp: Lesemåter og analyseverktøy

Kategori én går under prinsippet om makt. I denne kategorien legger jeg vekt på tekster og oppgaver i lærebøkene som kan gi elevene tilgang på lesemåter og analyseverktøy for å kunne avdekke underliggende premisser i tekster, og identifisere hvilke tekstlige strategier som er brukt for å overbevise og nå fram til mottakeren av teksten (Veum & Skovholt, 2020, s. 24). Det utvalgte innholdet viser hvordan lærebøkene gir elevene tilgang på ulike lesemåter

gjennom oppøving i lesestrategier, som kan gjøre de i stand til å lese kritisk, og hvilke kritiske spørsmål elevene blir oppfordret å stille til ulike typer tekster. Disse spørsmålene handler hovedsakelig om å vurdere teksters troverdighet og pålitelighet.

2. Makt-prinsipp: Kildekritikk

Den andre kategorien inngår også i Janks sitt didaktiske makt-prinsipp, men dette utvalget er mer spesifikt rettet mot lesing av tekster på internett. Innenfor denne kategorien viser jeg eksempler på hvordan lærebøkene gir elevene tilgang på analyseverktøy for å utøve en kildekritisk tilnærming til det digitale tekstmangfoldet. De utvalgte tekstene og oppgavene handler om bevissthet rundt kildebruk og oppfordrer elevene til å stille kritiske spørsmål for å vurdere digitale tekster. De kritiske spørsmålene setter fokus på å vurdere avsenders troverdighet og pålitelighet. Dette er sentralt i vurderingen av kilder, og gir tilgang på en lese måte som kan gjøre elevene i stand til å avdekke underliggende premisser i tekster.

3. Tilgang

Kategori tre har bakgrunn i prinsippet om tilgang. Elevene må få tilgang til ulike typer språk, tekster, sjangrer, framstillinger og kunnskap, og for å få tilgang til ulike sammenhenger og sosiale domener må de kunne vurdere og tilpasse egen språkbruk og egne tekstlige strategier (Veum & Skovholt, 2020, s. 24). Denne kategorien konsentrerer seg følgelig om innhold i lærebøkene som legger opp til at elevene skal vurdere argumentasjon i ulike typer tekster, og øve opp egen argumentasjon gjennom å begrunne egne meninger. Slik får elevene anledning til å tenke kritisk. De utvalgte tekstene og oppgavene inkluderer både skriftlige og muntlige kommunikasjonsformer.

4. Design/Redesign

Den fjerde kategorien er utarbeidet etter prinsippet om design/redesign i modellen til Janks (2010). Elevene blir gitt produktiv makt og bevissthet ved å skape, analysere og rekonstruere tekster (Veum & Skovholt, 2020, s. 25). I denne kategorien inkluderes eksempler på oppgaver i lærebøkene som legger opp til kritisk tilnærming til tekster gjennom elevenes eget skrivearbeid. Det handler om bevissthet rundt oppbyggingen av ulike tekstsjangre gjennom produksjon av egne tekster og endring av eksisterende tekster.

5 Presentasjon av analyse

I denne delen av oppgaven skal jeg presentere konkrete funn fra analysen av datamaterialet, som i kombinasjon med teorien vil utgjøre bakgrunnen for resultatet av forskningen. Jeg følger opp innholdet med diskusjon i neste kapittel, og setter på den måten et tydelig skille mellom tekstutvalget og mine egne tolkninger.

Da dette er en kvalitativ analyse har jeg valgt ut tekster og oppgaver fra begge lærebøkene som tydelig inkluderer kritisk literacy i lærestoffet. Det finnes en rekke små oppgaver og deler av tekstutvalg i begge bøkene som kan være med på å fremme elevenes kritiske literacy, men jeg vil vise eksempler på det innholdet som jeg tolker å ha dette mer tydelig som formål. Eksempler på slikt innhold er når kritisk lesing blir nevnt direkte i lærestoffet og når grunnleggende spørsmål innenfor teorien om kritisk literacy blir belyst. Det dreier seg også om oppgaver som er i tråd med de ulike prinsippene i Janks (2010) didaktiske modell. Som tidligere nevnt er formålet med analysen å undersøke i hvilke deler av lærestoffet kritisk literacy kommer til syne, og samtidig få innsikt i hvordan dette blir presentert for elevgruppa på 5. trinn.

Det er totalt 15 ulike eksempler som er hentet ut fra analysen av lærebøkene. Jeg presenterer disse i den samme rekkefølgen som analysekategoriene ble gjort rede for i forrige kapittel; maktprinsipp om lese måter, maktprinsipp om kildekritikk, tilgang og design/redesign. Innenfor alle kategorier vil utvalget fra læreboka Norsk 5 komme først, og deretter de utvalgte delene fra Salto 5. I parentes bak hver overskrift har jeg presisert hvilken lærebok det følgende innholdet er hentet fra. Konkrete oppgaveutvalg er rammet inn i egne tekstbokser for at det skal være et synlig skille mellom hva som er rene tekster og hva som er oppgaver.

5.1 Kategori 1: Maktprinsipp – Lesemåter & analyseverktøy

I denne kategorien presenteres fire utvalg fra Norsk 5, og ett utvalg fra Salto 5.

5.1.1 Sju lure lesestrategier (Norsk 5)

I starten av Norsk 5 får elevene en grundig innføring i det lærebokforfatterne kaller «Sju lure lesestrategier». I introduksjonen påpeker de at lesestrategier vil være til hjelp for å bli en bedre leser og å lære mer av det man leser. Først blir de sju ulike punktene kort presentert i rekkefølge, og her kommer det tydelig fram at de er delt opp i tre faser; *før du leser, mens du leser og etter at du har lest*. Førlesefasen inneholder de tre delene 1) Få oversikt med OBI

(overskrifter, bilder og innledning/ingress), 2) Tenk på hva du vet, og 3) Tenk på hvorfor og hvordan du skal lese. I selve lesefasen kommer de tre neste delene 4) Stopp og tenk, 5) Finn ut hva ord betyr, og 6) Finn nøkkelord. Den siste delen skjer etter lesing, og omtales som 7) Oppsummer eller gjenfortell (Anly & Kvinge, 2020, s. 16-17).

I løpet av de neste sidene får elevene mer utdypende informasjon om hva de sju ulike strategiene innebærer. Blant de tre delene i førlesefasen blir det først redegjort for hva overskrifter, bilder/bildetekster og innledning ofte forteller oss. Elevene blir her gjort oppmerksom på at bilder som tilhører en tekst i enkelte tilfeller kan gi tilgang på utdypende informasjon som ikke står i verbalteksten. Videre blir elevene oppfordret til å dra inn sjangerkunnskap og tenke over tekstens avsender og kontekst. Under lesestrategi nummer to, tenk på hva du vet, inkluderes noen sentrale spørsmål for kritisk tilnærming til tekster; «Hvem har skrevet teksten, og hvorfor er den egentlig skrevet? Er det for å underholde deg? For å lære bort noe? For å påvirke deg – kanskje til og med lure deg?» (Anly & Kvinge, 2020, s. 18). Deretter formidles de tre ulike lesemåtene *skumlese*, *letelese* og *nærlese*, som velges ut ifra formålet med lesingen.

Etter at elevene har fått vite mer om hva de tre første lesestrategiene innebærer, skal de lese tre ulike tekster hentet fra digitale aviser for barn, og deretter samarbeide om fire oppgaver for øvelse i å bruke strategiene. Den første teksten er en oppskrift, den andre er en nyhetsartikkel og den siste er et leserinnlegg. Utvalgte oppgaver hjelper elevene til å stille kritiske spørsmål til tekstene, for eksempel 1b) «Hvor er tekstene hentet fra, og hvem tror dere de er skrevet for?». I relasjon til nyhetsartikkelen spør oppgave 3b) «Hvordan kan dere finne ut om informasjonen stemmer?», og til leserinnlegget skal elevene i oppgave 4 svare på a) «Hvem har skrevet teksten, og hvor gammel er han?» og b) «Hvorfor har han skrevet den, tror dere?» (Anly & Kvinge, 2020, s. 20-21).

Videre i kapittelet blir de tre strategiene i selve lesefasen utdypet. De har fokus på å sikre forståelse underveis i lesingen ved å stoppe opp og stille spørsmål, undersøke vanskelige ord og notere sentrale nøkkelord (Anly & Kvinge, 2020, s. 22-23). Under strategi nummer fire, stopp og tenk, blir elevene blant annet oppfordret til å stille spørsmålene «Kan jeg stole på det jeg leser?» og «Stemmer dette med det jeg vet fra før?». I forbindelse med oppsummering som den siste strategien, gir lærebokforfatterne tips om ulike måter å bearbeide en tekst på for å huske den bedre (Anly & Kvinge, 2020, s. 24).

Hele tekstutvalget om lesestrategier kobles til makt-kategorien fordi elevene blir gitt tilgang på ulike lesemåter og kritiske spørsmål for å kunne undersøke underliggende meninger i tekster av forskjellige sjangre.

5.1.2 Sammensatt tekst: Livsfarlig is (Norsk 5)

På side 48 i Norsk 5 presenteres den sammensatte teksten «Livsfarlig is». Dette er en faktatekst som informerer om forholdsregler i forbindelse med vandring ute på isen. Ved siden av den innrammede teksten står kildene oppført, og her ser man at teksten tar utgangspunkt i informasjon fra fire ulike kilder. Teksten er sammensatt fordi den kombinerer verbaltekst og illustrasjoner uten en tydelig rekkefølge, og den krever derfor at elevene flytter blikket for å få med seg det totale innholdet. Livsfarlig is presenteres i kapittel-delen som går under tittelen «Dybdelesing», og er etterfulgt av en helside med femten oppgaver. De siste fem oppgavene går under kategorien «Jobb videre med teksten» (Anly & Kvinge, 2020, s. 49). Disse fem oppgavene kjennetegnes som åpne fordi svarene ikke direkte kan hentes ut av teksten, men krever at elevene reflekterer rundt og utforsker lærestoffet. Oppgavene lyder som følgende:

- 11) Hva kan du gjøre for å være helt sikker på at isen er tykk nok?
- 12) Hvorfor tror du denne nyhetsgrafikken sto i avisa?
- 13) Hvilken tid på året tror du denne nyhetsgrafikken sto i avisa?
- 14) Oppsummer teksten ved å lage fem setninger – noen skal være fleip, og andre skal være fakta. Test hverandre.
- 15) Tror du opplysningene i teksten er til å stole på? Begrunn. Søk på nettet etter instruksjonsvideoer som viser hva du skal gjøre hvis du faller gjennom isen.

Figur 5: Oppgaver til Livsfarlig is. Norsk 5 (s. 49)

Ved siden av oppgavene er det en egen tekstboble som spør etter hvilken lesestrategi som er nyttig til denne teksten, og som veileder elevene til å gå tilbake til sidene hvor de finner oversikt over strategiene. Oppgaveutvalget knyttes til makt-prinsippet fordi det representerer en lese måte av sammensatte tekster, og fordi elevene får anledning til å undersøke tekstskapers språklige valg når tekstens pålitelighet skal vurderes.

5.1.3 Fakta eller fiksjon? (Norsk 5)

I starten av kapittelet «Fakta og kilder» i Norsk 5, blir elevene forklart forskjellen på de overordnede sjangrene fakta og fiksjon. Lærebokforfatterne redegjør kort for begrepene, og trekker fram at det kan være vanskelig å skille mellom fakta og fiksjon i kommunikasjonssamfunnet. De påpeker at det både kan gjelde det vi leser, ser og hører, og fokuserer derfor ikke bare på rene verbaltekster. Videre belyses noen sentrale spørsmål innenfor kritisk literacy: «Øv på å stille kritiske spørsmål som: Hvem står bak dette? Hva slags tekst eller video er det, og hvorfor er den egentlig skrevet eller lagd? Er det for å underholde? For å lære bort noe? For å påvirke?» (Anly & Kvinge, 2020, s. 185). Deretter formidles skillet mellom saktekster og skjønnlitteratur, noe som retter fokuset mer mot tekstkompetanse.

På de to neste sidene får elevene presentert to tekster som har identisk struktur og likner sjangeren fagtekst. Side 186 viser fram teksten om «Sjøkneleren», som inneholder et bilde av dette krepsdyret og henviser til kilden *forskning.no*. På side 187 er det en tekst om «Månekameleonen», som derimot mangler bilde og refererer til boka *Doktor Proktors sensasjonelle samling* av Jo Nesbø. Førstnevnte er en reell faktatekst, mens den andre er en skjønnlitterær tekst. Oppgavene som blir gitt elevene i forbindelse med de to tekstene er:

- 1) Bruk OBI for å få oversikt over de to tekstene, og undersøk tekstene før du leser. Diskuter:
 - a. Hva handler tekstene om?
 - b. Hva slags tekster er det, hvilken sjanger tilhører de?
 - c. Hvor er de hentet fra?
 - d. Hvem tror dere de er skrevet for?
 - e. Tror dere tekstene inneholder fakta som er til å stole på? Begrunn svaret.

- 2) Les begge tekstene kritisk. Mens du leser, kan du stoppe opp og tenke over hva som er fakta, og hva som er fiksjon. Hvilken av tekstene inneholder fakta og informasjon som er til å stole på? Begrunn svaret.

Figur 6: Oppgaver til Sjøkneleren og Månekameleonen. Norsk 5 (s. 187)

Lærebokteksten som forklarer forskjellen på fakta og fiksjon gir elevene tilgang på kunnskap for å kunne identifisere sjanger i ulike tekster. Oppgaveutvalget presenterer eksempler på kritiske spørsmål som kan brukes i en grundigere undersøkning av tekster. I prinsippet om makt må leseren være i stand til å stille slike spørsmål for å avdekke de språklige valgene som er tatt av tekstskaperen.

5.1.4 Vandrehistorier (Norsk 5)

Vandrehistorier er en av sjangrene som inkluderes i tekstutvalget til kapittelet «Myter og fortellinger» i Norsk 5. På side 180 presenteres teksten «Bare rør!» i kapittel-delen dybdelesing. Teksten er formet som et avisutklipp og er skrevet som et leserinnlegg. Over selve tekstutklippet står det som oppfordring til elevene: «Tenk på hvordan du skal lese teksten: Hva slags tekst er det? Hvordan er det lurt å lese den?». Dette er en påminnelse fra lærebokforfatterne om førlesefasen i lesestrategiene.

Avsenderen til teksten, som er bosatt i New York, forteller om da hun en gang så en kloakkalligator i toalettavløpet sitt. Hun formidler at hun googlet fenomenet og fikk treff på at det krydde av farlige dyr i byens avløp. I leserinnlegget ber hun folk om å unngå alt som har med avløp i New York å gjøre, og at rørene må bli renses slik at innbyggerne kan gå trygt på toalettet igjen. Teksten er undertegnet av «Emma Fraid, pensjonert svømmelærer» (Anly & Kvinge, 2020, s. 180). På side 181 presenteres femten oppgaver til teksten, hvor følgende spørsmål blir stilt til de fem siste under kategorien *jobb videre med teksten*:

- 11) Tror du denne teksten har stått i en virkelig avis, eller tror du den er skrevet for denne norskboka? Du kan sjekke litteraturlista bakerst i boka.
- 12) Hvorfor tror du teksten heter «Bare rør»?
- 13) Søk på nettet. Bruk for eksempel søkeordene «alligator New York». Finn ut om historien kan være sann, eller om det mest trolig er en vandrehistorie.
- 14) Søk på nettet for å finne informasjon om alligatorer. Kan alligatorer overleve i kloakken, og kan de komme opp gjennom et toalettavløp? Begrunn svaret, og vis til kilden ved å kopiere eller skrive nettadressen.
- 15) Skriv et svar der du på en vennlig måte forklarer hvorfor hun ikke trenger å være redd for at det skal komme alligatorer opp av toalettet.

Figur 7: Oppgaver til Bare rør! Norsk 5 (s. 181)

Oppgaveutvalget over er kategorisert innenfor makt-prinsippet fordi læreboka oppfordrer til å sette spørsmål ved informasjonen som blir gitt i teksten. Oppgavene gir elevene tilgang på et utvidet repertoar for kritisk lese måte ved å stille spørsmål som har en annen inngang enn i lærebokas tidligere tekster.

5.1.5 Salto lesestrategier (Salto 5A)

Det første lærestoffet som introduseres i Salto-boka er lesestrategier. Læreboka har sin egen modell som er inspirert av tittelen «SALTO», hvor hver enkelt bokstav representerer én av strategiene. Selve introduksjonen går over åtte sider, og elevene får leseoppdrag underveis. De tre første bokstavene er plassert i førlesefasen og står for *Superblikk*, *Alt jeg vet* og *Lesemåte*. «Superblikk» handler om å få oversikt over alt som tilhører verbalteksten; bilder, overskrifter, faktabokser og ordforklaringer. «Alt jeg vet» har som hensikt å trekke fram forkunnskaper om temaet i en tekst, og «lesemåte» fokuserer på formålet med lesingen. Her presenteres de tre ulike tilnærmingene: dybdelese, oversiktslese og letelese. Bokstaven T står for *Tenkestopp* og gjøres underveis i lesingen, mens O står for *Oppsummering* og skjer i etterkant (Aslam, Bjøndal, Brovold, Sunne & Teigen, 2020, s. 9).

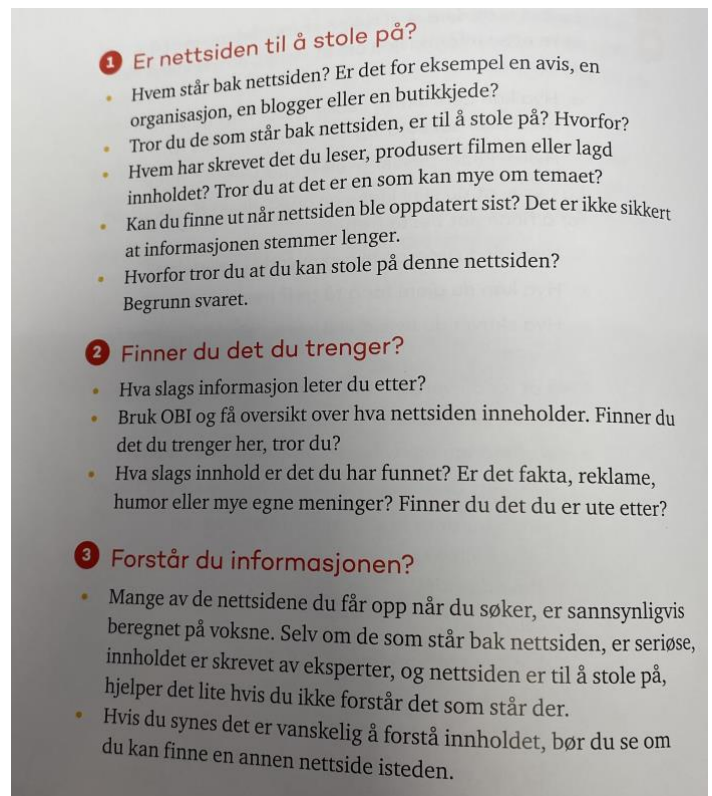
I forbindelse med tenkestopp blir elevene gitt flere tips til hva de kan gjøre når de ikke forstår deler av teksten de leser: «les avsnittet en gang til», «les litt videre», «studer ukjente ord», «bruk ordbok» eller «spør en venn/en voksen» (Aslam et. al., 2020, s. 12). I den avsluttende fasen av lesingen blir de oppfordret til å oppsummere teksten på en av følgende måter: skrive sammendrag, lage tankekart, gjenfortelle muntlig, lage spørsmål til teksten, lage ordliste for ukjente ord eller lage en tegning (Aslam et. al., 2020, s. 14). Til slutt får elevene en totaloversikt over alle strategiene på side 15, med noen punkter som skal hjelpe dem til å huske hva de innebærer. På lik måte som med tekstutvalget av lesestrategier i Norsk 5, representerer dette tekstutvalget også makt-prinsippet fordi læreboka gir elevene tilgang på lesemaater for å kunne undersøke og forstå tekster i ulike sjangre.

5.2 Kategori 2: Maktprinsipp – Kildekritikk

I denne kategorien presenteres ett utvalg fra Norsk 5, og to utvalg fra Salto 5.

5.2.1 Sjekk nettsiden (Norsk 5)

Spesielt innenfor kapittel 5 i Norsk 5 har kildekritikk fått en sentral plass i lærebokas kunnskapsstoff, men kildekritikk er også inkludert flere steder i andre kapitler. På side 196 i boka får elevene tilgang på en rekke spørsmål som kan brukes til å undersøke om ulike nettsider er pålitelige og relevante. Spørsmålene er kategorisert etter tre kontrollspørsmål som kan fungere som huskereglar; 1) Er nettsiden til å stole på? 2) Finner du det du trenger? og 3) Forstår du informasjonen? Det første av de tre kontrollspørsmålene er mest vektlagt, med fem underspørsmål som kan brukes for å stille seg kritisk til nettsider (Anly & Kvinge, 2020, s. 196).



Figur 8: Sjekk nettsiden. Norsk 5 (s. 196)

Etter introduksjonen av spørsmålene presenteres fem oppgaver som elevene skal diskutere:

- 1) Hva pleier du å gjøre når du skal finne informasjon om et tema du skal skrive om eller presentere på skolen? Gi hverandre gode søketips.
- 2) Hvilke kilder bruker du oftest? Del tipsene med hverandre, og lag en felles liste over gode nettsider dere kan bruke.
- 3) Har du opplevd å bli lurt av en kilde som ikke var til å stole på? Fortell om det.
- 4) Hva kan dere gjøre for å vite at dere kan stole på den informasjonen dere finner? Gi hverandre tips.
- 5) Øv på å sjekke nettsider. Søk på et emne du vil skrive faktatekst om, og velg en nettside. Bruk de tre kontrollspørsmålene på forrige side, og sjekk nettsiden. Begrunn hvorfor eller hvorfor ikke du kan bruke nettsiden du har sjekket.

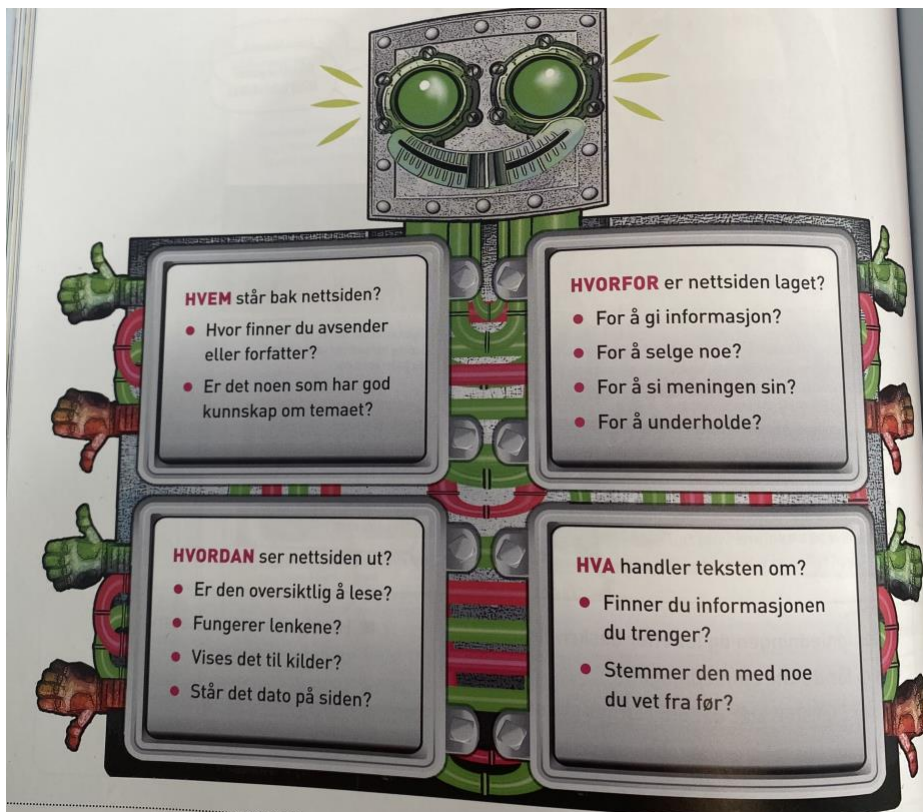
Figur 9: Oppgaver til Sjekk nettsiden. Norsk 5 (s. 197)

Tematiseringen om kildekritikk plasseres i makt-kategorien fordi det gir elevene tilgang på analytiske spørsmål som kan benyttes i møtet med ulike kilder, og tilgang på en lese måte som spesielt retter seg inn mot digitale tekster.

5.2.2 Saltos kildesjekk (Salto 5A)

I kapittel 7 om fagtekster i Salto 5A presenteres *Saltos kildesjekk* (Aslam et. al., 2020, s. 148).

I en egen tekstboks gir lærebokforfatterne eksempler på hva en kilde kan være, der de blant annet trekker fram fagbøker, internettsider, aviser og mennesker. De opplyser om at det i skrivingen av fagtekster er vanlig å bruke ulike kilder for å finne informasjon om et tema. Deretter skriver de: «Men kan vi alltid stole på en kilde? På internett kan hvem som helst legge ut tekster, og det er ikke alltid lett å se om et bilde eller en film er ekte. Nedenfor finner du Saltos kildesjekk. Den kan du bruke når du skal vurdere om en kilde er pålitelig og relevant» (Aslam et. al., 2020, s. 148). På bunnen av siden i boka blir de to sistnevnte begrepene forklart til elevene, noe som alltid er tilfelle når nye begreper blir belyst i lærebokas tekstutvalg. Etter introduksjonen om kilder kommer en illustrasjon av en robot med fire tekstbokser som viser selve kildesjekken. Her brukes nøkkelordene *hvem*, *hvorfor*, *hvordan* og *hva* som en enkel huskeregel.



Figur 10: Saltos kildesjekk. Salto 5A (s. 148)

På neste side får elevene oppgaver til inn i tema som setter fokus på kildebevissthet. Det er til sammen seks hovedoppgaver som inneholder flere deloppgaver, og her presenterer jeg hva som står i oppgave 5 og 6 i dette utvalget:

5) Svar på spørsmål om kilder

- a. Hva er en kilde?
- b. Hva bruker vi kilder til?
- c. Gi eksempler på ulike kilder du kan bruke når du vil lære mer om: verdensrommet, dataspill, dinosaurer
- d. Hvorfor kan du ikke alltid stole på en kilde?
- e. Finn en nettkilde til hvert av temaene i oppgave c. Bruk Saltos kildesjekk på side 148, og vurder om de er pålitelige.

6) Arbeid med kilder

- a. Velg én av faktatekstene i kapittelet. Finn en pålitelig nettkilde som handler om samme tema.
- b. Sammenlikn informasjonen i de to kildene. Lag gjerne et venndiagram.
- c. Bruk to-tre opplysninger fra hver kilde til å skrive en kort faktatekst.

Figur 11: Oppgaver til Saltos kildesjekk. Salto 5A (s. 149)

Kildesjekken representerer makt-prinsippet fordi den er et analytisk verktøy som elevene kan bruke i sin orientering av tekster på internett. Oppgaveutvalget hjelper elevene til å bearbeide lærestoffet, og gjør dermed tilgangen på lesemaater og de kritiske spørsmålene enda mer tilgjengelig.

5.2.3 Fake news (Salto 5B)

Innenfor delen *mer å lese* i Salto 5B presenteres en tekst om fake news, oversatt falske nyheter, som er hentet fra boka *Nettvett med Johannes*. Temaet er viet fem hele sider, og lesestoffet er språklig tilpasset elevene på 5. trinn. Det er blant annet trukket fram et eksempel på en falsk nyhet fra avisen *Aftenposten Junior*, som retter seg mer direkte mot barn sammenlignet med andre nyhetssider. Formidlingen om fake news gjør først rede for hva dette begrepet innebærer, og at folk ofte blander falske nyheter og rykter, men at det finnes en vesentlig forskjell på disse to.

Deretter blir elevene opplyst om fem ulike grunner til at noen lager falske nyheter; for å påvirke, for å tjene penger, for å svindle, for å skape forvirring, eller for å sette andre i et dårlig lys. På siste side kommer et annet eksempel på en falsk nyhet fra nyere tid, som viser til da nyhetskanalen BBC skrev at den kjente skuespilleren fra Harry Potter var den første kjente personen som ble smittet av covid-19. Dette så visuelt sett ut som en ekte nyhet, men var bare diktet opp (Aslam, Bjøndal, Brovold, Sunne & Teigen, 2021, s. 222-226).

Etter den innholdsrike informasjonen om temaet gjennom tekst og illustrasjoner, skal elevene besvare åtte ulike oppgaver:

| |
|---|
| <p>Let og finn</p> <p>1) Hva er forskjellen på falske nyheter og et rykte?</p> <p>2) Hvorfor lager noen falske nyheter? Oppsummer i et tankekart.</p> <p>Tolk og tenk</p> <p>3) Hvordan kan falske nyheter spres over hele verden på kort tid?</p> <p>4) Hvorfor er det vanskelig å oppdage at en nyhet er falsk?</p> <p>5) Hva mener du om falske nyheter? Begrunn meningen din.</p> <p>Utforsk teksten</p> <p>6)</p> <p>a. Hvilke eksempler finner du i teksten?</p> <p>b. Hvorfor er det viktig å gi gode eksempler når man skal forklare noe?</p> <p>7) Hvilke bilder passer best til teksten? Hvilke andre bilder kunne vært brukt?</p> <p>DYPDYKK</p> <p>8) Arbeid i par og lag en presentasjon om falske nyheter for yngre elever.</p> |
|---|

Figur 12: Oppgaver til Fake News. Salto 5B (s. 227)

Teksten er plassert i makt-kategorien fordi den representerer en kunnskapsformidling til elevene som kan gjøre de mer bevisst på formålet med å lese kritisk i møtet med digitale tekster. Deler av oppgaveutvalget er også i tråd med utvikling av kritisk literacy gjennom design/redesign, som i oppgave 2 og 8 hvor elevene skal konstruere egne tekster ut ifra informasjonen de har lest.

5.3 Kategori 3: Tilgang

I denne kategorien presenteres to utvalg fra Norsk 5 og ett utvalg fra Salto 5.

5.3.1 Vandrehistorier (Norsk 5)

I introduksjonen om vandrehistorier i Norsk 5 får elevene informasjon om hva som kjennetegner slike moderne sagn, og blir deretter presentert en tekst med overskriften «Kan inneholde spor av rotter» (Anly & Kvinge, 2020, s. 164-165). Lærebokforfatterne skriver at slike historier vandrer fra person til person, gir seg ut for å være sanne og forandrer seg derfor gradvis.

I vandrehistorien får elevene lese om en pølsefabrikk der det går rykter om at rotter spiser kjøttrester i kverna etter stengetid. Gjennom forfatteren av teksten får de vite at informasjonen stammer fra «pappaen til en venn av meg», som med andre ord betyr at historien nå blir fortalt videre av et tredje ledd. Elevene får seks oppgaver å arbeide med tilknyttet teksten:

- 1) Hva er det vandrehistorien på neste side hintet om at pølser kan inneholde?
- 2) Hvordan havner disse i pølsene, ifølge vandrehistorien?
- 3) Det står at kjøttkvernene på fabrikkens er fulle av kjøttrester når fabrikkens stenger.
 - a. Forklar hvorfor det er lite sannsynlig at dette stemmer.
 - b. Skriv ned minst én annen opplysning i teksten som du tviler på. Forklar hvorfor du tviler på opplysningen.
- 4) Hva tror du ville skjedd med fabrikkens om det ble oppdaget rotter der inne? Begrunn.
- 5) Hva tror du ville skjedd med fabrikkens om mange begynte å tro at historien var sann?
- 6) La deg inspirere av vandrehistorien, og lag din egen vandrehistorie. Den kan godt handle om noe ekkelt som har havnet i maten. Start med å si hvem det hendte med, finn en logisk forklaring og gjør historien så troverdig som mulig. Prøv den ut på noen!

Figur 13: Oppgaver til Kan inneholde spor av rotter. Norsk 5 (s.164)

Dette tekstutvalget og tilhørende oppgaver er plassert under prinsippet om tilgang fordi elevene må tilpasse egne tekstlige strategier når de skal argumentere for svaret sitt i flere av oppgavene. Den siste oppgaven kan samtidig kobles til prinsippet om design, på grunn av at elevene kan få mer bevissthet om språklige valg ved å konstruere sin egen tekst i sjangeren vandrehistorie.

5.3.2 Sokratesfilteret (Norsk 5)

Kapittel 2 i Norsk 5, *Si det*, inneholder flere tekster som kan ses i sammenheng med det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap i læreplanen. Målene for kapittelet er blant annet å si meningen sin og respektere andres meninger, være en god og aktiv lytter, og å tenke over egen atferd på nettet (Anly & Kvinge, 2020, s. 50). Relatert til at opplæringen i skolen skal utvikle kritiske elever, er teksten *Sokratesfilteret* på side 80 et funn som samsvarer med denne målsetningen. Teksten presenterer en historie med ukjent opphav, som dermed ikke refererer til en spesifikk kilde. Elevene får lese om Sokrates, en gresk filosof som er kjent for de gode samtalene han hadde med folk. Han stilte kloke spørsmål som fikk mennesker til å reflektere over egne handlinger.

I historien formidles en samtale han hadde med en venn av seg, der han presenterer den såkalte «trippelfiltertesten». Den handler om å si ut det man har tenkt til å si med de tre filtrene sannhet, godhet og nytte. Budskapet er at hvis det man skal fortelle andre verken er sant, positivt eller nyttig, trenger man heller ikke å uttrykke seg om det. På neste side er det et bilde av Sokrates som statue, og en tekstboks med fakta om hvem han var. Siste setning i tekstboksen ber elevene om å finne ut mer informasjon om han på internett. Under faktaboksen kommer seks oppgaver som tilhører teksten *Sokratesfilteret*:

- 1) Teksten *Sokratesfilteret* er en historie om en samtale mellom Sokrates og en venn. Hva tror du vennen til Sokrates ville fortelle?
- 2) Tror du han fortalte det han hadde tenkt å si, etter å ha snakket med Sokrates? Begrunn svaret.
- 3) Hvilke tre deler består sokratesfilteret av?
- 4) Er sokratesfilteret noe dere kunne ha nytte av i deres klasse? Begrunn svaret.
- 5) Hvorfor forteller vi hverandre ting som verken er sanne, hyggelige eller nyttige?
- 6) Skriv fem setninger om en kjent musiker, skuespiller, politiker eller idrettsstjerne. Bytt med en medelev. Bruk sokratesfilteret for å teste om påstandene er sanne, snille eller nyttige.

Figur 14: Oppgaver til *Sokratesfilteret*. Norsk 5 (s. 81)

I dette oppgaveutvalget blir elevenes egne refleksjoner vektlagt, og når de skal begrunne svarene sine må de tenke over egne resonnementer og tilpasse de ved hjelp av tekstlige strategier. I prinsippet om tilgang blir det fremhevet at elevene må vurdere egne språklige valg. Samtidig kan oppgavene ses i sammenheng med makt, fordi elevene får tilgang på «sokratesfilteret» som analyseverktøy for å vurdere argumentasjonen i tekster.

5.3.3 Argumentasjon & leserinnlegg (Salto 5B)

I Salto 5B er det lagt fokus på å uttrykke og begrunne egne meninger gjennom kapittel 13, *Si meningen din*. Elevene får i hovedsak lære om hva som kjennetegner argumenter, og hva som skiller et faktaargument og et følelsesargument. Dette får de arbeide med gjennom å svare på oppgaver til ulike typer tekster, og ved å øve på egen argumentasjon i små og store skriveoppgaver. Etter introduksjonen til kapittelet får elevene seks oppgaver til det de har lest om, og her vil jeg trekke fram formidlingen av de tre siste oppgavene:

4) Arbeid i par med leserinnlegg

- a. Hvilken mening kommer fram?
- b. Hvilke fakta- og følelsesargumenter bruker Hatla for å begrunne meningen sin?
- c. Vurder argumentene Hatla bruker: Er de overbevisende?

5) Arbeid med leserinnlegg på nett.

- a. Finn et leserinnlegg, for eksempel i avisen Framtida Junior.
- b. Hvilken mening kommer fram?
- c. Hvilke argumenter blir brukt?
- d. Hva er din mening? Skriv en kort tekst der du begrunner meningen din med ett faktaargument og ett følelsesargument.

6) Arbeid med argumenter

- a. Bruk det du lærte på sidene 126-128 til å lage ett eller flere argumenter til meningene nedenfor.
 - Dataspill fører til mindre læring.
 - Internett og iPad beriker barns lek.
 - Uteskole bør stå på timeplanen.
- b. Arbeid sammen i par eller små grupper, og diskuter meningene.

Figur 15: Oppgaver til Inn i tema. Salto 5B (s. 131)

Før *Skriveskolen* i dette kapittelet får elevene lese to eksempeltekster som inspirasjon og veiledning til egen skriving. Siden temaet for kapittelet er meninger og argumenter, er modelltekstene to ulike leserinnlegg. De er skrevet av Erna 9 år og Emrah 11 år. Det første handler om at vi må stoppe mobbing, og det andre har overskriften «Ja til varm skolemat!» (Aslam et. al., 2021, s. 140-141). Lærebokforfatterne har satt tekstbobler ved siden av verbalteksten i leserinnleggene for å markere hvilke av de ulike delene som formidler presentasjon av meningen deres, følelsesargumentet, faktaargumentet og

oppfordring/konklusjon. Etter lesingen av tekstene blir elevene bedt om å svare på følgende samtaleoppgaver:

- Hva mener Erna, og hva mener Emrah?
- Hva prøver de å overbevise leserne om?
- Hvilke argumenter har de for meningene sine?
- Hvem henvender de seg til, tror du?
- Hvilke argumenter bruker de?
- Hvilke argumenter tror du fungerer best for å overbevise?
- Hvordan avsluttes leserinnleggene?

Figur 16: Oppgaver til Skriveskolen. Salto 5B (s. 141)

De to oppgaveutvalgene over er plassert innenfor prinsippet om tilgang fordi elevene får anledning til å vurdere og tilpasse egne tekstlige strategier. Med oppgave 6b og samtaleoppgavene i Figur 15 får de også tilpasset språket sitt i muntlig form, og øvd seg på å argumentere for meningen sin. Her inkluderes samtidig prinsippet om makt i stor grad, fordi elevene skal undersøke de språklige valgene som er tatt av tekstskaperne.

5.4 Kategori 4: Design/redesign

Under denne kategorien presenteres to utvalg fra Norsk 5, og to utvalg fra Salto 5.

5.4.1 Klassechatten (Norsk 5)

Klassechatten er en tekst i Norsk 5 som framstiller et typisk chatt-forum i digitale skoleplattformer (Anly & Kvinge, s. 78-79). Over chatteboblene står det: «Her deler vi hjemmeleksene våre! Husk at kommentarene dere gir hverandre, skal være hyggelige og nyttige!». Chatten starter med at en elev publiserer et dikt som resulterer i respons fra lærer og medelever, og vi får lese sju av totalt ti kommentarer. Blant kommentarene finnes det noen som er positive, noen som stiller spørsmål til diktet, og tre negative uttalelser. En av de negative kommentarene henger ut faren til eleven som skrev diktet, og denne personen kaller seg for Anonym. En annen profil skriver «Jeg hater diktet!», mens den siste kommentaren sier «Haha, du kan ikke skrive dikt eller spille fotball», som tilsvarer personlig uthenging av eleven. Dette chatt-eksempelet viser en reell utfordring i det digitale kommunikasjonssamfunnet, der anonyme profiler uttaler seg negativt og henger ut andre personer fordi det er lettere å gjøre narr over en skjerm. Det er også et faktum at skolene blir

mer digitaliserte, og at mange klasser bruker slike chatt-forum for å kommunisere utenfor klasserommet. I forbindelse med teksten skal elevene svare på disse sju oppgavene:

- 1) Hvorfor tror du Igor publiserte diktet sitt på chatten?
- 2) Hva ville du ha kommentert? Skriv en kommentar til Igor.
- 3) Hva synes du om kommentarene han fikk?
- 4) Hvilke kommentarer var ok, og hvilke var ikke ok? Begrunn svaret.
- 5) Velg deg ut to kommentarer, og skriv dem om slik du mener de bør være.
- 6) Hvorfor tror du noen er anonyme i chatter? Hva synes du om kommentaren til «Anonym»?
- 7) Hvilke regler bør gjelde for en klassechatt? Lag en liste på fem punkter.

Figur 17: Oppgaver til Klassechatten. Norsk 5 (s. 79)

I oppgaveutvalget er det flere små skriveoppgaver som kan knyttes til prinsippet om design og re-design. Oppgave 5 ber direkte om å rekonstruere tekst, og elevene får selv skape egen tekst ved å skrive kommentarer og en egen liste over nettvettsregler.

5.4.2 Skrive faktatekst (Norsk 5)

Den store skriveoppgaven i femte kapittel i Norsk 5 er å skrive en faktatekst. Elevene har gjennom kapitlet blitt kjent med ulike faktatekster. De har arbeidet med tekstene ved hjelp av en rekke oppgaver, og de har fått tilgang på kunnskap om forskjellen på fakta og fiksjon. Etter noen mindre skriveoppgaver i deler av oppgaveutvalget, skal de bruke mer tid på denne oppgaven ved å utføre prosessorientert skriving. Elevene får velge mellom tre oppgaver:

- 1) Skriv om et selvvalgt dyr. Tenk at faktateksten skal passe for barn mellom 8 og 12 år.
- 2) Skriv en faktatekst om en kjent person. Tenk at du skriver for en som er like gammel som deg.
- 3) Skriv en faktatekst om noe du er interessert i. Tenk at du skriver for en som er like gammel som deg.

Figur 18: Oppgaver Skriv en faktatekst. Norsk 5 (s. 212)

Elevene får i tillegg noen punkter å huske på før de starter selve skrivingen. Disse er først og fremst å tenke gjennom hva de vet fra før av, hvem de skriver for, og hva de ønsker at leseren skal lære av teksten. I andre rekke blir de bedt om å finne minst to gode kilder, og at de må

huske å sjekke disse. Deretter får de tips om å notere nøkkelord mens de leter etter informasjon til teksten, og til slutt å rydde i notatene ved å filtrere ut hva som skal være med og i hvilken rekkefølge (Anly & Kvinge, 2020, s. 212).

På neste side får elevene konkrete skrivetips som viser til tekstens struktur, bearbeiding av tekst og presentasjon av den ferdige teksten. Eksempelet til tekstens struktur er en skriveramme som veileder hvordan teksten kan bygges opp. Skriverammen innebærer overskrift, ett avsnitt med innledning, hoveddel med deloverskrifter, ett avsnitt med avslutning, passende bilder, og avslutning med kildeliste (Anly & Kvinge, 2020, s. 213).

Skriveoppgaven og tekstutvalget om skriverammer legger opp til at elevene får designe sin egen faktatekst. Gjennom arbeidet får de bedre tilgang til sjangeren og kan bli bevisst på hvordan mening skapes i denne typen tekster.

5.4.3 Skriv en faktatekst (Salto 5A)

| FØR SKRIVING | UNDER SKRIVING | ETTER SKRIVING |
|--|---|---|
| <p>28) Få tankene i gang</p> <ul style="list-style-type: none">Hvem vil dere skrive om, og hvorfor?Hvilke fakta vil dere ha med?Hvilke illustrasjoner kan det passe å ha med?Hvem vil dere at skal lese teksten: yngre barn eller medelever?Hvordan vil dere samarbeide? <p>29) Del ideer med et annet par som har valgt samme oppgave.</p> <p>30) Sett strek under de ideene dere blir enige om å arbeide videre med.</p> <p>31) Planlegg faktateksten i skriveramma på side 35 i arbeidsboka. Start med å finne en kilde som gir informasjonen dere trenger.</p> | <p>32) Lag teksten slik dere har planlagt. Husk å samarbeide slik at verbalteksten og illustrasjonene forteller historien sammen.</p> <p>33)</p> <p>a. Bytt tekst med et annet par som har valgt samme oppgave som dere. Les sammen.</p> <p>b. Bruk skjemaet på side 36 i arbeidsboka til å gi hverandre tilbakemeldinger og råd.</p> <ul style="list-style-type: none">Hva får dere vite av verbalteksten?Hva forteller illustrasjonene?Passer illustrasjoner og verbaltekst sammen? Gi et eksempel.Hva likte dere best med teksten?Gi minst ett råd om hva som kan gjøre teksten bedre. <p>34)</p> <p>a. Gjør teksten bedre ved å bruke tilbakemeldingene dere fikk.</p> <p>b. Se over rettskriving og tegnsetting ved å bruke Skrivesjekken på side 237.</p> | <p>35)</p> <p>a. Hvordan var det å samarbeide om å skrive og illustrere?</p> <p>b. Hva er dere mest fornøyd med? Forklar.</p> <p>c. Hva vil dere gjøre annerledes neste gang?</p> |

Figur 19: Skriv en faktatekst – før, under og etter skriving. Salto 5A (s. 46)

I Salto-boka sin egen skriveskole skal elevene i forbindelse med kapittel 2, *Sammensatte tekster*, lage bildebok eller skrive faktatekst. Dette arbeidet skal gjøres i par, og det hele er en

nøye skriveprosess som lærebokforfatterne har delt opp i de tre fasene *før, under og etter skrivning*. Figuren over viser hvilke instruksjoner som blir gitt til de som velger å skrive faktatekst.

På samme måte som i forrige eksempel fra Norsk 5, gir dette utvalget av skriverammer og skriveoppgaver i Salto elevene tilgang på sjangerkunnskap og anledning til å vurdere egne språklige valg. De får en grundig innføring i hvordan de kan konstruere egen tekst fra start til slutt, og vil på den måten kunne få innsikt i bakgrunn for valgene som blir tatt i tekstskaping generelt.

5.4.4 Ny framstilling av tekst (Salto 5A)

I Salto 5A er temaet for kapittel 8 *instruksjoner og lister*. På side 186 skal elevene arbeide med kapitteleoppgaver for å testes i kunnskapsstoffet de har blitt presentert i denne delen av boka. Under oppgavekategorien dypdykk får de følgende instruksjoner:

| | |
|---|---|
| <p>55) Arbeid i grupper på to eller tre.</p> <p>Les teksten og samarbeid om oppgavene.</p> <p>a. Kan opplysningene i teksten framstilles mer oversiktlig? Drøft ulike løsninger, og velg én av dem.</p> <p>b. Samarbeid om å lage en ny oversikt over opplysningene i teksten.</p> <p>c. Presenter gruppens forslag i klassen. Forklar hvordan dere har tenkt.</p> | <p>Vær-rekorder!</p> <p>Kulderekorden er målt i Antarktis i 1912 og var -89,2 grader celsius. Den varmeste dagen er målt i 1911 i Death Valley, California, og var 56,7 grader celsius. På vestkysten av Australia ble det i 1996 målt et vindkast med styrke på 113,2 meter i sekundet (408 km/t). I 1966 falt det 1,8 meter regn i løpet av 24 timer på øya Réunion i Indiahavet. Verdens største hagl ble funnet i Bangladesh og veide over én kilo. I 1975 ble 21 personer drept av ett eneste lynnedslag i ei hytte i Zimbabwe. I 2012 ble det mest langvarige lynet målt i Frankrike. Det var synlig i 7,7 sekunder.</p> |
|---|---|

Figur 20: Oppgaver til Vær-rekorder. Salto 5A (s. 186)

Oppgaveutvalget er et eksempel på redesign hvor elevene skal lage en ny framstilling av den originale teksten. Ifølge oppgavens formulering om å drøfte ulike løsninger, er det åpent for at det finnes flere måter å gjøre dette på.

6 Diskusjon

De ulike prinsippene som er hentet fra Janks didaktiske modell (makt, tilgang og design/re-design) har en nær relasjon til hverandre. Dette vil gjenspeiles i diskusjonen, da store deler av tekst- og oppgaveutvalget inkluderer flere av prinsippene i modellen samtidig. Kritisk literacy innebærer en sammensatt lese- og skrivekompetanse, noe lærebøkene tar høyde for ved å bruke ulike innganger til tekstene gjennom varierende oppgaver. Jeg vil med utgangspunkt i de 15 eksemplene fra forrige kapittel diskutere sentrale funn som er et resultat av lærebokanalysen. Funnene har også en påvirkning fra et helhetsinntrykk av lærebøkene. Det er totalt 12 større funn som synliggjøres med bruk av overskrifter, og noen mindre funn som belyses i selve diskusjonen. Hovedfunnene fra hver analysekategori vil oppsummeres etter hvert delkapittel.

Først redegjør jeg for hvordan makt-prinsippet kommer til syne gjennom lesestrategiene og utvalgte spørsmålsformuleringer hentet fra oppgavene i bøkene. Deretter diskuterer jeg hvordan makt-prinsippet inkluderes gjennom lærebøkens tilrettelegging for å utvikle elevenes kildekritiske kompetanse. Videre vil jeg innenfor prinsippet om tilgang framstille hvordan utvalgte oppgaver kan veilede elevene i deres vurdering av troverdighet og pålitelighet i tekster, og samtidig øve opp deres egen evne til å argumentere og være bevisst egen tenkning. Avslutningsvis belyses hvordan utvalgte skriveoppgaver kan utvikle elevenes kompetanse i kritisk literacy gjennom konstruering og rekonstruering av tekster.

I løpet av diskusjonen svarer jeg på problemstillingen: *På hvilke måter kommer kritisk literacy til syne i to ulike lærebøker for norskfaget på 5.trinn etter LK20?* Jeg drøfter de utvalgte tekstene og oppgavene fra lærebøkene ved hjelp av det teoretiske rammeverket for studien, og vil slik vise hvordan de kan kobles opp mot kritisk literacy.

6.1 Makt: Lesemåter og analyseverktøy

6.1.1 Lesestrategier gir tilgang på ulike lesemåter

Det første funnet som er felles for begge lærebøkene er at de presenterer lesestrategier som det første lærestoffet til elevene, og at de stadig repeteres i det videre innholdet. Dette kommer til syne ved påminnelser om strategiene ved siden av tekstutvalg og ulike oppgavesett, enten i egne tekstbokser eller direkte sitert i oppgavene. Maagerø & Tønnessen (2015, s. 46) framhever betydningen av at en leser bør kunne tilpasse lesemåte etter sjanger

og formål, og at elevene derfor bør lære seg å benytte ulike lesemåter og strategier i møtet med det brede sjangerspekteret i skolens tekster. Når lærebøkene starter med å introdusere dette kunnskapsstoffet, indikerer det at elevene bør lære å bruke strategiene som en forutsetning for å kunne få læringsutbytte av tekstutvalget i bøkene.

Lærebøkene bruker hver sine versjoner av et utvalg lesestrategier, men de tar for seg flere av de samme tilnærmingene til tekst. Først og fremst representerer strategien «OBI» (overskrift, bilder, innledning) i Norsk 5 og «Superblikk» i Salto 5 en lesemåte som handler om å skaffe full oversikt over alle elementene i en tekst. Strategiene gjør elevene oppmerksom på at tekster inneholder flere deler, og at alle delene må tas i betraktning under lesingen. Løvland (2010, s. 2) påpeker at elevene bør gjøres oppmerksom på den totale framstillingen av en tekst for å kunne hente ut all tilgjengelig informasjon som finnes i den. Dette forsøker lærebokforfatterne å sikre ved å gi tilgang på lesestrategien.

Hvis mange elever bare ser på verbalteksten i sammensatte tekster, og i liten grad legger merke til bilder eller tekstbokser (Weyergang & Frønes, 2020, s. 172), kan det likevel hende at det er nødvendig av læreren å påpeke tekstboksene i undervisningen. Kun da kan man være sikker på at elevene legger merke til slik tilleggsinformasjon, og at lesestrategiene blir tatt i bruk. Som nevnt innledningsvis er dagens tekstmangfold i stor grad preget av multimodalitet, og derfor behøver elevene tilgang på strategier til å undersøke tekster som består av mer enn ren verbaltekst.

Lesestrategiene redegjør for ulike lesemåter relatert til formålet med lesingen, og innenfor denne delen benytter Norsk 5 seg av begrepet *nærlese*, mens Salto 5 bruker benevnelsen *dybdelese* om samme strategi. Ifølge Veum & Skovholt (2020, s. 15) kreves det nærlesing av en tekst når en skal lete etter de underliggende forestillingene som finnes i den, og følgelig er tilgangen på lesemåten viktig i utviklingen av elevenes tekstkompetanse. I kritisk tilnærming til tekst bør elevene lese grundig for å få med seg det totale meningsinnholdet, og ha anledning til å kunne avdekke språklige valg som er tatt av tekstskaperen. Lesemåten blir ikke direkte koblet opp til kritisk lesing i lærebøkene, men det finnes en implisitt kobling når enkelte oppgaver stiller kritiske spørsmål som krever at elevene nærleser teksten, og ikke bare leteleser etter ordrette svar i den. Et eksempel på dette er oppgaver som spør om informasjonen i en tekst er til å stole på. En slik formulering kan aktivisere elevene til å nærlese teksten for å undersøke de språklige valgene og kunne ta stilling til betydningen av dem. Selv om det er viktig at elevene får tilgang på lesemåten, vil jeg hevde at det kritiske

leseaspektet gjerne kunne vært nevnt i denne forbindelse. Jo tydeligere fagbegrepene markeres i lærebøkene, jo viktigere vil kompetansen oppfattes av elevene.

I selve lesefasen til lesestrategiene framhever begge lærebøkene at elevene må finne ut av hva ukjente ord betyr, noe som er spesielt aktuelt ved lesing av skolens tekster. Særlig fagtekster er ofte preget av et akademisk språk, kjennetegnet av begreper som elevene verken hører eller bruker i sitt hverdagslige språk. På grunn av dette kan mange fagtekster oppleves som utfordrende å lese, og elevene aktiviseres til å lese tekster med motstand. Når de møter motstand i tekster, har de behov for strategier som kan hjelpe dem til å forstå innholdet. Begrepsforståelse er en sentral del av det å ha en grunnleggende tekstkompetanse, som må være til stede i rollen som Veum & Skovholt (2020, s. 22) kaller kodeknekker, som tidligere beskrevet innenfor Four Role's Model. Hvis elevene gjør det til en vane å finne ut av hva ukjente ord betyr, har de anledning til å undersøke og hente ut meningen i tekster som er preget av et komplekst, akademisk språk. Norskfaget skal ruste elevene til å delta i samfunnet gjennom en utforskende tilnærming til tekst (Utdanningsdirektoratet, 2020), og da er lesestrategien et sentralt verktøy.

6.1.2 Sentrale spørsmål for kritisk literacy i Norsk 5

Under lesestrategien «Tenk på hva du vet» i Norsk 5, inkluderer lærebokforfatterne flere undersøkende spørsmål som framheves i teorien om kritisk literacy. I praktiseringen av en kritisk lesemåte må leseren blant annet kunne identifisere tekstens sjanger, avsender og hensikt, noe som blir formidlet i lærebokas tekstutvalg. Det å stille analytiske spørsmål til sjanger og tekstsaker er sentralt i rollen som tekstdeltaker (Veum & Skovholt, 2020, s. 22). Elevene blir i tillegg gitt tilgang på kunnskap om at enkelte tekster er laget for å påvirke og lure leseren, som kan gjøre de oppmerksom på at det de leser ikke alltid er basert på sannheter. Lærebokforfatterne viser med denne informasjonen at alle tekster bør leses med et kritisk blikk som utgangspunkt.

Hvis elevene minner seg selv på spørsmålet «Kan jeg stole på det jeg leser?», og tar i bruk de analytiske spørsmålene som er relatert til sjanger, avsender og kontekst i sin lesepraksis, har de anledning til å undersøke om informasjonen i en tekst er til å stole på eller ikke. Spørsmålet «Stemmer dette med det jeg vet fra før?» kan på sin side hente fram kritiske refleksjoner hos elevene. Hvis svaret på dette spørsmålet er nei, bør de tenke over opphavet til den tidligere informasjonen og om den var gyldig, eller undersøke avsenderen av den nye

informasjonen grundigere. I motsetning til denne lesestrategien i Norsk 5, mangler den tilsvarende strategien i Salto 5 (Alt jeg vet) det samme kritiske leseaspektet. Med bakgrunn i dette vil jeg påstå at lesestrategiene i Norsk 5 legger mer til rette for å utvikle at elevene på 5. trinn blir kritiske lesere. Der blir det å lese kritisk dessuten belyst i en sammenheng som gjelder tekster generelt, og relaterer seg ikke til spesifikke sjangrer eller teksttyper. Dette er avgjørende for å hindre at elevene får en oppfatning av at kritisk lesing kun er nødvendig i forbindelse med enkelte tekster.

Flere av spørsmålene som stilles i sammenheng med lesestrategiene i Norsk 5 gir elevene tilgang på et metaspråk i arbeidet med tekster. De behøver et metaspråk som verktøy for å kunne undersøke de språklige og semiotiske valgene som tekstskaper har tatt (Veum & Skovholt, 2020, s. 15). Etter presentasjonen av lesestrategiene blir innholdet fulgt opp av oppgaver til et utvalg av sakprosaetekster. Oppgavene gir elevene tilgang på spørsmålene fra lesestrategiene i en mer spesifikk kontekst, og kan følgelig gjøre dem bedre rustet til å benytte de i egen lesepraksis. En av samtaleoppgavene spør etter hvordan elevene kan finne ut om informasjonen i teksten stemmer, og legger dermed opp til at de skal tenke kritisk over innholdet. De tre sakprosaetekstene har vidt forskjellige formål, men oppgavene viser at det finnes noen grunnleggende spørsmål elevene kan stille seg, uavhengig av hvilken teksttype de leser. Det handler blant annet om å identifisere sjanger, å undersøke kildeopphavet og å vurdere tekstens mottakerbevissthet. Med tilgang på slik kunnskap har elevene muligheten til å bli aktive deltakere i norskfagets tekstkultur som lesere med et kritisk blikk.

6.1.3 Kritisk lesing i ulike kontekster i Norsk 5

Etter min vurdering er det tydelig at kritisk literacy i Norsk 5 ikke er kastet inn i boka på en tilfeldig side, men er gjennomgående ved at de kritiske spørsmålene til tekster kommer i flere ulike kontekster. På den måten legger lærebokforfatterne opp til at elevene kan få dybdelæring i å undersøke tekster nærmere. Ifølge Weyergang & Frønes (2020, s. 178) mangler elevene strategier for å vurdere troverdighet og pålitelighet i ulike tekster. Slike strategier kan leserne av Norsk 5 få tilgang på gjennom ulike innganger til å stille kritiske spørsmål.

Først og fremst er oppgaveutvalget til tekstene om Sjøkneleren og Månekameleonene (figur 6) et sentralt eksempel på spørsmål som legger opp til en kritisk lese måte, og her er både sakprosa og skjønnlitteratur inkludert i tekstutvalget. I undersøkningen av tekster bør leseren

stille spørsmål til hvem som har skrevet teksten og hvilke interesser tekstskaperen kan ha (Veum & Skovholt, 2020, s. 16). Når lærebokforfatterne oppfordrer elevene til å stille de kritiske spørsmålene; «hvem står bak teksten?», «hva slags tekst er det?», «hvorfor er den skrevet?» (Anly & Kvinge, 2020, s. 187), følger de opp innholdet som ble introdusert i lesestrategiene. Slik gir de elevene en påminnelse om å praktisere den kritiske lesemåten. Spørsmålene legger opp til at elevene får lese *med* og *mot* teksten, ved å først finne tekstens hovedsynspunkter og deretter undersøke tekstskapers interesser og benyttede strategier.

Det er vesentlig å kunne skille mellom oppdiktete tekster og saktekster, og samtidig å kunne avdekke når informasjonen som framstilles i saktekster ikke baserer seg på sanne fakta. Denne kunnskapen blir tatt høyde for i lærebokteksten om fakta og fiksjon, og de tilhørende oppgavene som er presentert i figur 6. Elevene skal ifølge læreplanen kunne lese og reflektere over skjønnlitteratur og sakprosa, og begge deler skal kunne vurderes kritisk (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Som en voksen og erfaren leser kan man umiddelbart se at teksten om Sjøkneleren er en reell fagtekst, mens teksten om Månekameleonen ikke er basert på virkelige fakta. Boka til Jo Nesbø er skjønnlitterær, og tekstutdraget er følgelig bygd opp av overdrivelse og lite troverdige påstander. Hvis man gjør et internettsøk på boktittelen, vil det dukke opp bilder av en rekke fiktive dyr, noe som kan gi en antakelse om at lærebokforfatterne bevisst har utelukket illustrasjon under verbalteksten. Hvis elevene hadde sett et bilde av den såkalte Månekameleonen, hadde de sannsynligvis raskt identifisert at det er denne teksten som er fiksjon. På grunn av at illustrasjonen er utelatt, er de derimot nødt til å undersøke selve verbalteksten for å oppdage forskjellen. Etter min tolkning er dette forfatterne sin hensikt.

Et annet eksempel på kritiske spørsmål til tekst i Norsk 5 er i oppgaveutvalget i figur 5 som tilhører den sammensatte teksten Livsfarlig is. Det er en sentral del av kompetansen kritisk literacy å kunne plassere tekster i en situasjonsmessig kontekst (Veum & Skovholt, 2020, s. 15). Dette får elevene utfordret seg på når de blir bedt om å reflektere over hvorfor teksten er skrevet og samtidig plassere den tidsmessig. Spørsmålet til tekstens formål blir stilt på en annen måte enn tidligere i boka, og slik variasjon viser elevene at det finnes ulike måter å stille kritiske spørsmål til tekster på.

Opgavene til Livsfarlig is legger opp til en kritisk lesemåte med fokus på tekstens hensikt og kontekst, og ber implisitt om å lese teksten med et kritisk blikk når det stilles spørsmål om

informasjonen er til å stole på. I den forbindelse får elevene anledning til å selvstendig trekke fram sin kildekritiske kompetanse. Hvis de legger merke til kilden ved siden av teksten, kan de søke opp denne for å undersøke avsenderen nærmere. I vurderingen av teksters troverdighet er det sentralt å stille spørsmål til avsender (Weyergang & Frønes, 2020, s. 189). Elevene blir ikke eksplisitt bedt om å gjøre dette, men etter innføringen av lesestrategiene og gjentatte spørsmål om å undersøke teksters avsender, anser jeg det som mulig at de gjør dette på eget initiativ. Under lesing som grunnleggende ferdighet i læreplanen blir det blant annet nevnt at elevene skal kunne gjøre kritiske vurderinger av sammensatte tekster (Utdanningsdirektoratet, 2020), noe dette oppgaveutvalget legger opp til.

Det er ikke mange tilfeller av oppgaver i Norsk 5 der elevene blir gitt et større tolkningsarbeid til illustrasjonene i boka, men et eksempel på dette er inkludert i oppgavene til Livsfarlig is. I denne teksten er det multimodale samspillet kjennetegnet av det Løvland (2010, s. 2) kaller funksjonell spesialisering, ved at illustrasjonene og verbalteksten har sine egne funksjoner i kommunikasjonen. Det er blant annet illustrasjoner av figurer som viser hvor tykk isen må være for at en skøyteløper, en bil eller en lastebil kan passere trygt, og dette er ikke uttrykt i verbalteksten. Eksempelet understreker at alle ressurser i en sammensatt tekst må bemerkes i lesingen for å få tilgang på den helhetlige meningsskapingen i teksten (Skjelbred & Veum, 2013, s. 15). Ved at elevene blir påmint lesestrategiene ved siden av oppgaveutvalget, får de anledning til å for eksempel ta i bruk OBI (overskrift, bilder, innledning) for å skaffe full oversikt over den sammensatte teksten. En slik veiledning i læreboka kan bidra til å unngå at elevene ikke bare ser på verbalteksten i lesing av denne typen tekster.

Et tredje eksempel på oppfordring til kritisk lesing i Norsk 5 er oppgavene som presenteres i figur 13, tilhørende sjangeren vandrehistorie. Først og fremst krever oppgaveformuleringen «forklar hvorfor det er lite sannsynlig at dette stemmer» at elevene setter lupe på teksten for å gjøre en vurdering av det som står der. Slik kan de finne argumenter som taler mot tekstens pålitelighet. Videre ber neste oppgave om å finne en annen opplysning som også er tvilsom, og oppfordrer dermed til å undersøke informasjonen i teksten enda en gang. Det tilsvarer en kritisk lese måte der elevene leser teksten med mostand. I den samme oppgaveformuleringen blir elevene bedt om å forklare hvorfor de mener som de gjør, noe som gir øvelse i egen argumentasjon og hjelper til med å reflektere over egen posisjonaltet (Janks, 2010, s. 156).

Det finnes mange tilfeller av oppgaveformuleringer i læreboka som avsluttes med «Begrunn svaret». Med bakgrunn i PISA-undersøkelsen fra 2018 som viste at elevene ikke begrunner

standpunktene sine (Weyergang & Frønes, 2020, s. 178), er kommandoen viktig for å kunne endre på dette. Samlet sett vil jeg hevde at lærebokforfatterne i Norsk 5 gir elevene ulike innganger til tekstene de leser, og dette kan bidra i elevenes utvikling til å bli kritiske og reflekterte lesere (Weyergang & Frønes, 2020, s. 189).

6.1.4 Kritisk lesing nevnes ikke direkte i Salto

I motsetning til lesestrategiene i Norsk 5, blir det ikke inkludert noen kritiske spørsmål i Salto sine lesestrategier, som for eksempel om vi kan stole på det vi leser. I lys av studien til Blikstad-Balas & Foldvik (2017, s. 37), kan det se ut til at elever i liten grad vurderer tekster nøye når de ikke får direkte beskjed om det. Elevene bør derfor bli oppfordret og hjulpet til å stille spørsmål og utfordre sin egen tenkning (Andersson-Bakken, 2017, s. 17). Dersom elevene ikke får beskjed om at dette er viktig å tenke over, er det med andre ord stor sannsynlighet for at de heller ikke vil gjøre det av seg selv. Forfatterne av Salto har derimot valgt å utforme sin versjon av lesestrategier etter bokstavene på boks-tittelen, noe jeg anser som effektivt for at elevene skal huske strategiene bedre. Tittelen kan hjelpe dem med å visualisere hva de ulike bokstavene står for, og i den aktive bruken av boka blir de stadig påmint disse.

Det er en interessant observasjon at det tekstlige innholdet i Norsk 5 inkluderer fagbegrepet kritisk lesing direkte flere steder, men at dette ikke nevnes i Salto 5. En mulig årsak til de ulike oppbyggingene av lærebøkene kan være at forfatterne av førstnevnte bok virker til å være spesialiserte på leseopplæring, mens forfatterne av Salto ser ut til å ha mer kompetanse i skriving. Samtidig er det ingen kompetansemål for norskfaget etter 7. trinn som spesifikt framhever det å stille kritiske spørsmål til tekster, selv om det er uttrykt under lesing som grunnleggende ferdighet. Jeg vil påstå at det med fordel kunne vært inkludert som et eget kompetansemål i faget, når det likevel blir vektlagt under andre deler av læreplanen. Da ville sannsynligvis både lærebokforfattere og lærere ivaretatt det kritiske perspektivet i større grad i spørsmålene som blir stilt i undervisning.

Funnet om at kritisk lesing ikke blir nevnt eksplisitt i Salto-boka, kan ses i likhet med Fosby (2019) sin konklusjon om at fagbegrepet kritisk literacy ikke markeres tydelig i enkelte læreverk. Forskningen hennes ble gjort før LK20, i motsetning til denne studien som finner sted etter realiseringen av nytt læreplanverk. Det kan med andre ord se ut til at det fortsatt er forbedringspotensialer når det kommer til å synliggjøre kritisk literacy som faglig emne i lærebøker for norskfaget.

Innenfor makt-kategorien som retter seg inn mot lesemåter og analyseverktøy har jeg trukket fram at lærebøkene gjennom oppfølging av lesestrategier i bøkens innhold gir tilgang på lesemåter som kan veilede til kritisk lesing av tekster. Spesielt vil tilnærmingen til tekster i Norsk 5 kunne fremme en kritisk lesekompetanse på grunn av inkludering av sentrale spørsmål som inngår i teorien om kritisk literacy. På den måten blir elevene gitt tilgang på et metaspråk for å ha muligheten til å vurdere troverdighet og pålitelighet i ulike tekster. Etter mitt syn kunne den kritiske lese måten vært mer vektlagt i innholdet til Salto-boka, for å gjøre elevene oppmerksom på at dette er en viktig tilnærming i undersøkningen av tekstmangfoldet i samfunnet.

6.2 Makt: Kildekritikk

6.2.1 En rød tråd av kildekritisk tilnærming i Norsk 5

Begge lærebøkene presenterer hver sin spørsmålsbank for å veilede elevene til å utøve kildekritikk i lesing av tekster, spesielt rettet mot digitale tekster. Dette innholdet i lærebøkene er et bidrag i utviklingen av digitale ferdigheter i norskfaget som innebærer at elevene skal kunne vurdere kilder (Utdanningsdirektoratet, 2020). Eksponeringen av spørsmål som utfordrer elevenes vurdering av troverdighet og pålitelighet, vil kunne hjelpe dem til å lære og ta i bruk nyttige strategier i møtet med tekstmangfoldet (Weyergang & Frønes, 2020, s. 189). Særlig ivaretar kildesjekken i Norsk 5 det kritiske perspektivet ved å gjenta spørsmålet om informasjonen er til å stole på, og det blir påpekt at det ikke bare handler om vurdering av verbaltekst, men også kan være snakk om for eksempel film.

Flere av spørsmålene som blir trukket fram i «Sjekk nettsiden» i Norsk 5 (figur 8) kan kjennes igjen fra tidligere kontekster i boka. Dette forsterker funnet mitt om at kritisk literacy er tydelig gjennomgående i denne læreboka, og spesielt det kildekritiske aspektet.

Kildesjekken som tematiseres i en egen del blir stadig repetert og tatt i bruk ved flere senere anledninger. De analytiske spørsmålene som er listet opp ivaretar sentrale sjekkpunkter for kildekritikk, nemlig å undersøke tekstens avsender, formål, publiseringstidspunkt, sjanger og mottakerorientering. Punktene kan støtte elevene i vurderingen av nettsiders pålitelighet.

Med bakgrunn i forskningen som tilsier at elevene sliter med å vurdere tekster på internett (Weyergang & Frønes, 2020, s. 77), er det avgjørende at den kildekritiske tilnærmingen blir repetert i arbeidet med boka. Desto flere ganger og flere kontekster elevene blir påminnet de

kritiske spørsmålene, jo større sannsynlighet for at de utvikler sin lesekompetanse i en kritisk retning.

6.2.2 Lærebøkene suppleres med andre tekster

Elevene bør få anledning til å velge ut tekster på egen hånd i undervisningen (Blikstad-Balas, 2014, s. 11). Når elevene skal øve opp sin kildekritiske sans i Norsk 5, får de søke etter temaer på internett ut ifra egen interesse. Det kan tenkes å skape motivasjon i arbeidet når de får anledning til å knytte lærestoffet til egen livsverden. Oppgavene som elevene skal diskutere etter presentasjonen av de kildekritiske spørsmålene (figur 9), legger også opp til egen refleksjon rundt personlige erfaringer med søking på internett. Tidlig i kapittel 5, fakta og kilder, har lærebokforfatterne vektlagt digital kompetanse ved å gi elevene kunnskap om hvordan de kan gjøre smarte søk på internett, og ved å gi dem analyseverktøy for å undersøke nettsiders pålitelighet. Det forekommer generelt mange oppgaver i læreboka som ber elevene om å søke etter informasjon på nettet. Da er det avgjørende at forfatterne også har inkludert delen om smarte søk, slik at elevene har gode forutsetninger for å finne relevante treff.

Det er totalt sett mange tilfeller av oppgaver i begge lærebøkene hvor de suppleres med eksterne tekster. I forbindelse med teksten Livsfarlig is blir elevene bedt om å gå på leting etter ny informasjon på internett ved å søke etter instruksjonsvideoer som representerer det samme som teksten (figur 5). For å fremme kritisk lesing er det vesentlig at elevene får oppgaver hvor de skal lete etter tekster som kan presentere ulike perspektiver på ett og samme tema (Grøver & Bråten, 2021, s. 121-122). Med denne aktiviteten får elevene øve seg på å søke etter relevante treff, bruke sin kildekritiske kompetanse og sammenligne informasjonen i verbaltekst og videoframstilling. Innenfor det utvidede tekstbegrepet blir film også betegnet som tekst, og en instruksjonsvideo vil her ha det samme kommunikasjonsformålet som den sammensatte teksten i læreboka. Hvis elevene finner motstridende informasjon til teksten i læreboka, legges det samtidig opp til at de kan undersøke innholdet i tekstene grundigere.

6.2.3 Kobling mellom kritisk literacy og kildekritikk i Salto

Min oppfatning er at kritisk literacy som faglig emne i Salto 5 i størst grad kommer til syne i tematiseringen om kildekritikk. Her nevnes det blant annet at leseren må vurdere om informasjonen som kilden presenterer er til å stole på. Når en skal vurdere teksters troverdighet, er det vesentlig å evaluere kildeopplysninger (Weyergang & Frønes, 2020, s.

189). Etter min vurdering kunne spørsmålet om informasjonen er til å stole på med fordel også vært inkludert i selve figuren som presenterer kildesjekken. Det ville gjort den kritiske tilnærmingen enda mer tydelig for elevene.

Lærebokforfatterne belyser en utfordring i det digitale mediesamfunnet med at hvem som helst har anledning til å publisere tekster, og at det kan være krevende å avdekke når informasjon ikke har rot i virkeligheten. Opplysningen kan gjøre elevene mer bevisste på hvorfor det er viktig å ha på seg de «kritiske brillene» under lesing, spesielt på internett. På samme måte som med presentasjonen av Salto lesestrategier, har forfatterne brukt nøkkelord som kan være enkle å huske når elevene skal utøve kildekritikk (figur 10). Det kan bidra til å gjøre kildesjekken som analytisk verktøy mer tilgjengelig. Kildesjekken i Salto inkluderer på sin side sentrale spørsmål for kritisk tilnærming til tekst, med hovedfokus på avsender, hensikt, framstilling og det språklige innholdet. Samlet sett vil spørsmålene kunne veilede elevene til å utføre en kritisk vurdering av nettsider.

I oppgaveutvalget som blir presentert etter kildesjekken i Salto (figur 11), kan elevene få omgjort kunnskapsformidlingen til kildekritisk kompetanse. Store deler av oppgaveutvalget er velegnet for at elevene får øve på egen praktisering av kildekritikk. De får selv gå på leting etter ulike nettkilder, og i den forbindelse blir de eksplisitt bedt om å vurdere påliteligheten til disse. Elevene skal også flette sammen ulike kildeopplysninger til en sammenhengende faktatekst, og her får de gjennom egen skriving samtidig tilgang til å kunne utvide forståelsen for hvordan tekster blir konstruerte. I oppgaven der de skal sammenlikne informasjonen i to ulike kilder, anser jeg det som et mulig utfall at elevene kan finne motstridende informasjon. Da vil de få anledning til å aktivere den kildekritiske tilnærmingen ved å undersøke tekstene nærmere. Kilder som peker i ulike retninger gjør det mulig å oppøve evnen til å vurdere ulike kilder til kunnskap (Skjelbred, 2019, s. 119). Når tekster med ulike perspektiver på samme tema belyses i undervisning, bør læreren utnytte potensialet med å diskutere hvorfor avsenderne kommer med forskjellig informasjon (Grøver & Bråten, 2021, s. 121-122). Det betyr at lærerens bidrag i undervisningen kan være avgjørende for å fremme elevenes kompetanse i kritisk literacy.

Tekster skaper virkelighetsbilder og er ikke nødvendigvis sanne framstillinger av verden (Veum & Skovholt, 2020, s. 22). Falske nyheter som blir tematisert i Salto 5, er et sentralt eksempel på dette sosialkonstruktivistiske perspektivet på språk. Teksten gir elevene tilgang på kunnskap om hvorfor kildekritikk er viktig. I tråd med Medietilsynets statistikk på hvor

mange som blir eksponert for falske nyheter i digitale medier (Medietilsynet, 2021, s. 5), ser lærebokforfatterne ut til å være oppdatert på dette og inkluderer temaet i lærestoffet til elevene på 5. trinn. Oppgavene som går under overskriften «Let og finn» (figur 12), er av den lukkede kategorien hvor elevene skal finne svaret direkte i teksten. Her har de en kontrollfunksjon ved å teste om elevene har fått med seg det mest sentrale i kunnskapsformidlingen. Samtidig aktiviserer den ene oppgaven til å lage tankekart om innholdet i teksten, og på den måten får elevene bearbeidet lærestoffet. Spørsmålet om hvorfor noen lager falske nyheter, er for øvrig avgjørende kunnskap for å kunne avdekke avsenders intensjoner i denne tekstsjangeren.

Opgavene under kategorien «Tolk og tenk» baserer seg derimot mer på elevenes egen tolkning, og utfordrer tankene deres om det digitale tekstsamfunnet. Her stilles det spørsmål om hvordan falske nyheter kan spres på kort tid og hvorfor de er vanskelig å oppdage. Spørsmålene kan i beste fall fremme refleksjoner som kan gjøre elevene bevisst på hvor mye makt som ligger bak tekster, og hvor enkelt det kan være å konstruere tekster som ikke gjenspeiler virkeligheten.

Lærebokforfatterne i Salto 5 inkluderer den utvidede tekstkompetansen som kreves i lesing av sammensatte tekster. Når elevene skal utforske teksten om fake news nærmere, blir de bedt om å ta stilling til eksemplene og bildene som blir brukt i tekstpresentasjonen (figur 12). Ved siden av verbalteksten som forteller om de ulike formålene med å lage falske nyheter, finnes det illustrasjoner som utdyper den tekstlige informasjonen. Her er det multimodale samspillet preget av funksjonell spesialisering (Løvland, 2010, s. 2), som tilsier at elevene også må lese illustrasjonene for å forstå mer av det verbalteksten forteller. Det er også lagt opp til å utvikle digital kompetanse i den multimodale skriveoppgaven sist i oppgaveutvalget, som samtidig ber elevene om å tenke over sine språklige valg når de skal tilpasse teksten til en yngre lesegruppe. Elevene skal ifølge læreplanen kunne bruke digitale ressurser kreativt til å skape sammensatte tekster (Utdanningsdirektoratet, 2020). I arbeidet med denne oppgaven blir lærestoffet også mer tilgjengelig når de skal sette egne ord på det de nettopp har lest om.

6.2.4 Manglende rød tråd av kildekritisk tilnærming i Salto

Tematiseringen av falske nyheter i Salto er ikke koblet opp mot kildekritikk, men er presentert innenfor kapittelet Si meningen din, som for eksempel gjenspeiler seg i oppgaven «Hva mener du om falske nyheter?». Samlet sett er det viktig at elevene blir eksponert for

kunnskap om fenomenet, men etter min vurdering ville det vært naturlig av lærebokforfatterne å inkludere tips til hvordan en kan avsløre falske nyheter, for eksempel ved å stille de kritiske spørsmålene slik det blir presentert i kildesjekken i Salto 5A. Tipsene om å undersøke andre kilder, gjøre utvidede nett-søk og sjekke nettstedets adresse (Riiser-Larsen & Tunstad, 2021, s. 135-136) er tatt med andre steder i boka, men ikke i forbindelse med et tema hvor dette er høyst aktuelt. Temaet kan representere en av hensiktene med å ha på oss kritiske briller når vi leser, noe som kunne vært mer framhevet i oppgaveutvalget til teksten Fake News. Noen ganger stiller elevene spørsmål om hvorfor de skal lære om utvalgte tema, og i dette tilfellet kunne det med fordel blitt gjort en kobling mellom kildekritikk og falske nyheter. Med bakgrunn i dette funnet vil jeg hevde at det gjerne kunne vært en tydeligere rød tråd i denne delen av læreboka. Likevel har elevene fått tilgang på viktig kunnskap innenfor det digitale tekstsamfunnet, og de har fått en verktøykasse med spørsmål fra tidligere i læreboka (kildesjekken) som de kan bruke når de leser slike tekster.

I makt-kategorien om kildekritikk har jeg funnet ut at innhold av kritisk literacy i stor grad kommer til syne når lærebøkene tematiserer kildekritisk kompetanse, og spesielt i Salto-boka er det mest synlig i forbindelse med denne kunnskapsformidlingen. Begge lærebøkene gir elevene tilgang på en spørsmålsbank som analyseverktøy for å utøve kildekritikk, særlig egnet til lesing av nettsider. Innholdet i Norsk 5 har et tydelig fokus på å hente fram den kildekritiske tilnærmingen i arbeidet med hele læreboka, mens Salto benevner det kritiske perspektivet i færre tilfeller, og heller ikke ved tekstutvalg hvor dette ville vært sentralt, som for eksempel om falske nyheter.

6.3 Tilgang: Vurdere argumentasjon i tekster og øve opp egen argumentasjon

6.3.1 Tekstutvalg som inkluderer det utvidede tekstbegrepet

«Norskfaget skal styrke elevenes evne til kritisk tenkning og skal ruste dem til å delta i samfunnet gjennom en utforskende og kritisk tilnærming til språk og tekst» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Det vil si at elevene bør ha en kritisk tilnærming til både skriftlig og muntlig kommunikasjon som deltakere i et demokratisk samfunn, og dette gjenspeiler læreboka Norsk 5 i flere tekstutvalg. Tematiseringen i teksten «Sokratesfilteret» kan blant annet ses i nær sammenheng med det kritiske perspektivet i skolens opplæring. Teksten kan kobles opp mot kjerneelementene i norskfaget som sier at elevene skal kunne

reflektere kritisk over påvirkningskraften og troverdigheten i tekster, og at de skal kunne opptre etisk og reflektert i kommunikasjon med andre (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Temaet i teksten kan også kobles til retorikk som handler om kunsten å overbevise, og henger tett sammen med evnen til god argumentasjon. Selvom budskapet i teksten er å ikke stole på alt man hører, kan innholdet også overføres til å være kritisk til det man leser. Dessuten innebærer det utvidede tekstbegrepet videoer, filmer og musikk etc., som formidler språk gjennom muntlig tale. Dette belyser lærebokforfatterne også i tekstutvalget om fakta og fiksjon, når de påpeker at den kritiske tilnærmingen til tekst like gjerne kan gjelde videoer (Anly & Kvinge, 2020, s. 185). Filteret om sannhet som belyses i teksten om Sokrates, kan knyttes til spørsmålet som ble framstilt i lesestrategiene om vi kan stole på informasjonen vi blir eksponert for. Det er ikke gitt at elevene gjør en kobling mellom det muntlige aspektet som belyses i teksten, og det skriftlige, men her har læreren muligheten til å utnytte potensialet i læreboka gjennom en refleksjonssamtale i klassen.

Store deler av oppgaveutvalget til Sokratesfilteret (figur 14) legger opp til dialogisk undervisning med vekt på elevenes egne refleksjoner. Flere av oppgavene er formulert som åpne spørsmål og egner seg å diskutere i helklasse, slik at alle kan få dele sine tanker og utvide hverandres perspektiver. Gjennom dialog kan lærere og elever sammen reflektere kritisk over verden (Veum & Skovholt, 2020, s. 18). I den siste oppgaven skal elevene teste det såkalte Sokratesfilteret ved praktisk bruk, og blir dermed tilgjengeliggjort et analyseverktøy når de skal vurdere tekster. Metaspråket som de får tilgang på her kan spesielt egne seg til å undersøke argumentasjonen i en tekst eller i muntlig tale. I denne konteksten dreier det seg hovedsakelig om vurdering av pålitelighet, og mer konkret å evaluere om informasjonen framstår som gyldig (Weyergang & Frønes, 2020, s. 169).

6.3.2 Oppgaveformuleringer som kan fremme kritisk tenkning

Når elevene eksplisitt blir bedt om å begrunne svarene sine, legges det til rette for at de kan bli mer bevisst egen tenkning og tenke kritisk over egne resonnementer. Introduksjonen om vandrehistorier følger opp tråden fra teksten Sokratesfilteret om at informasjon kan endre seg etter hvert som den går gjennom flere personer. De to siste oppgavene til teksten «Bare rør» (figur 7) aktiviserer elevene til å øve opp egen argumentasjon. De skal begrunne svaret de kommer fram til etter å ha orientert seg i informasjon på internett, og får dermed bruke språket til å uttrykke sine egne tanker. Det framhever Janks (2010, s. 156) som sentralt i

utviklingen av kritisk literacy. Når elevene skal skrive et svar til tekstskaperen som taler imot tekstens påstander, krever det at de først ser nærmere på hennes språklige valg, og deretter tar et eget standpunkt basert på disse. Denne oppgaven legger dermed opp til å lese teksten med motstand, og tilnærmingen kan fremme forståelsen av at perspektiver i tekster er mulig å kritisere, som er sentralt i rollen som tekstanalytiker (Veum & Skovholt, 2020, s. 23). Elevene skal øve på å bruke og variere språklige og retoriske virkemidler i egne tekster (Utdanningsdirektoratet, 2020), noe de får muligheten til gjennom disse skriveoppgavene.

Jeg vil hevde at den andre konteksten der kritisk literacy kommer mest til syne i Salto-boka, er i forbindelse med kapittel 13 om meninger. Her blir blant annet sjangeren leserinnlegg brukt i tekstutvalget. Leserinnlegg egner seg for kritisk lese måte ved å undersøke hvilke språklige valg som er tatt for å overbevise mottakeren av teksten. Marte Blikstad-Balas bruker debattinnlegg som eksempel på en teksttype som fortjener motstand i undervisningen (Jære, 2021), og for elevene på 5. trinn kan leserinnleggene være en tilpasset start i lesingen av slike sakprosa tekster. Gjennom tematiseringen om meninger og tilhørende oppgaver (figur 15), vil elevene først lese med teksten når de skal identifisere budskapet og de ulike argumentene som blir presentert i teksten, og deretter lese mot den i vurderingen av hvordan argumentasjonen fungerer. Når elevene i den siste oppgaven blir bedt om å diskutere ulike meninger i fellesskap, kan det resultere i at ulike synspunkter kommer fram i klasserommet, og når ulike stemmer møtes vil det være stort potensiale for læring (Andersson-Bakken, 2017, s. 10).

Samtaleoppgavene til leserinnleggene av Erna og Emrah (figur 16) gir elevene enda en inngang til spørsmål som kan stilles når de skal vurdere om informasjonen i leserinnlegg framstår som gyldig. Elevene får ta stilling til argumentasjonen i ulike tekster, som er et bidrag i utviklingen til å bli en tekstanalytiker med forståelse for at tekster gjenspeiler meninger som kan kritiseres (Veum & Skovholt, 2020, s. 23).

I forbindelse med prinsippet om tilgang hevder Janks (2010) at når elevene skal få tilgang på ulike sammenhenger og sosiale domener, må de kunne vurdere egen språkbruk og egne tekstlige strategier (Veum & Skovholt, 2020, s. 24). Det er mange eksempler på oppgaveformuleringer i lærebøkene som eksplisitt ber elevene om å begrunne svaret sitt. Da får de anledning til å øve opp egen argumentasjon og samtidig vurdere sine språklige valg. Det finnes også tilfeller av samtaleoppgaver i lærebøkene som søker å få fram ulike meninger i klasserommet. Her kan forskjellige perspektiver belyses og elevene får øve på

argumentasjon også i muntlig form, noe som er sentralt for deltakelsen i det demokratiske samfunnet.

Jeg vurderer at det blant oppgavene i begge lærebøkene er en god blanding av lukkede og åpne formuleringer. Den lukkede oppgavetypen har en kontrollfunksjon over innholdet, mens åpne oppgaver er viktig for elevenes egne refleksjoner og bearbeiding av lærestoffet. Alle åpne oppgaver som ber elevene om å begrunne svaret sitt, diskutere og drøfte med sine medelever, og spør etter hva elevene selv tror eller mener - er viktige bidrag for å få dem til å tenke kritisk.

6.4 Design/re-design: Kritisk literacy gjennom egen skriving

6.4.1 Tekstforståelse gjennom egen tekstproduksjon

Det brede sjangerspekteret som skal ta del i skolens tekster, gjenspeiler seg i begge lærebøkene i denne studien. Elevene blir blant annet gitt en mengde skriveoppgaver som inkluderer varierende sjangertyper. Janks (2010, s. 156) påpeker at tekstproduksjon gir en bedre forståelse av hvordan tekster er konstruerte, og spesielt i de avsluttende skriveoppgavene i lærebøkene får elevene anledning til å utvikle denne kompetansen i kritisk literacy. Skriveskolen i Salto representerer et slikt tekstarbeid i enden av hvert kapittel, og likeledes blir kapitlene i Norsk 5 rundet av med større skriveoppgaver knyttet til en bestemt sjanger.

Gjennom kapittel 5 i Norsk 5 leser elevene flere ulike faktatekster og svarer på oppgaver i relasjon til disse. Oppgaveutvalget i kapittelet gir totalt sett bedre kjennskap til tekstsjangeren faktatekst, og legger spesielt fokus på kildehenvisning og mottakerbevissthet. I den avsluttende og mer omfattende skriveoppgaven som runder av kapittelet, får elevene anledning til å ta i bruk sjangerkunnskapen ved å konstruere sin egen faktatekst.

Skrivearbeidet gir elevene bedre tilgang til sjangeren ved å måtte vurdere og tilpasse egne tekstlige strategier (Veum & Skovholt, 2020, s. 24). Oppgavene de kan velge mellom har ulike tilnærminger og gitte mottakere, men de bærer preg av stor valgfrihet i henhold til tema. Når elevene får velge tema etter egen interesse eller nysgjerrighet, kan det bidra til å skape større motivasjon for arbeidet (Blikstad-Balas, 2014, s. 11).

Lærebokforfatterne gir noen enkle skriverammer for oppgaven, og spesielt eksempelet til oppbygging av teksten (figur 18) veileder elevene til å lage en oversiktlig og

sammenhengende struktur i deres tekstpresentasjon. Blant tipsene som listes opp i fasen før skriving, blir elevene påmint å være mottakerorienterte og å finne troverdige kilder. For å sikre at de tar i bruk den kildekritiske kunnskapen de ble eksponert for tidligere i boka, er dette en viktig gjentakelse av lærebokforfatterne.

Skriveskolen i Salto gir elevene veiledning i prosessorientert skriving av ulike sjangre, med tilgang på tydelige skriverammer (figur 19). Denne delen i hvert kapittel viser at læreboka er lagt opp slik at elevene skal kunne bruke den selvstendig. Det blir gitt grundige instruksjoner for de ulike fasene de bør bruke i skriving av egne tekster. Med en såpass klar sammenheng i de ulike delene av skrivingen, legger lærebokforfatterne i tillegg opp til at elevene kan utvikle en bedre forståelse for hvordan tekster konstrueres, og slik kunne avdekke språklige valg i andre tekster. Skriveprosessen vil være til hjelp for å reflektere over hvordan de posisjonerer seg selv og leserne ved de tekstlige valgene som blir tatt, noe Janks (2010, s. 156) bruker som eksempel på hvorfor tekstproduksjon er sentralt innen kritisk literacy.

I planleggingsfasen blir elevene bedt om å finne en kilde med informasjon til teksten, og da får de anledning til å bruke sin kildekritiske kompetanse. De blir ikke påmint om å være kritisk til kilden i skriverammen, men siden kildesjekken er presentert i forkant av oppgaven, tolker jeg det som at de har grunnlag for å ta i bruk kunnskapen på selvstendig vis. Det kunne likevel vært en fordel om lærebokforfatterne inkluderte en setning om å huske på kildesjekken, på bakgrunn av at elevene ofte trenger hjelp til å stille kritiske spørsmål (Andersson-Bakken, 2017, s. 17). Dette forsterker også poenget mitt om at det synes å mangle en rød tråd i Salto når det kommer til å følge opp det kildekritiske aspektet.

6.4.2 Kritisk tilnærming til tekst gjennom rekonstruering

Teksten «Klassechatten» i Norsk 5 framstiller et problematisk kommentarfelt, og dette blir brukt som eksempel på tekster som fortjener motstand i undervisningen (Blikstad-Balas, 2021, sitert i Jære, 2021). Hele oppgaveutvalget til teksten (figur 17) er formulert som åpne spørsmål, og det legges opp til at elevene skal stille seg kritisk til kommentarene som er skrevet i chatten. Den kritiske eleven må stille spørsmål, utfordre og kritisere eksisterende tekster og diskurser (Veum & Skovholt, 2020, s. 15), og nettopp det får elevene øvd på i arbeidet med disse oppgavene. Den kritiske refleksjonen kan finne sted når de skal skrive sin egen kommentar til diktet, når de skal begrunne hva som er greit å skrive og ikke, og særlig når de skal rekonstruere to av kommentarene. Sistnevnte legger føringer for at elevene

plukker ut de negative uttalelsene, og vrir disse om til en positiv ytring. Gjennom produksjon av tekst kan elevene bli i bedre stand til å velge hvilke meninger de skal ha (Janks, 2010, s. 156).

Samtidig er arbeidet med oppgavene et bidrag i utviklingen til å bli en tekstanalytiker som er i stand til å analysere og endre tekster (Veum & Skovholt, 2020, s. 23). Tematiseringen i teksten og oppgaveutvalget er i tillegg i tråd med at elevene skal utvikle kritisk og etisk bevissthet om det å framstille seg selv og andre digitalt (Utdanningsdirektoratet, 2020). Elevene er aktive brukere av digitale medier, og det er følgelig relevant at de reflekterer over hva de velger å skrive og publisere på nettet, spesielt i et tilfelle som dette hvor ytringer kan påvirke klassemiljøet. Flere av oppgavene kan fremme refleksjoner om hvordan formuleringen av språklige uttalelser er av stor betydning, og bidrar dermed til å kunne analysere påvirkningskraften i digitale medieforum. Læreren kan ha en avgjørende rolle for å fremme slik refleksjon ved å invitere til en klasseromssamtale og selv stille spørsmål til teksten som får elevene til å tenke kritisk.

Oppgavene til utdraget «Vær-rekorder» (figur 20) er et eksempel fra Salto-boka som legger opp til redesign av tekst. Når Veum & Skovholt (2020, s. 25) formidler Janks didaktiske modell med norsk oversettelse, skriver de under design/re-design at elevene blir gitt produktiv makt når de undersøker en tekst og deretter lager framstillinger som skiller seg fra den originale teksten. Det blir lagt vekt på elevaktivitet og selvstendig refleksjon gjennom en oppgaveformulering som ber elevene om å drøfte ulike løsninger og forklare hvordan de har tenkt. Dette åpner også for at resultatene av arbeidet kan variere.

Aktiviteten til Vær-rekorder kan samtidig brukes som et eksempel på problembasert undervisning, hvor elevene gjennom dialog kan reflektere kritisk over et fenomen og utøve handlinger som kan forbedre det (Veum & Skovholt, 2020, s. 18). Her får de muligheten til å evaluere måten informasjonen er presentert på, ved å vurdere hvordan selve framstillingen av teksten fungerer for leseren. Dette kjennetegner en kritisk tilnærming til teksten. Hensikten med aktiviteten er trolig at elevene skal påpeke den uoversiktlige framstillingen av teksten, og dermed konstruere den til en liste som vil utgjøre en bedre presentasjon. Arbeidet med oppgaven er vesentlig for å kunne utvikle kritiske elever som blant annet er i stand til å utfordre eksisterende tekster (Veum & Skovholt, 2020, s. 15).

I den avsluttende delen av diskusjonen har jeg vist at det finnes eksempler på skriveoppgaver i lærebøkene som kan fremme elevenes kompetanse i kritisk literacy. Ved å skrive egne tekster i ulike sjangre får elevene bedre tilgang på sjangerkunnskap og muligheten til å forstå hvordan tekster er konstruerte. Med en slik bevissthet får de også anledning til å kunne avdekke hvordan språklige valg påvirker en tekst i ulike retninger. I Norsk 5 blir elevene påmint å sjekke kildene de bruker til sin egen faktatekst, og kan slik bli mer bevisst på å undersøke kildene i andre tekster. Selv om det finnes eksempler på tekster hvor elevene skal endre på eksisterende tekster, kunne det med fordel vært flere av slike oppgavetyper fordi de oppfordrer til å lese tekster med motstand og elevene blir aktivisert til å tenke kritisk rundt framstillingen av språket.

7 Konklusjon

I løpet av diskusjonen over har jeg svart på problemstillingen for denne studien;

På hvilke måter kommer kritisk literacy til syne i to ulike lærebøker for norskfaget på 5.trinn etter LK20? Resultatet av forskningen kan oppsummeres ved å besvare de to forskningsspørsmålene som ble presentert innledningsvis:

Hvilke tekstutvalg i lærebøkene tematiserer kunnskap for utvikling av kritisk literacy?

Lesestrategiene i Norsk 5 kan være veiledende for å fremme kritiske leseferdigheter hos elevene. Kunnskapsformidlingen om lesestrategier inkluderer sentrale spørsmål for kritisk undersøkning av tekster, og repeteres i ulike kontekster. Lesestrategier er et viktig redskap som kan bidra til å lese mer nøye og være mer kritisk til tekster. Det er i tillegg avgjørende at det å lese kritisk innledningsvis i boka blir koblet opp mot å lese tekster generelt, slik at elevene ikke får en forestilling om at dette kun gjelder enkelte tekstsjangre. Den røde tråden av lesestrategiske påminnelser og kildekritiske spørsmål i innholdet legger opp til at elevene som deltakere av læreboka kan utvikle sin kompetanse i kritisk literacy.

Lesestrategiene i Salto gir tilgang på ulike lese måter, men ivaretar ikke direkte det kritiske leseaspektet i presentasjonen av disse. Det finnes derfor et forbedringspotensial for en tydeligere markering av faglige begreper om kritisk lesing i lærestoffet, slik at viktigheten av den kritiske lesekompetansen blir mer tilgjengelig for elevene. I denne læreboka blir den kritiske lese måten i størst grad synliggjort gjennom lærestoffet om kildekritikk, der spørsmålet om informasjonen i nettsider er til å stole på blir framhevet. Det kan være problematisk at dette kritiske spørsmålet bare inkluderes i sammenheng med digitale tekster, da elevene kan få en oppfatning av at det kun er denne typen tekster de trenger å undersøke grundigere.

Jeg vurderer at det er en manglende rød tråd av den kildekritiske tilnærmingen i Salto-boka, særlig når lærebokforfatterne informerer om falske nyheter uten å følge opp kildesjekken i tekstutvalget. Kildesjekken er et relevant analyseverktøy å bruke for å kunne avdekke slik desinformasjon i tekstmangfoldet, og det er nettopp strategier for kritisk lesing elevene trenger for å utvikle seg til å bli kritiske lesere.

Hvilke oppgaver i lærebøkene kan fremme elevenes kompetanse i kritisk literacy?

Typiske eksempler på oppgaver som kan fremme elevenes kompetanse i kritisk literacy, er de som veileder til en kritisk lese måte med en ramme av spørsmål for vurdering av ulike typer tekster. Spesielt i Norsk 5 får elevene tilgang på et metaspråk som kan brukes for å vurdere tekstens pålitelighet og troverdighet. Som et resultat av at spørsmålene kommer i flere ulike kontekster og med ulike formuleringer, er det større sannsynlighet for at elevene vil integrere disse i sitt lesestrategiske repertoar.

Oppgaver i Salto stiller også sentrale spørsmål for praktisering av en kritisk lese måte, men elevene blir ikke opplyst om at spørsmålene representerer en kritisk tilnærming til tekstene. Det mest sentrale funnet av kritisk literacy i oppgaveutvalget til denne læreboka er de som inngår i kapittelet om egne meninger. Disse kan fremme kritisk tenkning hos elevene gjennom diskusjoner, begrunnelser av svar og øvelse i egen argumentasjon, både skriftlig og muntlig. Skriveskolen i læreboka gir tydelige skriverammer som kan bidra til at elevene blir bevisste på hvordan ulike tekster konstrueres og får vurdere egne tekstlige strategier. I Salto er det også mye fokus på multimodalitet gjennom oppgaver som inkluderer illustrasjonsbruken i boka. Det gir elevene veiledning i lesing av sammensatte tekster hvor det er avgjørende å legge merke til alle elementene for å forstå teksten i sin helhet.

Som en avsluttende kommentar vil jeg hevde at det fortsatt, selv etter realiseringen av LK20, er varierende i hvilken grad lærebøker for norskfaget markerer kritisk literacy i lærestoffet. I denne studien markeres begrepet «kritisk lesing» direkte i én bok, men ikke i en annen som baserer seg på samme målgruppe. Hvis opplæringen i skolen skal lykkes med å utvikle elevenes lesekompetanse i en kritisk retning, bør denne kompetansen markeres tydelig i lærebøkene, også i bøkene for elever på barneskolen.

Referanseliste

- Aamotsbakken, B. & Winje, G. (2010). *Nærhet og distanse: Elevers lesing i RLE på 8.årstrinn*. Tidsskriftet FoU i praksis, 4(1), 65-82. Hentet fra <https://www.geirwinje.no/files/n%c3%a6rhet%20og%20distanse.pdf>
- Andersson-Bakken, E. (2017). *Dette vet vi om: Spørsmål og interaksjon i klasserommet*. Oslo: Gyldendal.
- Anly, I. & Kvinge, S. E. (2020). *Norsk 5*. Oslo: Cappelen Damm.
- Aslam, S., Bjøndal, A., Brovold, G., Sunne, L. T. & Teigen, M. (2020). 2.utg. *Salto Elevbok 5A*. Oslo: Gyldendal.
- Aslam, S., Bjøndal, A., Brovold, G., Sunne, L. T. & Teigen, M. (2020). 2.utg. *Salto Elevbok 5B*. Oslo: Gyldendal.
- Austrheim, A. N. (2021). *Kritisk tenkning gjennom oppgaveløsning – En metodetriangulert studie basert på to lærebøker*. (Masteroppgave, Høgskulen på Vestlandet). Hentet fra <https://hvlopen.brage.unit.no/hvlopen-xmloi/bitstream/handle/11250/2770303/Austrheim.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Bakken, J. & Andersson-Bakken, E. (2021). Innholdsanalyse. I *Metoder i klasseromsforskning: Forskningsdesign, datainnsamling og analyse*. Oslo: Universitetsforlaget
- Blikstad-Balas, M. (2014). Lærebokas hegemoni - et avsluttet kapittel? I *Alle tiders norskdidaktiker. Festskrift til Frøydis Hertzberg på 70-årsdagen* (pp. 325-347): Novus Forlag. Hentet fra https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/44159/Blikstad-Balas_1%C3%A6rebokas+hegemoni_et+avsluttet+kapittel_ownarchive.pdf?sequence=1
- Blikstad-Balas, M. & Foldvik, M. C. (2017). *Kritisk literacy i norskfaget – Hva legger elever vekt på når de vurderer tekster fra internett?* Norskklæringen, 4, 28-39. Hentet fra https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/59766/Norsk1%25C3%25A6raren4.2017_Blikstad-BalasFoldvik.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Brekke, M. (Red.). (2006). Hovdenak, S. S. Tekstanalyse i diskursanalytisk og hermeneutisk perspektiv. I *Å begripe teksten: om grep og begrep i tekstanalyse*. Kristiansand: Høyskoleforlaget
- Cappelen Damm. (U.å.). *Ingeborg Anly*. Hentet fra <https://www.cappelendammundervisning.no/forfattere/Ingeborg%20Anly-scid:38314>

- Cappelen Damm. (U.å.). *Norsk 5-7 fra Cappelen Damm*. Hentet fra <https://www.cappelendammundervisning.no/verk/Norsk%205-7%20Fra%20Cappelen%20Damm-153425#omtale>
- Cappelen Damm. (U.å.). *Stig Erlend Kvinge*. Hentet fra <https://www.cappelendammundervisning.no/forfattere/Stig%20Erlend%20Kvinge-scid:41866>
- Critical literacy [Bilde]. (2010). Hentet fra https://pltfmrsrcs.sagepub.com/sk/images/lessons-in-teaching-reading-comprehension-in-primary-schools/10.4135_9781526474100-fig7-2.jpg
- Fosby, H. S. (2019). *Kritisk literacy i norskfaget – Kritisk literacy i læreverker på videregående skole*. (Masteroppgave, Universitetet i Sørøst-Norge). Hentet fra <https://openarchive.usn.no/usn-xmlui/bitstream/handle/11250/2642369/Masteroppgave2019HeleneSnopestadFosby.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Freebody, P. & Luke, A. (2003). Literacy as engaging with new forms of live: The 'four roles' model. I G. Bull & M. Anstey (Red.), *The literacy lexion* (s. 52-65). Prentice Hall
- https://www.researchgate.net/publication/37627478_Literacy_as_engaging_with_new_forms_of_life_The_'four_roles'_model
- Gleiss, M. S. & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter: å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis*. Oslo: Cappelen Damm AS
- Grønmo, S. (2016). 2. utgave. *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget
- Grøver, V. & Bråten, I. (Red.). (2021). *Leseforståelse i skolen: utfordringer og muligheter*. Oslo: Cappelen Damm AS
- Gyldendal. (U.å.). *Salto: Norsk 1-7*. Hentet fra <https://www.gyldendal.no/grs/salto/c-181753/>
- Gyldendal. (U.å.). *Salto 5A, 2.utgave, Elevbok*. Hentet fra <https://www.gyldendal.no/grs/salto/5/salto-5a-2.utgave-elevbok/p-648889-no/>
- Janks, H. (2010). *Literacy and power*. New York: Routledge.
- Jære, L. (2021). Norske elever skårer dårlig i kritisk lesing. *Forskningsmagasinet Apollon*.

- Hentet fra https://www.apollon.uio.no/artikler/2021/1_utdanning_kritisk_lesing.html
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Fag – Fordypning – Forståelse: En fornyelse av Kunnskapsløftet*. (Meld. St. 28 (2015-2016)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>
- Løvland, A. (2010). Multimodalitet og multimodale tekster. I *Vide nom Læsning* (7). København: Nasjonalt videnscenter for læsning og i Norsklæraren (2). Bergen: LNU
- Norsk 5 [Bilde]. (2020). Hentet fra https://www.cappelendammundervisning.no/_norsk-5-fra-cappelen-damm-grunnbok-ingeborg-anly-stig-erlend-kvinge-9788202560218
- Maagerø, E. & Tønnessen, E. S. (2015). 2.utg. *Å lese i alle fag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Medietilsynet. (2021). *Kritisk medieforståing i den norske befolkninga*. Hentet fra https://www.medietilsynet.no/globalassets/publikasjoner/kritisk-medieforstaelse/211214-kmf_hovudrapport_med_engelsk_2021.pdf
- Riiser-Larsen, V. & Tunstad, E. (2021). *Kritisk tenkning: En enkel guide til å bruke hodet godt*. Oslo: Humanist forlag.
- Roe, A., Ryen, J. A. & Weyergang, C. (2018). *God leseopplæring med nasjonale prøver. Om elevers leseutfordringer i et mangfold av tekster*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Salto 5A [Bilde]. (2020). Hentet fra <https://www.gyldendal.no/grs/salto/5/salto-5a-2-utgave-elevbok/p-10023456-no/>
- Salto 5B [Bilde]. (2020). Hentet fra <https://www.gyldendal.no/grs/salto/5/salto-5b-2-utgave-elevbok/p-10025069-no/>
- Skjelbred, D. (2019). *Skolens tekster: et utgangspunkt for læring*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Skjelbred, D., Askeland, N., Maagerø, E. & Aamotsbakken, B. (2017). *Norsk lærebokhistorie: Allmueskolen-folkeskolen-grunnskolen 1739-2013*. Oslo: Universitetsforlaget
- Skjelbred, D. & Veum, A. (Red.). (2013). *Literacy i læringskontekster*. Oslo: Cappelen Damm AS
- Skrunes, N. (2010). *Lærebokforskning: En eksploderende presentasjon med særlig fokus på Kristendomskunnskap, KRL og Religion og etikk*. Oslo: Abstrakt forlag

- Sund, E. M. (1987). *Hermeneutikk og innholdsanalyse: anvendelse av hermeneutiske prinsipper på innholdsanalyse av intervjudata*. Pedagogisk forskningsinstitutt: Universitetet i Oslo. Hentet fra https://www.nb.no/items/URN:NBN:no-nb_digibok_2015013008053?page=19
- Thagaard, T. (2013). 4.utg. *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Fagfornyelsen*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/nor01-06>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/demokrati-og-medborgerskap/>
- Veum, A. & Skovholt, K. (2020). *Kritisk literacy i klasserommet*. Oslo: Universitetsforlaget
- Weyergang, C. & Frønes, T. S. (2020, 15.oktober). *Kapittel 7. Å lese kritisk: Elevers vurdering av tekster troverdighet og pålitelighet*. Hentet fra https://www.idunn.no/like_muligheter_til_god_leseforstaaelse/kapittel_7_aa lese kritisk_elevs vurderinger_av_teksters