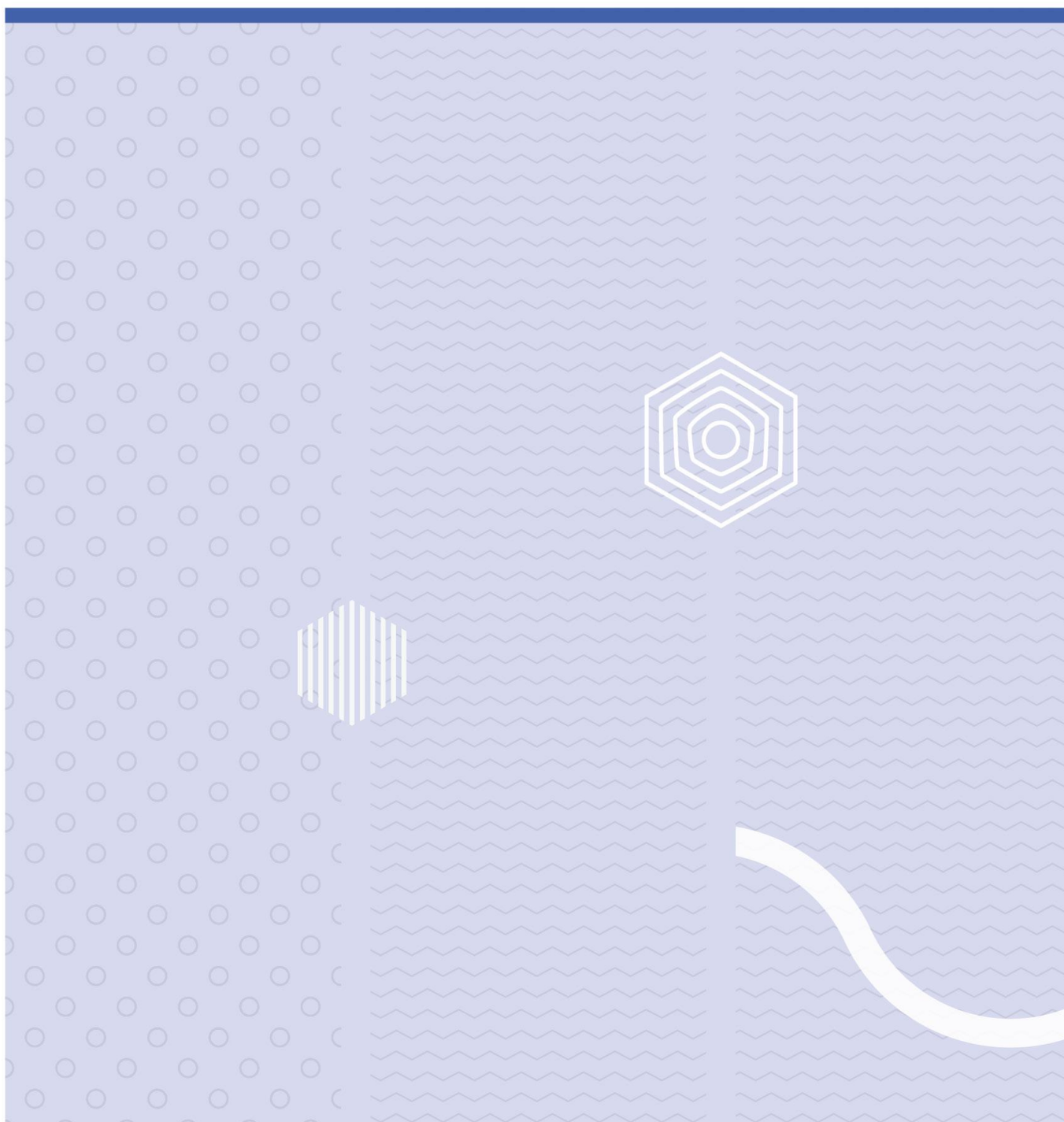


Helene Snopestad Fosby

Kritisk literacy i norskfaget

Kritisk literacy i læreverker på videregående skole



Innholdsfortegnelse

Sammendrag	2
Forord	4
1 Innledning	5
1.1 Bakgrunn.....	6
1.2 Problemstilling.....	7
1.3 Teoretisk rammeverk.....	8
1.4 Disposisjon og avgrensning av oppgaven	10
2 Lærebokforskning og forskning på kritisk literacy i norskfaglig kontekst	11
3 Sakprosa.....	18
3.1 Kort historisk tilbakeblikk på sakprosa.....	18
3.2 Sakprosa i dag.....	21
4 Literacy.....	23
4.1 Utviklingen av literacy og kritisk literacy.....	23
4.2 Lovverk, sakprosa og literacy i skolen	34
5 Metode.....	40
5.1 Valg av metode.....	41
5.2 Hermeneutikk.....	42
5.3 Kvalitativ innholdsanalyse.....	43
5.4 Valg av materiale.....	51
5.5 Validitet og reliabilitet.....	52
6 Presentasjon av undersøkelsen og resultater	54
6.1 Analyse av kunnskapsstoffet i læreverkene.....	54
6.2 Analyse av oppgaver i læreverkenes kunnskapsbase.....	68
7 Drøfting, oppsummering og avslutning.....	82
7.1 Drøfting av hovedfunn i kunnskapsstoffet.....	82
7.2 Drøfting av hovedfunn i oppgavene.....	89
7.3 Oppsummering.....	96
7.4 Avslutning	98
8 Litteraturliste.....	101

Sammendrag

Denne masteroppgaven handler om hvordan kritisk literacy er framstilt i læreverker. Kritisk literacy er et aktuelt tema i gjeldende læreplan og i fagfornyelsen, og det er sentralt at elevene får opplæring i kritisk literacy slik at de kan forstå og tolke tekster kritisk. I det utvidede sakprosa-begrepet vi bruker i dag, er det av betydning at elevene får hensiktsmessig opplæring i alle teksttyper både i, og utenfor skolen. Det vil være en forutsetning for å være aktive deltakere i samfunnet vårt. I nyhetsbildet ser vi også at kritisk literacy er relevant blant annet i framstillingen av «fake news», eller falske nyheter som det kalles på norsk.

Problemstillingen for oppgaven er: *Hvordan legger læreverkene til rette for å utvikle elevenes kritiske literacykompetanse?*

Problemstillingen blir besvart ved kvalitativ innholdsanalyse av læreverkene i form av en summativ innholdsanalyse av kunnskapsstoffet og en teoridrevet innholdsanalyse av oppgavene. Læreverkenes tekstsamlinger og tilhørende oppgaver er ikke med i studien. Det er verbalteksten i lærebøkene som utgjør empirigrunnlaget. I kombinasjon med den kvalitative innholdsanalysen benytter jeg også en hermeneutisk tilnærming i analysearbeidet.

Videre er analysen av kunnskapsstoffet analysert ut fra manifest og latent kontekst. Manifest kontekst er definert som mikrokontekst, der jeg analyserer fem ord i forkant og i etterkant av kodeordet. I den latente konteksten er kontekst definert til nærmeste avsnitt, og dernest til nærmeste kapittel. I den manifeste analysen har jeg valgt å benytte to hovedkategorier, formidling og veiledning av det faglige innholdet.

I analysen av oppgavene har jeg benyttet en teoridrevet innholdsanalyse på to nivåer. På nivå 1 er oppgavene inndelt i åpne og lukkede oppgaver, og på nivå 2 deles oppgavene inn i underkategorier utfra hvordan elevene skal gå fram for å løse dem. Åpne oppgaver har underkategoriene vurderende, utforskende og aktiviserende oppgaver, og lukkede oppgaver er delt inn i reproduserende og resonnerende oppgaver.

Hovedfunnet i den kvalitative innholdsanalysen av læreverken er at kritisk literacy som fagbegrep ikke er beskrevet direkte verken i kunnskapsstoffet eller i oppgavene. Kritisk literacy er ikke presentert som et eksplisitt, faglig tema, men kun indirekte og fragmentarisk gjennom andre faglige emner i læreverken. Kritisk literacy er representert både i formidling og veiledning av kunnskapsstoff, og de faglige elementene som dominerer er knyttet til skriving og lesing av tekster, kilder og drøfting. Flere oppgaver kan muligens være et utgangspunkt for å arbeide med kritisk literacy, men elementer av kritisk literacy er kun representert indirekte. Åpne oppgaver dominerer, men det er også et betydelig antall lukkede oppgaver. Både åpne og lukkede oppgaver kan fremme arbeid med kritisk literacy, men de åpne oppgavene er trolig best egnet. Denne masteroppgaven viser at læreverken kan markere temaet kritisk literacy i sterkere grad for å gjøre dette fagstoffet mer tilgjengelig for elevene.

Forord

Arbeidet med denne masteroppgaven har vært interessant og lærerikt på flere måter. Det har blant annet gitt meg noen tanker om hvordan elever kan streve med skriveprosessen og målsettingen om å forbedre teksten i form og innhold.

Først og fremst vil jeg takke veilederen min, Eva Maagerø, som har gitt mange og innsikstfulle innspill i hele prosessen. Du har prioritert dette arbeidet, og veiledningsmøtene har vært meget inspirerende og interessante. Tusen takk for faglig støtte og god dialog! Jeg håper at mine erfaringer med denne skriveprosessen i kombinasjon med god veiledning, også kan gjøre meg til en bedre norsklærer.

Jeg vil også takke Halden videregående skole som har gitt meg muligheten til å skrive masteroppgaven med utdanningsstipend det siste året. Jeg er takknemlig for at Utdanningsleder Guri-Anne Hauan og Fagleder Silje Femtegjeld har lagt forholdene til rette slik at det har vært mulig å kombinere arbeid på skolen med masteroppgaven. Videre vil jeg også rette en takk til dyktige kollegaer på norskseksjonen som jeg har hatt mange gode samtaler med underveis i arbeidet.

Halden, 1. juni 2019

Helene Snopestad Fosby

1 Innledning

Norskfaget er et omfattende fag gjennom hele skoleløpet, og det er også et fag som har endret seg mye de siste årene gjennom flere reformer. Selv om elevene leser og skriver i mange fag, er det først og fremst i norskfaget de arbeider mye med lesing, skriving, refleksjon over og tolkning av tekster.

I og med at jeg selv har arbeidet som norsklærer på videregående skole i flere år, har jeg ofte opplevd elevenes utfordringer med både lesing, skriving og tolkning av tekster. Det er mange kompetansemål man skal søke å innfri gjennom et skoleår, og for læreren kan det være utfordrende i klasser med tretti elever der kompetansenivået varierer. Selv om vi som norsklærere er glade i å lese, er det en kjensgjerning at mange elever ikke er av samme oppfatning. Det er selvsagt noen elever som liker å lese mye litteratur, men de er oftest i fåtall. I LK06 ble sakprosa likestilt med skjønnlitteratur, og i formålet til læreplanen står det eksplisitt at elevene skal lære å orientere seg i et mangfold av tekster. Faget skal dessuten gi rom for både opplevelse og refleksjon (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 2).

Samtidig vil det i vår globale tekstverden være sentralt for alle elever å utvikle verktøy som gjør dem i stand til å være aktive samfunnsdeltakere. Nyhetsbildet den siste tiden inneholder dessuten betydelige innslag av «fake news», eller falske nyheter som vi ofte omtaler det på norsk, og det viser at det er mer aktuelt enn noen gang å være i stand til å analysere og tolke tekster. Vi har blant annet sett flere konspirasjonsteorier som er blitt kjent via YouTube, og selv om mange vil forstå at dette nettopp er konspirasjonsteorier, er det ikke gitt at alle vil tolke det slik. Fake news «drips drops of poison into our daily web diet and we end up infected without even realizing it», understreker Laura Boldrini som er president i det italienske underhuset. Hun initierte et prosjekt for å gi ungdomsskoleelever opplæring i å gjenkjenne falske nyheter og konspirasjonsteorier på nettet (Horowitz, 2017, s. 1-3).

Utviklingen i sosiale medier viser for øvrig at trolig mange flere enn før er aktive både som lesere og skrivere, men det gjelder hovedsakelig private meldinger og kortfattede tekster på internett (Blikstad-Balas, 2016, s. 9). Som lærere kunne vi ønske at dette kunne ha en «smitteeffekt» i faglig favør, men det er så langt lite som tyder på det. Det blir derfor sentralt at alle elever utvikler god tekstkompetanse, slik at de kan være tekstkyndige så vel

faglig som privat. Literacy handler om å være i stand til å bruke lesing og skriving til ulike formål i ulike sammenhenger, og å kunne forstå hvordan uttrykksformer virker inn på meningsskapingen (Skovholt, 2014, s. 16). En mulig oversettelse av literacy er «tekstkyndighet» (Skjelbred & Veum, 2013, s. 18). I en sterkt tekstbasert verden blir det viktig å ha tekstkompetanse for å forstå verden rundt seg og samtidig være i stand til å gjøre seg forstått. Det er sentralt at elevene er i stand til å lese og vurdere tekster kritisk både i skole og arbeidsliv. Tekster bør møtes med reflektert motstand fordi tekstene representerer et utvalg av virkeligheten som tekstskaperen har produsert (Maagerø, 2018, s. 36). Begrepet kritisk literacy blir brukt om nettopp denne kompetansen til å vurdere tekster kritisk, og kritisk tilnærming til tekst er dessuten et viktig element i fagfornyelsen som jeg kommer tilbake til senere. Tekstforskeren Eva Maagerø forklarer kritisk literacy som evne til å lese «mothårs» (Maagerø, 2009, s. 24-31). Flere studier, både internasjonalt og i Norge, viser at elever har utfordringer med å vurdere tekster, og at de heller ikke vurderer kilder hvis de ikke blir oppfordret til det (Blikstad-Balas & Foldvik, 2017, s. 30). Å ha et kritisk perspektiv på det man leser, er ofte knyttet til erfarne lesere. Å stille spørsmål til innholdet i teksten, vurdere gyldighet og evaluere kilden er mer avanserte strategier som er viktige elementer i kritisk literacy (Alexander, 2005, s. 413-423).

1.1 Bakgrunn

Temaet i denne oppgaven er kritisk literacy, og jeg vil se nærmere på hvordan lærebøkene legger til rette for at elevene skal få kunnskap om dette emnet. Det er flere årsaker til at jeg velger dette temaet. Sakprosa blir ofte oppfattet som «sanne fakta» og følgelig som objektive tekster av elevene. Dette gjelder tekster i skolens lærebøker så vel som tekster i aviser og på nettet. Sakprosa er dessuten tekster alle elever er omgitt av uavhengig av interesseområder og kompetansenivå. Det er av vesentlig betydning at elevene tilegner seg tekstkompetanse som gjør at de er i stand til å vurdere og analysere tekster, og at de forstår at sakprosaeteksters framstilling også er et resultat av valg og prioriteringer. Sakprosaetekster kan også innebære elementer av makt og ideologi, og selv i valg av lærebok og i framstillingen av meningsinnholdet i den, er dette en realitet. Selv om ikke norskfaget kun skal være et redskapsfag, vil sannsynligvis danning og redskap ha en viss sammenheng. Det vil være av vesentlig betydning for alle elever å skaffe seg kunnskap generelt og tekstkompetanse, literacy, som gjør dem i stand til å være bevisste og

reflekterte både som elever, arbeidstakere og som privatpersoner i et moderne samfunn. Sakprosaetekster er en del av hverdagslivet for alle uavhengig av valg av yrke og profesjon.

Som nevnt over, legger læreplanen føringer for undervisningen, og i nåværende læreplan er sakprosa sidestilt med skjønnlitteratur. Til tross for dette, kan det se ut til at flere lærebøker har et større tekstutvalg av skjønnlitterære tekster enn sakprosaetekster. Dette kan innebære at elevene arbeider mer med skjønnlitteratur enn sakprosa, selv om man selvsagt kan velge tekster utenfor læreverket også. Samtidig blir det likevel avgjørende for elevenes tekstkompetanse hvordan lærebøkene presenterer sakprosa og kritisk literacy og selvsagt hvordan man arbeider med disse emnene på skolen. Selv om elevene ofte har tilgang til læreverkets nettressurser og andre kunnskapskilder, viser det seg at læreboka er viktig både for lærerne og elevene i arbeid på skolen og ellers. Lærebøkene har vist seg å være svært levedyktige, og av den grunn har de også vært gjenstand for forskning med ulike perspektiv (Selander & Skjelbred, 2004, s. 23-24). I revideringen av læreplanen i 2013 legges det særlig vekt på at elevene skal utvikle evne til kritisk tenkning (LK06, 2013). Samtidig er det interessant at verdigrunnlaget i nåværende læreplan er videreført fra tidligere læreplan, da en også her baserer seg på utdanning for demokrati, fellesskap og mangfold (Utdanningsdirektoratet, 2018). Å reflektere over tekster, både i form og innhold, er med andre ord et viktig kompetansemål i nåværende læreplan. Kritisk tenkning blir ytterligere poengtert i fagfornyelsen fra 2020, og det er dette temaet jeg vil undersøke nærmere i denne oppgaven. Kritisk tenkning vil kunne være en åpning til kritisk literacy som tema. I de seks kjerneelementene som er skissert og vedtatt i juni 2018, fagfornyelsen, er det dessuten tekst i kontekst og kritisk tilnærming til tekst som er nevnt først. Derfor er det åpenbart at kritisk literacy blir et sentralt utviklingsområde for norskfaget i framtiden. Det blir derfor interessant å se videreføringen av kjerneelementene i den kommende læreplanen, og likeledes hvordan den vil sette føringer for den videre opplæringen i tekstkompetanse både i sakprosa- og skjønnlitterære tekster.

1.2 Problemstilling

Undersøkelsen i denne oppgaven er en lærebokanalyse av tre læreverk på videregående skole, og det er læreverk som blir brukt på studiespesialiserende linje, VG3, som utgjør

empirigrunnet. Det er læreverkenes framstilling av kritisk literacy som er forskningsmaterialet. Temaet er kritisk literacy, og problemstillingen for denne oppgaven er:

Hvordan legger læreverkene til rette for å utvikle elevenes kritiske literacykompetanse?

Det er læreverkenes framstilling av kritisk literacy og tilhørende oppgaver som utgjør de elementene jeg vil undersøke. For å besvare denne problemstillingen har jeg følgende forskningsspørsmål:

- Hvordan er kritisk literacy framstilt, og hvilke faglige elementer om kritisk literacy er representert i læreverkene?
- I hvilken grad finnes det oppgaver i de tre læreverkene som fremmer kritisk literacy?

1.3 Teoretisk rammeverk

Problemstillingen i denne oppgaven dreier seg om framstillingen av kritisk literacy i læreverk. For å besvare problemstillingen har jeg støttet meg til teori ut fra et sosialkonstruktivistisk perspektiv, der læring starter som et kulturelt fenomen gjennom språket. Det er språket som bidrar til vår forståelse av verden (Postholm & Moen, 2018, s. 25). Jeg har sett på både norsk og internasjonal forskning som har relevans for denne studien. Videre har jeg særlig vært opptatt av tidligere forskning på læreverk, i tillegg til forskning på sakprosa, literacy og kritisk literacy. For øvrig har rammeverket for skolens virksomhet ved *Opplæringsloven* og læreplanen i norsk vært et viktig grunnlag.

I denne studien har det vært relevant å få mer innsikt i tidligere lærebokforskning der forskerne ved Universitetet i Sørøst-Norge over lengre tid har vært meget sentrale. Andre viktige forskere innen feltet er blant annet Jonas Bakken, Emilia Andersson-Bakken og Sylvi Penne. Lærebokforskning og forskning på kritisk literacy i norskfaglig kontekst blir beskrevet nærmere i kapittel 2.

Sakprosaforskning er et annet viktig emne i denne masteroppgaven, og jeg har sett nærmere på emnet i et historisk perspektiv i tillegg til utviklingen i vår samtid. Sakprosa-begrepet har endret seg over tid, og jeg tar for meg utviklingen i norskfaglig sammenheng, og her er blant annet tekstforskerne Dagrun Skjelbreds og Johan Tønnessons forskning relevant. Dette skriver jeg mer om i kapittel 3.

Dernest er det utviklingen av literacy og kritisk literacy jeg gjør nærmere rede for i kapittel 4. Her har det vært interessant og relevant å undersøke utviklingen av begrepene, og likeledes hvordan begrepene etter hvert har blitt etablert som fagbegrep innen forskning og i skolekontekst. I et historisk perspektiv har jeg tatt utgangspunkt i brasilianeren Paulo Freires arbeid som muligens kan sies å være forløperen for literacy og kritisk literacy. Freire er særlig opptatt av de ulike forutsetningene for kunnskaps- tilegnelse og maktforholdene som definerer subjektet og objektet i opplæringen. Han skisserer hvordan dette kan utlignes ved opplæring i en demokratisk samfunnsorden (Freire, 1970. s. 10). Arbeidet til *New London Group* (NLG) er også sentralt for utviklingen av literacybegrepet. NLG bidro til å utvikle forståelsen av begrepet ved å legge vekt på samfunnsutviklingen og det endrede tekstbildet, i det som betegnes som «multiliteracies». Dette arbeidet ble senere videreført i det som omtales som «New Literacy Studies» (Skaftun, 2009, s. 236). I etterkant av dette er tekstforskeren Hilary Janks særlig relevant blant annet gjennom boken *Literacy and Power* (2010). Janks understreker også de ulike forutsetningene i opplæring og mellom skriver og leser, og utfordringene blir illustrert i syntesemodellen som hun har utviklet. Her er forholdet mellom språk, literacy og makt poengtert i begrepet kritisk literacy (Janks, 2010, s. 26).

Videre har jeg sett nærmere på definisjoner og forståelsen av literacybegrepet, og tekstforskeren Atle Skaftun uttrykker at begrepet er innarbeidet og kan brukes uten oversettelse (Skaftun, 2009, s.33). Samtidig poengteres det blant annet av den danske forskeren Jesper Bremholm at begrepet kan romme et vidt meningsinnhold (Bremholm, 2013, s. ix). Tekstforskeren Marte Blikstad-Balas skrev boken *Literacy i skolen*, og i denne vektlegges også det komplekse meningsinnholdet samtidig som det understrekes at literacy ikke er statisk (Blikstad-Balas, 2016, s. 19). For øvrig ser jeg nærmere på ulike tilnærminger til literacybegrepet gjennom forskningen til læremiddelforsker Dagrun Skjelbred og tekstforsker Aslaug Veum (Skjelbred & Veum, 2013). Tekstforskeren Kathy A. Mills kan hevdes å ha videreutviklet literacy som forskningsfelt i boken *Literacy Theories for the Digital Age* (2016), der også sensorisk literacy er et tema. I det følgende beskriver jeg emnene literacy og kritisk literacy mer utførlig i kapittel 4.

Denne studien er derfor basert på et sosialkonstruktivistisk perspektiv, og teorien jeg bygger undersøkelsen på, er skissert ut fra denne tilnærmingen.

1.4 Disposisjon og avgrensning av oppgaven

Som nevnt over, er temaet for oppgaven kritisk literacy, og det er tre læreverker jeg ønsker å analysere for å besvare problemstillingen. Det er læreverkenes verbaltekst og tilhørende oppgaver som er forskningsmaterialet, og hvordan læreverkene blir brukt i undervisnings-situasjonen, faller utenfor denne oppgavens rammer.

Oppgaven har i tillegg til innledningskapitlet seks hoveddeler. I kapittel 2 vil jeg beskrive teorigrunnlaget, og her vil jeg først se nærmere på lærebokforskning samt forskning på kritisk literacy i norskfaglig kontekst. Dernest vil jeg i kapittel 3 skrive om sakprosa som emne i norskfaget, fordi det i sakprosa er mest nærliggende å arbeide med kritisk tilnærming til tekst. Kapittel 4 vil handle om literacy og kritisk literacy i hovedsak, men her vil jeg også se nærmere på sakprosa og literacy innenfor skolens rammer.

I kapittel 5 vil jeg gjøre rede for metodevalget. Jeg vil benytte kvalitativ forskningsmetode i form av en innholdsanalyse. Bakgrunnen for dette valget er først og fremst fordi jeg ønsker å gå i dybden av analysematerialet ved en hermeneutisk tilnærming, der jeg først studerer helheten, deretter enkeltdelene og igjen en ny helhetsanalyse av læreverkenes framstilling av temaet. Dernest vil jeg redegjøre for valg av materiale og påfølgende analysekategorier.

I kapittel 6 vil jeg presentere resultatene fra undersøkelsen jeg har utført, og deretter vil jeg i kapittel 7 også drøfte disse, forut for oppsummering og avslutning av oppgaven.

2 Lærebokforskning og forskning på kritisk literacy i norskfaglig kontekst

Forskning på lærebøker er et omfattende og mangfoldig felt, og det er mange ulike perspektiv. Lærebokforfatter og professor i religionspedagogikk, Njål Skrunes, skriver en eksplorerende presentasjon av lærebokforskningen som viser et bredt spekter av denne forskningen. Her er utgangspunktet Kristendomskunnskap, KRL og Religion og etikk, men oversikten gir likevel en relevant beskrivelse av hvor omfattende lærebokforskningen er (Skrunes, 2010, s. 35). Skrunes understreker lærebøkernes sentrale posisjon i skolen og gjør rede for de ulike funksjonene lærebøkene har. I boken *Lærebokforskning. En eksplorerende presentasjon med særlig forkus på Kristendomskunnskap, KRL og Religion og etikk* (2010) presenterer han de ulike kontekstene læreboken kan ha og hvordan lærebokens funksjonsområder framstår. Her beskriver han forskning på lærebokens tilblivelse, utforming og bruk som igjen kan være basis for, samt stimulere for, videre forskning på de ulike områdene. Skrunes poengterer samtidig hvor viktig lærebokforskningen er for lærebokens kvalitetsutvikling, brukssituasjon, kjennskap til lærebokas kunnskaps- og verdiinnhold, skolehistorisk kunnskap og for valg av lærebøker (Skrunes, 2010, s. 110-114). Skrunes bruker begrepet kunnskapsanalyse om kunnskapsinnholdet og understreker at den har flere nivå der lovverket i sin helhet og faktainnholdet utgjør hovedinndelingen (Skrunes, 2010, s. 76). Analysen av kunnskapsinnholdet kan foregå på flere nivå. Det gjelder blant annet undersøkelse av faktamaterialet i tekstene og hvilken sammenheng de er satt inn i, er det er dette jeg også vil gjøre i min undersøkelse. Skrunes uttrykker at lærebokforskningens bidrag kan være med på å øke lærernes bevissthet om hvilke sider ved læreboka som har betydning for kvaliteten. Han poengterer samtidig at lærernes egne erfaringer med lærebøker bør vektlegges ved valg av lærebøker (Skrunes, 2010, s. 114).

Forskning på læreverk er mangfoldig både i fagene og tverrfaglig, og forskningsmiljøet ved tidligere Høgskolen i Vestfold, i dag Universitetet i Sørøst-Norge, har nok vært det viktigste miljøet for lærebokforskningen her i landet, ifølge Njål Skrunes. Norunn Askeland, Eva Maagerø, Dagrun Skjelbred, Aslaug Veum og Bente Aamotsbakken med flere har i mange år vært toneangivende i dette arbeidet. Andre sentrale lærebokforskere som er sentrale, er Egil Børre Johnsen (1993), Ottar Grepstad (1997), Staffan Selander (2003), Wolfgang Marienfeld (1976) og som nevnt, Njål Skrunes (2010).

Forskningsmiljøet i Vestfold, ved Universitet i Sørøst-Norge, har gjennomført omfattende forskningsprosjekter de siste årene. *Norsk lærebokhistorie – en kultur- og danningshistorie* ble utgitt som en antologi, i tre bind og i alt 37 artikler, og det er resultatet av forskningsarbeidet i tiden 2006-2010 (Skjelbred & Aamotsbakken, 2008, 2009 og 2010). Her er det analyser av lærebøker, artikler med fagdidaktisk og teoretisk preg i tillegg til lærebokhistoriske oversikter fra andre land. Artiklene tar også for seg oversiktsanalyser over lengre tidsrom, nedslag i lærebøker i flere fag i tillegg til at flere artikler tematiserer lesebøker, litteraturutvalg og kanonproblematikk i norsk, men også i andre fag. Samlet viser artiklene bredden i det lærebokhistoriske forskningsfeltet og synliggjør betydningen av historisk kunnskap om en av skolens sentrale tekster, læreboken. Artikkelsamlingen har et tidsspenn på flere hundre år og i flere fag, og forskningen kan bidra til å styrke forståelsen for lærebøkenes sentrale plass i skole- og utdanningssystemet og gir verdifull innsikt i norsk lærebokhistorie.

Et annet sentralt prosjekt er «Lesing av fagtekster som grunnleggende ferdighet i fagene» som var en del av det NFR-støttede programmet Praksisrettet FoU i barnehage, skole og lærerutdanning (Praksis FoU), og dette prosjektet ble også gjennomført ved Høgskolen i Vestfold (Skjelbred & Aamotsbakken, 2010). Samtidig har forskerne i prosjektet og i artikkelsamlingen *Faglig lesing i skole og barnehage* (2010) tatt for seg temaer som relaterer seg til mål og prinsipper i LK06 og drøfter hvordan tekst og teksthendelser fra alle trinn i utdanningssystemet kan studeres. Læremiddelproblematikk studeres ved fagteksters kontekst og fagtekster i klasserommet, og fagtekstanalyser utgjør hovedlinjene i boken som er gjennomført av en større forskningsgruppe ved høgskolemiljøet i Vestfold (Skjelbred & Aamotsbakken, 2010). I flere av artiklene uttrykkes det klart at framstillingene av kunnskapsinnholdet i lærebøkene på ulike trinn har endret seg i tråd med samfunnsutviklingen, som nevnt ovenfor. I artikkelen «Läsa för att lära» av Staffan Selander, understrekes det at tekstene i lærebøkene i større grad vektlegger refleksjon, analyse og tolkning sammenlignet med læreverker fra noen år tilbake da ferdighetstrening og pugging av fagstoff dominerte (Selander, 2010, s. 178). Samtidig poengterer tekstforsker Eva Maagerø og læremiddelforsker Dagrun Skjelbred i artikkelen «De store orda. Om sammensatte ord» at læring av fagbegrep og bruk av fagspråk oppleves krevende for mange, men at det bør implementeres i større grad i undervisningen. De

uttrykker imidlertid at lærebokforfatterne trolig kan gjøre fagspråket mer tilgjengelig for at elevene skal få muligheten til å lære fagbegrep og beherske fagspesifikk literacy (Maagerø & Skjelbred, 2010, s. 211).

Dagrun Skjelbred, professor i tekstvitenskap og læremiddelforsker ved Universitetet i Sørøst-Norge, er en av de fremste forskerne som har arbeidet med lærebokforskning i et historisk perspektiv, men også i samtid. I artikkelen «Norskbøker fra ungdomstrinnet, noen faglige og pedagogiske tendenser» (2001) ser hun nærmere på seks læreverk utgitt i forbindelse med grunnskolereformen i 1997. Selv om funnene i denne undersøkelsen gjelder forrige læreplan, kan funnene være interessante i denne sammenheng. Hun hevder at innholdet i bøkene er relativt sammenfallende, men de er ulike i form. Samtidig viser undersøkelsen at lærebøkene i hovedsak strukturerer innholdet ganske likt der innholdsstoff, utdrag fra tekster, beskrivelse av arbeidsprosesser og arbeidsoppgaver utgjør kategoriene. Hun antyder at denne strukturen kan virke motiverende for elevene, men samtidig kan det bidra til at elevene kan få større utfordringer med å få et helhetlig perspektiv og oversikt i faget (Skjelbred, 2010b, s. 62-63). Dette kan det være relevant å se nærmere på og sammenligne hvorvidt dette er en tendens som er videreført også i min undersøkelse. Et annet omfattende verk som tar for seg lærebøker i alle fag, er *Norsk lærebokhistorie* (2017) av allerede nevnte forfatter Dagrun Skjelbred, samt Norunn Askeland, Eva Maagerø og Bente Aamotsbakken. Boken omhandler lærebøker i alle fag fra 1739 til 2015 i grunnskolen, og den tar blant annet for seg hvilke kunnskaper, holdninger og verdier som er formidlet via lærebøkene – og hvordan dette har endret seg over tid. Funnene som er gjort her, har ikke direkte relevans for min oppgave. Indirekte vil funnene likevel være av interesse når det gjelder framstilling av ulike faglige emner samt utvikling av kunnskapssyn og verdier.

Andre studier som er gjennomført etter LK06 har i mindre grad fokusert på lærebøkene, men i større grad handlet om valg, vurdering og bruk (Juuhl et al, 2011, s. 33). De har i hovedsak tatt for seg skjønnlitteratur og skjønnlitteraturundervisning i skolen. Her finner vi blant annet Jonas Bakken og Emilia Anderssen-Bakken som er sentrale bidragsytere i lærebokforskningen. Jonas Bakken og Emilia Anderssen-Bakken undersøkte oppgavekulturen i lærebøkene både når det gjelder skjønnlitteratur og sakprosa, og de fant ut at

oppgavene til de skjønnlitterære tekstene var langt mer åpne enn oppgavene til sakprosa-tekstene. Oppgavene tilknyttet lærebokteksten viste dessuten det samme, og de understreker dermed at lærebokteksten kan oppfattes som en egen sjanger som man ikke trenger å analysere kritisk. De konkluderer med at lærebøkene de har undersøkt, derfor ikke er helt i samsvar med gjeldende læreplan (Anderssen-Bakken & Bakken, 2016, s. 1-2). I læreplanen i norsk uttrykkes det at at elevene skal utvikle kompetanse til både å «forstå, tolke, reflektere over og vurdere stadig mer komplekse tekster i ulike sjangere» (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 5). Her er ikke tekstkompetansen knyttet eksplisitt til verken sakprosa eller skjønnlitteratur, og derfor er det rimelig å tolke formuleringen dithen at den favner alle tekstkategorier. Disse funnene er interessante også i min undersøkelse da både lærebokas tekst samt oppgaver skal undersøkes nærmere, og jeg vil derfor kunne sammenligne funnene i undersøkelsene. I tillegg er det interessant å se nærmere på den kvalitative innholdsanalysen de har gjennomført, fordi jeg også skal bruke denne metoden. Her vil jeg også se nærmere på analysekategoriene de har brukt når jeg presenterer tilsvarende kategorier i min undersøkelse. Analysekategoriene blir beskrevet nærmere i metodekapitlet, kapittel 5.

For øvrig er det noen masteroppgaver som er skrevet de siste årene, som er interessante når det gjelder læreverk og kritisk literacy. Tale Birkeland Engebretsen (2015) har skrevet en masteroppgave der hun ser nærmere på læreverkens utvalg av tekster og oppgaver på VG1 innenfor dagens læreplan (LK06, 2013). Her undersøker hun utvalget av sakprosa-tekster sammenlignet med utvalget av skjønnlitterære tekster samt tekstoppgavene til sakprosa-tekstene. Funnene i studien viser at oppgavene til sakprosa-tekstene i liten grad bidrar til kritisk tilnærming til tekstene. Mange oppgaver kan besvares mekanisk nærmest som en «matcheteknikk» (Skjelbred, 2010a, s. 179-180) der overfladisk kunnskap og lite dybdelæring finner sted. Andre oppgaver fører elevene ut av teksten i større grad enn inn i teksten. Oppgavene legger mer vekt på leseopplevelse, og følgelig legger de ikke vekt på faglige begrep og kunnskapstilegnelse, eller med andre ord literacy. Evne til å lese kritisk krever at elevene har faglige verktøy og er tekstkyndige, men oppgavene i denne studien viser at elevene i svært liten grad utfordres gjennom oppgavene. Funnene i denne studien er relevante i den undersøkelsen jeg skal gjøre, og det kan være interessant å

sammenligne i hvilken grad mer teoretisk stoff samt tilhørende oppgaver på VG3 samsvarer eller bryter med disse tendensene.

En annen studie som er interessant i denne sammenheng, er Hilde Iren Bystrøms masteroppgave fra 2011. I denne studien er temaet sakprosa og hvordan sakprosa konstitueres i skolens norskfag. Her er det i hovedsak formålet med sakprosaemnet i lærebøkene oppgaven fokuserer på. Hun studerer læreplanen, veiledning til læreplanen og læreverket for VG1, *Tema*. De viktigste funnene i denne studien er at det ikke finnes doxa rundt sakprosabegrepet, og tekstene uttrykker en diskursiv kamp om forståelsen av sakprosa. Det viser seg at det er to hovedretninger som fremkommer i materialet. Det konstitueres en reformdiskurs i læreplanen og dens veiledningsdokument, mens det i læreboken uttrykkes en tradisjonsdiskurs. Reformdiskursen kjennetegnes av at den legger vekt på den funksjonen sakprosa skal ha som et literacyprosjekt. Tradisjonsdiskursen viser en underordning av sakprosa i et teksthierarki fordi den definerer norskfaget hovedsakelig som et skjønnlitterært fag. Skjønnlitteraturen framstår med høyere status og kan oppfattes som viktigere enn sakprosa. Utover dette viser funnene at tradisjonsdiskursen dominerer mer i den nyeste utgaven av læreboka, og dermed etter revideringen av læreplanen. Kunnskapsløftet er blitt kalt et literacyprosjekt primært på grunn av innføringen av de fem grunnleggende ferdighetene, og sakprosa er tilsynelatende styrket i læreplanen. Av den grunn ville det være naturlig at dette ble tydeliggjort også i læreverkene. Dette funnet er derfor overraskende og paradoksalt, men også interessant for min studie av læreverkene.

Rachel Songe-Møller (2016) skrev en analyse av en eksamensoppgave med tilhørende besvarelser fra VG3, og forskningsspørsmålet her var i hvilken grad eksamensoppgavene utfordret elevenes evne til kritisk literacy. Selv om denne oppgaven ikke dreier seg om kritisk literacy i læreboken direkte, er funnene i studien likevel av interesse for min studie. Studien viser at elevene i liten grad er i stand til å lese sakprosaetekstene de får til eksamen kritisk, og at de i hovedsak legger vekt på innhold og i liten grad den språklige framstillingsformen. De analyserer og tolker sakprosaetekstene på et overordnet tekstnivå, og de retoriske analysene framstår som relativt instrumentelle og formalistiske. Det ser derfor ut til at elevene i stor grad mangler et metaspråk for å analysere sakprosaetekstene mer inngående. Disse funnene er også interessante i min undersøkelse fordi læreplan og

læreverk utgjør rammene for undervisningen, og eksamensoppgavene utarbeides sentralt med tilsvarende rammeverk.

En masteroppgave som er skrevet av Anders Eilertsen (2017), dreier seg om hvordan kritisk literacy er representert i en historisk tekst, og han undersøker her hvordan elevene selv er i stand til å løse en oppgave der de skal analysere den historiske tekstens innhold og framstillingsform. Undersøkelsen gjennomføres med kvalitative forskningsmetoder der han selv analyserer og tolker teksten i første trinn, og deretter intervjuer et utvalg elever på fire med høy norskfaglig kompetanse. Teorigrunnlaget er kritisk literacy, kritisk diskursanalyse og sakprosa. Her er det flere funn som er interessante. Et funn er at elevene ikke ser ut til å definere teksten som sakprosa, og de evner i liten grad å avdekke metaforene i teksten som virkemidler i denne historiske sakprosa. Dessuten karakteriserer de dagens lesere som mer kunnskapsrike og kritiske enn i tekstens samtid. En av konklusjonene som framkommer, er at elevene kan se ut til å trenge mer metaspråklig kompetanse for å kunne videreutvikle kritisk literacy innenfor sakprosa. Dette er en interessant konklusjon som sammenfaller med flere studier som nevnt ovenfor. Det er også av interesse i min oppgave, og også fordi kritisk literacy er satt på dagsorden i norskfaget i enda større grad enn tidligere.

For øvrig kan det også være en interessant tilnærming til opplæring i kritisk literacy å se nærmere på fagspesifikk literacy slik tekstforskeren Anne Håland ved Universitetet i Stavanger redegjør for i artikkelen «Disciplinary Literacy in Elementary School: How a Struggling Student Positions Herself as a Writer» (Håland, 2016). I denne studien undersøkte Håland hvordan en gruppe 10-åringer kan lære å skrive informative fagtekster med utgangspunkt i modelltekster og faglig oppfølging i skrivearbeidet. Studien la særlig vekt på elever som har skrive- og leseproblemer. Disciplinary literacy defineres som «the ability to engage in social, semiotic, and cognitive practices consistent with those of content experts», uttrykker tekstforskeren Zihui Fang ved Universitetet i Florida (Fang, 2012, s. 19). Dette innebærer at man skal lære spesialiserte måter å lese, skrive og forstå en disiplin på. Tekstforskerne Timothy Shanahan og Cyntia Shanahan har foreslått at disiplinær leseferdighet bør være en del av opplæringen allerede på ungdomsskolen (Shanahan & Shanahan, 2008, s. 40). Tradisjonelt har denne opplæringen først blitt

gjennomført på høyere studier. Disiplinær kompetanse gir dessuten en mulighet for kritisk tenkning som er interessant (Juel et al., 2010, s. 12 - 17). Bruk av modelltekster har tidvis vist seg utilstrekkelige fordi elevene ofte har kopiert formuleringer ukritisk uten selvstendig refleksjon. Modelltekstene bør derfor følges opp med forklaring og instruksjon underveis i arbeidet. I denne studien ble modelltekstene fulgt opp med dialog, lesing og samarbeidskriving (Håland, 2016, s. 459). Resultatene fra prosjektet viser at elevene forstod fagspesifikk literacy til tross for at eleven, eksemplifisert ved Gro, hadde problemer med staving og lesing. Gro forstod hvordan hun kunne være forfatter av en faktabok ved å vurdere modellteksten, men også ved å ta selvstendige valg. For øvrig skilte ikke Gros tekst seg vesentlig ut fra andre elever som normalt hadde høyere måloppnåelse enn henne. Studien viser med andre ord at det er mulig for alle elever å utvikle disiplinær literacy ved bruk av modelltekster samt kyndig veiledning gjennom skriveprosessen (Håland, 2016, s. 467). Resultatet fra denne studien er også meget interessant i sammenheng med min undersøkelse, for det viser at eksplisitt og målrettet arbeid med disiplinær literacy kan gi elever bedre tekstkyndighet.

I dette kapitlet har jeg presentert tidligere forskning på læreverk med ulike perspektiv da lærebokforskningen som sagt, er et omfattende forskningsfelt. I tillegg har jeg sett nærmere på forskning på kritisk literacy i norskfaglig kontekst der studier omhandler sakprosaetekster og oppgavekultur i norskfaget. Videre har jeg tatt for meg studier som dreier seg om hvordan elevene er i stand til å løse eksamensoppgaver der de utfordres på å lese tekster kritisk. En annen studie jeg har presentert, omhandler hvordan elever kan mestre å utarbeide informative fagtekster ved samarbeidskriving og god støtte fra læreren. Alle disse forskningprosjektene er interessante og gir verdifull informasjon for mitt arbeid i denne studien. Videre utvikling av og forskning på literacy og kritisk literacy vil jeg gjøre rede for i kapittel 4.

3 Sakprosa

Sakprosa er «*sånn skikkelig saklig. Sånn fakta. Bare informasjon*», skriver Astrid Myraunet (Myraunet, 2010, s. 44-47). Hun refererer da til hvordan en 10-åring tolker sakprosa i sin studie. Dette utsagnet er trolig karakteristisk for hvordan mange elever leser og oppfatter sakprosaetekster. Elevene tolker med andre ord sakprosaetekster som objektive tekster, og ikke som representasjoner av virkeligheten, slik sakprosa defineres i dag (Blikstad-Balas & Foldvik, 2017, s. 38). Elevene tolker sakprosaetekster som sannheter, og de ser følgelig ikke behov for å sjekke om meningsinnholdet stemmer for eksempel ved å studere kildene nærmere. Mot denne bakgrunn er det derfor svært sentralt at nåværende læreplan løfter fram sakprosa på linje med skjønnlitterære tekster. Det utvidede sakprosabegrepet som ble en realitet i LK06, innebærer at elevene skal få opplæring i å lese et større mangfold av tekster enn tidligere. Her er blant annet sammensatte tekster og blogger også inkludert. Målsettingen er at elevene skal arbeide inngående med flere sjangrer slik at de i størst mulig grad blir tekstkyndige, også i hverdagslivet. LNUs sakprosakanon ble utviklet for å bidra til at sakprosaetekster skulle få en styrket posisjon i skolen, og det ble blant annet lagt vekt på at elevene skulle lese mer sakprosa også for å bli bedre til å skrive sakprosa (Kalleberg & Kleiveland, 2010, s. 12-13 og Eide, 2006, s. 46). I denne sammenheng blir kunnskap om kritisk literacy svært interessant og relevant. LNU's sakprosakanon har jeg for øvrig skrevet mer om i neste delkapittel, 3.1.

3.1 Kort historisk tilbakeblikk på sakprosa

Skolen ble mer omfattende da Skoleloven ble innført i 1860. Fra dette tidspunktet ble undervisningen utvidet med flere fellesfag utover lesing og skriving. Først utover på 1900-tallet kan vi si at sakprosaen styrket sin stilling i skolen, og særlig fra 1960 da 9-årig skole ble innført som forsøk. Sakprosadelen i norskfaget tok i hovedsak for seg samfunnsrelaterte tema og praktiske emner knyttet til yrkeslivet (Skjelbred, 2010b, s. 60). Til tross for denne utviklingen kan man få inntrykk av at skjønnlitteraturen har tatt mer plass i skolen enn sakprosaen, og det er flere skoleforskere som har understreket dette blant annet ved å vise til tekstutvalget i læreverkene. I en undersøkelse gjennomførte Ove Eide, forfatter og lektor, en undersøkelse av 19 læreverk i videregående skole. Det viste seg at sakprosadelen i tekstsamlingene varierte fra 12% til 33% (Eide, 2010, s. 50). Det viste seg

dessuten at fagtradisjoner er sentralt for hvilket utvalg som er tatt, og i denne sammenheng gjelder det norskfaget som et skjønnlitterært fag, Eide understreker. I relasjon til tekstutvalget i læreverkene kan det se ut til at spørsmålet om utvalg også har vært aktuelt for lang tid tilbake. I *Om læsning* (1908) skriver Georg Brandes: «Det er, naar Alt kommer til Alt, langt mindre vigtigt hvad man læser, end at man læser det Læste godt» (Brandes, 1908, s. 20). Det ser ut til at Brandes er mer opptatt av hvordan man leser, men det er naturligvis også et viktig spørsmål hva man leser. Refleksjoner rundt hva, hvorfor og hvordan man skal lese, er viktige perspektiv som også er relevant når det gjelder kritisk literacy.

Den historiske bakgrunnen for begrepet sakprosa er hentet fra den finlandssvenske språkforskeren Rolf Pipping i 1938 der han definerer begrepet sakprosa som «objektiv prosa». I denne definisjonen er følelsesuttrykk utelukket, og tilsvarende gjelder de hensyn forfatteren må ta overfor sitt publikum. Det er saken i seg selv, logos, som er i hovedsetet (Tønnesson, 2012, s. 19-20). Denne forklaringen og oppfatningen av sakprosa er lite aktuell i dag. Den er tekstvitenskapelig utdatert blant annet fordi den tar utgangspunkt i en lineær kommunikasjonsmodell, men også fordi den forholder seg til sakprosa som nøytrale og objektive tekster, som nevnt over.

Derimot er det oppsiktsvekkende og foruroligende at elevene i vår tid kan ha en oppfatning av sakprosa som er på linje med Pipping, slik sitatet fra Myraunets studie viser over. Tekstforskerne Kjell Lars Berge og Johan Tønnesson har begge en annen tilnærming til sakprosa som begrep. De tar for det første utgangspunkt i en dialogisk kommunikasjonsmodell samtidig som de påpeker at sakprosa også krever kritisk lesning. Dessuten vektlegger de at alle tekster som ikke er skjønnlitterære, også ulike brukstekster, er å regne som sakprosa (Veum, 2018). Denne tilnærmingen til sakprosa er rådende blant skoleforskere nå. I Johan Tønnessons kjente og mye brukte definisjon er «sakprosa tekster som adressaten har grunn til å oppfatte som direkte ytringer om virkeligheten» (Tønnesson, 2012, s. 34). Her skiller det mellom litterær sakprosa som er forlagspubliserte tekster med navngitte forfattere, og funksjonell sakprosa som er offentlig tilgjengelige tekster som er skrevet av private eller offentlige institusjoner, eller privatpersoner (Tønnesson & Berge, 2009, s. 2). Det er i sistnevnte kategori vi finner lærebøker, aviser og andre brukstekster

som for eksempel på internett. Det er denne forståelsen av sakprosa som er gjeldende fra og med LK06 (LK06, 2013). Eva Maagerø argumenterer også for nødvendigheten ved å arbeide med sakprosa i skolen, både den funksjonelle og den litterære. Hun fastholder at begge er nødvendige for å utvikle hensiktsmessig tekstkompetanse, men på ulike domener. Samtidig poengterer hun at sakprosa ikke på noen måte står i fare for å forringe arbeidet med skjønnlitteraturen eller forminske dens plass, men at det er god plass til begge (Maagerø, 2009, s. 24-28).

Johan Tønnesson skriver at sakprosa er «samfunnets lim og hukommelse». Det er en sterk beskrivelse som viser hvilken funksjon sakprosa har hatt historisk både på individ- og samfunnsnivå (Tønnesson, 2012, s. 7). Denne beskrivelsen viser med andre ord hvilken funksjon sakprosa har hatt nærmest som et demokratiseringsprosjekt, og det er spennende å se linjene fra dette til dagens literacybegrep og Kunnskapsløftet som et literacyprosjekt. Litteraturhistoriker og professor ved Universitetet i Oslo, Per Thomas Andersen, understøtter denne tankegangen ved å hevde at sakprosaen har vært en forutsetning for den demokratiske utviklingen her i landet (Andersen, 2001/2012, s. 373) I begge tilfeller er det tilgangskompetanse til en tekstbasert verden som er avgjørende.

Tradisjonelt har vi hatt en praksis i skolen der vi arbeider ulikt med sakprosa og skjønnlitteratur. Implisitt i arbeidet med tekster har sakprosa oftest vært gjenstand for vurdering med hensyn til formål med teksten og dermed analyse, mens skjønnlitteratur skulle tolkes (Skjelbred, 2010b, s. 55). Selv i dag ser vi at denne oppfatningen i skolen er vedvarende. I eksamensveiledningen for norsk i videregående skole forrige skoleår står det eksplisitt at vi bruker tolkning i forbindelse med skjønnlitterære tekster og analyse i forbindelse med sakprosa (Utdanningsdirektoratet, 2018, s. 3). Samtidig er det lagt til en kommentar der det presiseres at det ikke er noen skarpe skiller mellom tolkning og analyse, selv om begrepet tolkning er knyttet til mening og forståelse. Dette kan virke motsetningsfylt, og det er ikke enkelt å oppfatte veiledningen på annen måte enn at de skiller klart mellom sakprosa og skjønnlitteratur.

LNUs sakprosaanon ble utarbeidet for å bryte på misforholdet mellom sakprosa og skjønnlitteratur og for å bidra til at sakprosa fikk større oppmerksomhet enn tidligere. Her

la man vekt på at elevene skulle få innblikk i den norske kulturarven også gjennom sakprosa, og som sagt ovenfor til at elevene skulle lese sakprosa for å bli bedre til å skrive sakprosa. Det var altså to kriterier som lå til grunn for tekstutvalget. Elevene skulle få lese et utvalg fra ulike perioder i norsk kulturhistorie samt få tilgang til tekster som kunne være forbilder for egen skriving (Bakken, 2010, s. 20-21). Resultatet av arbeidet skapte for øvrig debatt blant annet fordi flere mente at LNU kanskje ikke var i posisjon til å vedta en kanon. Myraunet understreker for øvrig flere utfordringer ved sakprosa-kanonen. Språket i mange av tekstene var ikke tilpasset elevenes kompetansenivå samtidig som det kunne være relativt muntlig. Dessuten påpeker hun at tematikken i mange tekster ikke engasjerte elevene, og sjangrene var heller ikke relevante til eksamen (Myraunet, 2010, s. 2). Bakgrunnen for å løfte fram sakprosa i større utstrekning, var likevel at elevene skulle være bedre i stand til å se sammenhenger mellom skole og samfunn. Elevene skulle bli bedre til å mestre tekstkulturens mange sjangrer og uttrykksformer i en verden i stadig økende endringstakt (Aase, 2015, s. 37). Dette er også bakgrunnen for det utvidede tekstbegrep vi bruker i dag da alle tekster, også multimodale, er viktige å klare å forholde seg til i en moderne verden.

3.2 Sakprosa i dag

I dagens læreplan er lesing og skriving blitt en del av de grunnleggende ferdighetene og dermed et ansvar i alle fag, i tillegg til norskfaget (Skjelbred, 2010a, s. 164). Dette kan tolkes dithen at disse ferdighetene skal styrkes ytterligere, da de anses for å være svært viktige for elevene i alle sammenhenger. Læreplanen for videregående skole definerer imidlertid ikke skjønnlitteratur eller sakprosa eksplisitt, men slik begrepene brukes er det virkelighetsreferansen som skiller dem fra hverandre. Ove Eide sier det slik: «I dag kan danning skje, eller dannelsesprosesser setjast i gang, same kva slags tekst ein les. Viktigare blir det korleis ein les teksten» (Eide, 2006, s. 12). Dette utsagnet er i stor grad sammenfallende med Georg Brandes utsagn på begynnelsen av 1900-tallet *Om Læsning* (1908). I læreplanens grunnleggende ferdigheter påpekes det at elevene skal utvikle kompetanse til både «å forstå, tolke, reflektere over og vurdere stadig mer komplekse tekster i ulike sjangre» (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 5).

Det utvidede sakprosabegrepet vi bruker nå som innebærer at elevene skal lære å forholde seg til alle sjangrer av tekster både i skolen og for øvrig i samfunnslivet, viser en åpnere holdning til verden rundt oss. I vår tids globale verden er det derfor mer essensielt enn før å ha kompetanse for å fungere som samfunnsdeltaker både på lokalt og globalt nivå. Det er et økt krav til literacy, tekstkompetanse, i alle deler av samfunnet. Vi lever i en skriftliggjort verden både lokalt og globalt der ulike sjangrer og tekstkulturer er et faktum. Denne utviklingen førte til revideringen av læreplanen i 2013 der det understrekes eksplisitt at elevene skal bli rustet til å delta i arbeids- og samfunnsliv (LK06, 2013). Vår tids medieutvikling har også vært sentral her. Det uttrykkes relativt klart i kjerneelementene hvilken retning norskfaget skal utvikle seg til der tekst i kontekst faktisk er det kjerneelementet som er nevnt først. Fagfornyelsen i sin helhet vil jeg skrive mer utførlig om i delkapittel 4.2.

Parallelt med flere reformer og nye planer har det selvsagt vært flere debatter om hva norskfaget skal inneholde i sin helhet, men også hvilke konsekvenser det får for faget der sakprosa er prinsipielt sidestilt med skjønnlitteratur. Lars August Fodstad nevner blant annet den debatten litteraturkritiker Knut Hoem startet i 2017 med utgangspunkt i sin sønns manglende motivasjon for norskfaget (Fodstad, 2017, s. 18-19). Det var flere som ytret seg med ulike perspektiv i denne debatten, men i det store og hele ble det stilt spørsmål ved norskfagets innhold og språklige presentasjonsform. Enkelte hevdet at innholdet ble skjøvet til side til fordel for begrepsstyranni og literacy (Fodstad, 2017, s. 20). Spørsmålene er interessante, men det er vanskelig å tenke seg at det er mulig å prioritere kunnskapsinnhold framfor begrepsapparat, da disse aspektene er to sider av samme sak. Det vil si at det handler om fagets egenart. Tekstbegrepet og tekstomfanget i norskfaget har utviklet seg mye de siste årene, og det er jo nettopp fordi faget skal være i stand til å avspeile vår tids samfunnsutvikling (Aase, 2010, s. 36-37). Evne til å reflektere og ha en kritisk tilnærming til tekst krever literacykompetanse i tråd med utviklingen av samfunnet rundt oss, og det blir viktig at elevene får lære seg operasjonell tekstkyndighet for å takle livets utfordringer i skole og arbeidsliv. Literacy og kritisk literacy vil jeg skrive mer om i kapittel 4.

4 Literacy

I det følgende vil jeg gjøre rede for utviklingen av literacybegrepet, se nærmere på hvilke definisjoner som er benyttet og presentere noen relevante aspekter ved forskning om emnet. Dernest vil jeg gjøre rede for hvordan begrepet kritisk literacy blir tolket og forstått i skolens læreplan, samt hvilke utfordringer det kan innebære å implementere literacy i skolen.

4.1 Utviklingen av literacy og kritisk literacy

Literacy som begrep er relativt nytt både i forskning og i skolesammenheng. Det er lansert flere definisjoner som blant annet er nevnt tidligere i innledningskapitlet, og det er flere forsøk på å forklare hva begrepet faktisk betyr og hva det er ment å romme. Tradisjonelt har mange oppfattet literacy som evne til å lese og skrive i sin alminnelighet, og i sin opprinnelige form viste literacy til bokstav og hva en kan gjøre med bokstaver. Det å inneha literacy handlet derfor om det å mestre alfabetet og klare å skape mening med verbalspråket. I dag omfatter begrepet langt mer enn det, og i utvidet forstand handler det om hvordan vi skaper mening med tekster (Blikstad-Balas, 2016, s. 9-10). Læremiddel-forsker Dagrun Skjelbred og tekstforsker Aslaug Veum forklarer literacy «som mulighet til å få tilgang til kulturens tekster i vid forstand, men også om å bli i stand til å ta seg fram i det tekstlandskapet som omgir oss; velge, vurdere, sette sammen og gjenbruke og nyskape tekster» (Skjelbred & Veum, 2013, s. 19). En annen forklaring er at literacy kan forstås som «det å være kyndig i alle former for meningsskapende samhandling mellom mennesker, ikke bare skriftlig, men også muntlig» (Skovholt, 2014, s. 16). Disse definisjonene viser at begrepets innhold er omfattende og ikke alltid helt klart. En av de mest anerkjente internasjonale definisjonene på begrepet er:

Literacy is the ability to identify, understand, interpret, create, communicate, compute and use printed and written materials associated with varying contexts. Literacy involves a continuum of learning in enabling individuals to achieve their goals, to develop their knowledge and potential, and to participate fully in their community and wider society (UNESCO, 2004, s. 13)

Denne definisjonen legger vekt på hvilken betydning literacykompetanse har for den enkelte og for samfunnet, og slik kan literacy framstå som en forutsetning for å delta aktivt som en samfunnsengasjert deltaker i samfunnslivet. Her defineres literacy som en grunnleggende menneskerettighet, og det legges vekt på at mulighet til utdanning er knyttet til literacy. Den er også sammenfallende med OECDs måte å bruke begrepet på i PISA-undersøkelsene der det er tatt høyde for flere sentrale aspekter ved tilnærming til tekst, og ikke bare lesehastighet og gjengivelse fra tekst som ofte er benyttet i mange lesetester (Blikstad-Balas, 2016, s. 22). Definisjonen understøtter den allmenne oppfatningen av literacy som en meget kompleks kompetanse som handler om tekstkyndighet i vid forstand, og som muliggjør aktiv deltakelse i arbeids- og samfunnsliv. UNESCO poengterte for øvrig betydningen av literacy ved å kalle tiåret 2003 – 2013 et «literacy decade» (Skjelbred & Veum, 2013, s. 14).

UNESCOs definisjon er dessuten sammenfallende med den definisjonen som er lagt til grunn i norsk skole ved innføringen av de grunnleggende ferdigheter i LK06 (2013) og i fagfornyelsen (NOU, 2015, s. 8). I de grunnleggende ferdigheter i dagens læreplan understrekes det at elevene skal «finne informasjon og forstå resonnementer og framstillinger i ulike typer tekster på skjerm og papir, og å kunne forholde seg kritisk og selvstendig til de leste tekstene» i tillegg til at «utviklingen går fra grunnleggende avkodning og forståelse av enkle tekster til å kunne forstå, tolke, reflektere over og vurdere stadig mer komplekse tekster i ulike sjangere» (LK06, 2013, s. 5). I fagfornyelsen er det fire kompetanseområder som er sentrale i framtidens skole. Det er fagspesifikk og fagovergripende kompetanse, dybdelæring og progresjon. Her poengteres, i tillegg til den fagspesifikke og fagovergripende kompetanse, behovet for at elevene skal lære å lære, å kunne kommunisere, samhandle og delta i tillegg til å kunne utforske og skape (NOU, 2015, s. 9-14). I forskning, samfunnsliv og i norsk skole brukes begrepet gjerne uten oversettelse i dag, og mange begynner tilsynelatende å bli fortrolige med begrepet literacy selv om vi trolig «oversetter» det litt forskjellig med hensyn til meningsinnholdet. Professor i lesevitenskap ved Lesesenteret i Stavanger, Atle Skaftun, skriver i *Litteraturens nytteverdi* at ordet literacy blir brukt av sentrale forskere innen forskningsfeltet i vår tid og at det derfor bør kunne brukes uten oversettelse i norsk (Skaftun, 2009, s. 33).

I et historisk perspektiv er literacybegrepet omhandlet først i det som kalles «early literacy», og tidlig literacy som det kalles på norsk, blir brukt som betegnelse på den første lese- og skriveopplæringen de første skoleårene. Det var tekstforskeren David Barton som i sin forskning studerte forekomsten av ordene «literate» og «literacy» i engelske ordbøker. Han fant ordet «illetterate» i en ordbok i 1775 og «illiteracy» i 1839, mens evne til å ha literacy, mangler (Barton, 1994, s. 20). Dette harmonerer med skandinaviske språk som også har hatt ordet analfabetisme, men derimot ikke et begrep som uttrykker å inneha literacykompetanse (Skjelbred og Veum, 2013, s. 12). Forskning på tidlig literacy viser at miljøer som på forskjellig vis bidrar til barnas utvikling av et fruktbart ordforråd, også legger et godt grunnlag for gode skrive- og leseferdigheter (Blikstad-Balas, 2016, s. 25). I vår tid er det vanlig å forklare literacy utfra to ulike perspektiv, og den første retningen har et kognitivt utgangspunkt, mens den andre har en sosiokulturell forankring. Disse to perspektivene er ikke å regne som konkurrerende, men mer som ulike forsknings-tradisjoner som legger vekt på ulike elementer ved literacy. Literacy i det kognitive perspektivet blir ofte studert som ferdigheter i lesing og skriving, mens i det sosiokulturelle perspektivet ser man literacy som en sosial og kulturell praksis (Blikstad-Balas, 2016, s. 16). Moderne forståelse av literacy i dag ser ut til å forene begge forskningstradisjoner ved å se på tekstkompetanse i utvidet forstand som vektlegger både sosiale og kulturelle kompetanser, i tillegg til kognitive og psykologiske prosesser. Det presiseres med andre ord at literacy ikke er statisk samt at literacy gir tilgang til både tekster og kontekster (Blikstad-Balas, 2016, s. 19).

I den danske forskeren Jesper Bremholms doktoravhandling, *Veje og vildveje til Læsning som ressource* (2013) omhandles literacybegrepet som et sentralt begrep i tilknytning til naturfag i form av en intervensjonsstudie. Nettopp fordi literacy som begrep blir brukt og forstått forskjellig både i forskningen og i dagligspråket, understreker Bremholm betydningen av å definere begrepet. Hans definisjon er *domænespesific fortrolighed med brugen af skrift som betydningsskapende ressource* (Bremholm, 2013, s. ix). Denne definisjonen tar utgangspunkt i sosiokulturell tilgang til literacy som vi finner i *New Literacy Studies* i tillegg til en kombinasjon av ulike tilnærminger innenfor *New Literacy Studies* (Bremholm, 2013, s. 3). I sistnevnte legger Bremholm særlig vekt på det sosiokulturelle perspektivet som Gunther Kress representerer, literacy som sosialt situert perspektiv

representert ved James P. Gee samt literacy som sosial praksis i samsvar med David Barton. For å ha et overordnet blikk på literacybegrepet, legger Bremholm hovedvekten på de faktorer som knytter seg til leseren, teksten og konteksten, og dermed kobler han den semiotiske og etnografiske tilnærmingen til literacy med den kognitive forsknings-tradisjonen som nevnt over. I avhandlingen undersøker Bremholm betingelser for elevers tekstbaserte læring i naturfag, og i den forbindelse utarbeider han en analysemodell som tar høyde for ulike perspektiver ved literacy som skissert over. Analysemodellen samler ulike teorier der leserbaserte faktorer forstås utfra kognitivt basert leseforståelses-forskning, mens de tekstbaserte faktorer har basis i den diskurssemantiske del av den systemisk funksjonelle lingvistikken. Når det gjelder de kontekstrelaterede faktorene, trekkes sosiosemiotisk teori inn (Bremholm, 2013, s. 23-34). De teoretiske hovedtrekkene i Bremholms analysemodell kan trolig gi en ytterligere presisering av begrepet literacy og dets omfattende meningsinnhold i forskningen. Samtidig er begrepet så omfattende at man bør være bevisst på at forståelsen og bruken av begrepet i dagligspråket ganske sikkert kan brukes med ulikt meningsinnhold.

I vår samtid er det først og fremst brasilianeren Paulo Freires arbeid som kan hevdes å være forløperen til forskningsfeltet literacy og kritisk literacy. Hans bok *Pedagogy of the Oppressed* (1970) og det kjente sitatet «reading the word and reading the world» har vært banebrytende for arbeidet med literacy. Der legger han vekt på at både ordet og verden som sådan, bør leses kritisk. Samtidig understreker Freire at det er avgjørende å være i stand til å bruke både refleksjon og handling, og dette krever tekstkyndighet. Uvitenhet og apati var direkte følger av fattigdom i den tredje verden, og således kunne et fattig miljø holdes fastlåst i en undertrykkende situasjon (Freire, 1970, s. 10). Han beskriver tradisjonelle undervisningsmetoder som en form for «bank-virksomhet» der eleven skal «fylles» med kunnskap, og dermed kun være mottaker og objekt i opplærings-situasjonen. Nettopp fordi læreren er subjekt og eleven er objekt, vil elevene etter hvert som de fylles opp i liten grad være i stand til å utvikle en kritisk bevissthet. Ut fra dette bygget han opp en metode der dialogen er i sentrum og hvor lærestoffet tar utgangspunkt i det som er viktig for elevene. Sentralt i Freires pedagogikk er følgelig ideen om å være subjekt i eget liv, og en hensiktsmessig pedagogikk skulle derfor bidra til å utvikle bevissthet om

medmenneskelig ansvar og evne til å delta, bli selvstendig og være i stand til å reflektere og vurdere.

Freire poengterer at det ikke finnes en nøytral læringsprosess, og således blir bevisstgjøring et grunnleggende aspekt ved opplæringen. Dialog og kritisk holdning til problemene som nevnt over, var grunnleggende elementer i hans pedagogikk (Freire, 1970, s. 16-22). Han ser på de undertryktes pedagogikk som en menneskerett og frigjørende pedagogikk i to stadier. På det første stadiet avslører de undertrykte den verden av undertrykkelse de er en del av, og gjennom praksis engasjerer de seg i omformingen av den. På det andre stadiet har omformingen funnet sted, og pedagogikken vil således ikke kun tilhøre de undertrykte, men være en pedagogikk for alle i en kontinuerlig frigjøringsprosess (Freire, 1970, s. 37). Det asymmetriske maktforholdet mellom lærer og elever vil dermed opphøre, og fellesskapet i opplærings situasjonen der dialogen dominerer, blir framtrædende. Bare dialog som forutsetter kritisk tenkning er i stand til å fremkalle kritisk tenkning, hevder Freire (Freire, 1970, s. 64-77). For å få en reell dialog og hensiktsmessig opplæring må de undertrykte delta i prosessen, understreker han. Deltakelsen vil også bidra til å nå målet med å bryte «den tause kulturen» der uvitenhet og apati dominerer og handlingskraft ikke er tilstede. For å sikre et demokratisk fundament i samfunnet, vil det være avgjørende å frigjøre enkeltindividene fra en fastlåst posisjon i en sosial, økonomisk og politisk situasjon uten overskudd til å handle og til å utvikle kritisk bevissthet (Freire, 1970, s. 10).

Freires arbeid i Brasil ble sett på som svært viktig for frigjøringsprosessen og for kampen for demokratiske rettigheter i et samfunn med store sosiale og økonomiske forskjeller. Selv om Freires arbeid først og fremst var rettet mot den tredje verden der kontrastene mellom rik og fattig var graverende og sosial mobilitet var fraværende, er tankene likevel av interesse i vår tid fordi vi fortsatt kan finne sosiale og økonomiske skjevheter og manglende likestilling på ulike arenaer både her hjemme og i det internasjonale samfunn. Menneskers ulike forutsetninger også i tilknytning til tekstkyndighet og tilgangskompetanse og dermed ulik maktposisjon, vises også i vår tids skole og samfunnsliv. I midten av januar d.å. publiserte Dagbladet en artikkel der nettopp elevenes sosioøkonomiske bakgrunn blir understreket fordi den har betydning for hvordan de lykkes i

utdanningsløpet. Det hevdes at middelklassen undertrykker underklassen gjennom skolesystemet. Skolesystemet domineres av middelklassen og deres verdier, og det resulterer i at de minst privilegerte og deres barn blir taperne i samfunnet (Kval, 2019, s. 1). Denne problematikken engasjerer og utfordrer oss selv her i landet, og bevissthet om ulik tilgangskompetanse vil naturligvis være relevant når det gjelder kritisk literacy.

I nyere tid er det *The New London Group* (NLG) som i 1996 lanserte en ny måte å forstå literacybegrepet på. Bakgrunnen for dette var den generelle samfunnsutviklingen i moderne tid der nye måter å kommunisere på, endrer vår livsstil på mange områder. Kommunikasjonsmåter og endringer i så vel skole og arbeidsliv er influert av sosiale, kulturelle, økonomiske og teknologiske forhold i samfunnet. Forskergruppen mente det var nødvendig å endre teoriene om tekster og literacy fordi fundamentet endret seg. Det var særlig endringene i det offentlige liv, vår private livsverden og våre arbeidsliv som dannet rammen for gruppens arbeid. Det var i alt ti forskere som var samlet i New London i USA fra ulike deler av verden, og mange av dem er anerkjente forskere også i dag. Gruppen bestod av Courtney Cazden, Bill Cope, James Paal Gee, Allan Luke, Carmen Luke, Gunther Kress, Norman Fairclough, Sarah Michaels, Martin Nakata og Mary Kalantzis (Cazden, Cope, Fairclough, Gee et al, 1996, s. 5).

Denne gruppen etablerte begrepet «multiliteracies» fordi de mente det var påkrevd med en ny tilnærming til leseferdighetspedagogikk. I begrepet multiliteracies ligger et ønske om å ta høyde for det endrede tekstbildet der tekst ikke bare forstås som verbaltekst, men også andre meningsskapende ressurser som for eksempel visuelle og auditive uttrykksmåter. Samtidig ville de bruke begrepet multiliteracies for å ivareta økt mangfold i en kompleks og globalisert verden som medfører endringer både på individ- og samfunnsnivå. Målet med utdanning er å sikre at alle får nytte av å lære på måter som gir dem tilgang til alle deler av samfunnslivet, hevdet de. Ut fra de endrede forholdene i arbeids- og samfunnsliv generelt, var det helt sentralt med en endret tilnærming til utdanning. De var opptatt av at ulike forutsetninger som kjønn, sosiale forskjeller, og språk ikke skulle representere barrierer for opplæringen. De ønsket med andre ord å sikre fullverdig rettferdighet og sosial deltakelse på alle nivåer i samfunnet (Cazden, Cope, Fairclough, Gee et al, 1996, s. 1-4). De la vekt på at det var behov for teorier og et eksplisitt metaspråk for

design og prosesser knyttet til hvordan multimodale tekster ble produsert og skapt, men også hvordan de leses og konsumeres (Kress, 2000, s. 153-154). Å forstå læring og kunnskap som multimodale prosesser var en ny tankegang, og det innebar som nevnt over, en utvidet forståelse av literacybegrepet. Enkelte hevder at det kan være en fare for en for vid definisjonsramme for begrepet. Det er likevel behov for en tolkning av og tilnærming til begrepet som omfatter sentrale elementer i vår komplekse tekstverden. Tekstforskeren Elise Seip Tønnessen understreker dette slik: «Når tekstuniverset forandrer seg, trengs det nye begreper for å omtale tekster som kommuniserer med så mye mer enn ord» (Tønnessen, 2010, s. 12).

New Literacies innebærer som navnet tilsier, at noe er nytt. Begrepet endres fra entall til flertall, og i det vektlegges endringene i tekstsamfunnet i moderne tid. Begrepet uttrykker med andre ord endringen fra en forankring i en skriftspråklig kontekst med fokus på det verbalspråklige, til et multimodalt skriftsamfunn (Skaftun, 2009, s. 36). Begrepet New Literacies blir brukt på ulike måter, og det blir brukt både paradigmatisk og ontologisk. I den førstnevnte kategorien markeres tilnærmingen ved et brudd til tidligere forståelse av literacy, og denne retningen benevnes som «New Literacy Studies». Det som er nytt her er ikke tilnærmingen til tekster, men hvordan emnet blir studert. Det er sosiologiske og etnografiske tradisjoner som er basis for denne retningen, og de er mest opptatt av språk og tekster i bruk. Denne retningen harmonerer i stor grad med teoriene til «The New London Group» som er beskrevet tidligere, men det nye er at man også er opptatt av å studere tekster i ulike kontekster, også utenfor skolen. Denne retningen poengterer at elever kan lære literacy i andre kontekster enn skolen gir, og denne tilnærmingen er viktig i skandinavisk forskningssammenheng.

Den andre forståelsen av literacy innenfor New Literacies er en ontologisk tilnærming til tekster. De legger vekt på at literacy har fått nye elementer på grunn av de store samfunnsendringene de siste årene. De mener at det er nye typer literacy som igjen bør influere på hvordan vi møter tekster. Det gjelder spesielt internett og de nye tekstformene og måter å kommunisere på som er sentrale i vår tid. De er også oppmerksomme på og interessert i hvordan de nye tekstlandskapene vi opererer i forandrer både framstilling av tekster så vel som våre holdninger (Blikstad-Balas, 2016, s. 31-33). Dette er også aspekter

«New London Group» var oppmerksomme på, men man kan kanskje hevde at denne retningen er en videreutvikling av deres arbeid på 1990-tallet.

De store samfunnsendringene og endringene i vår moderne tekstverden påvirker oss både som tekstprodusent og leser, og literacyforskeren Hilary Janks understreker behovet for å være bevisst på maktholdene mellom skriver og leser. Hilary Janks skrev boken *Literacy and Power* (2010), og hun hevder at hun kunne endret tittelen på boka til *Critical Literacy*, men unnlot dette fordi begrepet literacy er så omfattende og komplekst. Tittelen forøvrig fastholder maktdimensjonen ved literacybegrepet som er sentralt for Janks. Selv om det er flere andre faktorer som spiller inn på tilgang på makt, er det umulig å skille literacy fra maktbegrepet, understreker hun (Janks, 2010, s. 5). Kritisk literacy er i et grensesnitt av språk, literacy og makt, poengterer Janks. Hun har utviklet en såkalt syntesemodell for kritisk literacy, og i denne illustreres det svært tydelig at vi trenger å finne hensiktsmessige metoder for å undervise i literacy slik at elevene får tilgangskompetanse (Janks, 2010, s. 26). I syntesemodellen skisserer hun fire grunnleggende kriterier for å beskrive og analysere utvikling av kritisk literacy. Janks poengterer at det ikke er tilstrekkelig at elevene får tilgang (*access*) til språk med status, som for eksempel fagspråk. Undervisningen må også problematisere maktspråket (*domination*) og motivere elevenes språklige og kulturelle mangfold (*diversity*). Skolen bør også støtte elevene i å utforme tekster som utfordrer tradisjonelle språklige former (*design*). Janks uttrykker at disse aspektene bygger på og er gjensidig avhengige av hverandre, for å utvikle elevenes kritiske literacy-kompetanse (Janks, 2010, s. 23).

Tidlig arbeid i kritisk literacy konsentrerte seg om kritisk lesing i stor grad, mens det i dag er like mye oppmerksomhet rundt kritisk skriving. Det er vel grunn til å tro at begge deler er nødvendige. Janks poengterer at evnen til å lese kritisk er sentralt, mens skriving trolig er av enda større betydning. Forestillingen om design og redesign ble først introdusert av The New London Group i *A Pedagogy of Multiliteracies* i 2000, skriver Janks, mens hun selv bruker begrepet rekonstruksjon i stedet for redesign. Ved å prioritere å bruke begrepet rekonstruksjon, i stedet for redesign, ligger sannsynligvis en betydelig poengtering av at alle tekster er konstruert, slik jeg forstår Hilary Janks. Kriteriet design og redesign

innebærer at den enkelte er i stand til å tilegne seg stoff, utforme det selv og videreutvikle det, og nettopp disse elementene er også sentrale i kritisk literacy.

Selv om tekstforskeren Sylvi Penne primært tar for seg litteraturundervisningen i skolen, og ikke sakprosa, er også hennes forskning interessant i denne sammenheng. Hun understreker at literacy dreier seg om å ha tilgang til et metaspråk, og at all tekst krever tolkning i ulike kontekster. Å tolke en faktatekst og en litterær tekst krever ulik tekstkyndighet og forforståelse. (Penne, 2010, s. 23). Hun uttrykker at literacy innebærer å kunne reflektere over og tolke teksters mening i ulike kontekster. Penne er opptatt av de ulike forutsetningene, også sosiale, som elevene har i møte med skolens tekstkultur. I skolen er sekundærdiskursen det sentrale, men mange elever møter skolen i hovedsak med sin primærdiskurs. Skolen møter ofte denne utfordringen med å akseptere primærdiskurs med vekt på tema og arbeidsmåter der personlige opplevelser og følelser dominerer, og derfor vil den faglige utviklingen i mindre grad få utvikle seg. Den elevorienterte lese-kulturen i skolen bidrar derfor til å konservere ulikhetene, hevder Penne, og derfor vil den demokratiske skolen kunne medføre udemokratiske konsekvenser (Penne, 2010, s. 41-43). Disse funnene er også interessante for min undersøkelse da både lærebokens tekst og oppgaver skal undersøkes nærmere, og jeg vil derfor få muligheten til å se nærmere på hvordan kritisk literacy konstitueres her.

Det finnes mye forskning om temaet kritisk literacy både internasjonalt og her i landet, og tekstforskerne Peter Freebody og Yvonne Foley poengterer begge betydningen av kritisk literacy i opplæringen i boken *Literacies and Language Education* (Street & May, 2017). I artikkelen «Critical-Literacy Education: «The supremely Educational Event» hevder Peter Freebody at opplæring i kritisk literacy kan bidra til et mer rettferdig samfunn (Freebody, 2017, s. 105). Freebody beskriver hvordan historikere, lingvister, antropologer, sosiologer og utdanningsforskere på ulike vis har bidratt til å rette oppmerksomheten om ulike tilnærminger til kritisk literacy, og det han omtaler som «critical-literacy education» (Freebody, 2017, s. 98 - 102). Ulike sosiøkonomiske forutsetninger og konsekvensen av det er et felles utgangspunkt for disse tilnærmingene, og ulike forutsetninger kan innebære at grupper systematisk kan bli ekskludert fra å få tilgang til literacypraksis som er viktig i skolen (Freebody, 2017, s. 100). Her uttrykkes det også at foresattes engasjement i

skolefaglige aktiviteter er mer sentralt for barnas muligheter for å lykkes i skolen enn økt innsats i skolen. Hjemmeforholdene er et fundament for hvordan de unge tenker, bruker språket og reflekterer rundt ulike tema, og dette fundamentet rammer inn og kan begrense innholdet i undervisningssituasjonen (Freebody, 2017, s. 102). For øvrig understrekes behovet for opplæring i kritisk literacy ytterligere ved utviklingen i den moderne nettverdenen. Utstrakt nettbruk, som er en realitet for oss alle, forsterker behovet for å beherske kritisk literacy. Vi ser at utviklingen i økende grad forskyves fra å kunne lese og bruke tekst, til i større grad å skrive og omskrive tekst. Det er derfor åpenbart at skolens ansvar for opplæring i kritisk literacy vil være avgjørende for den enkeltes kompetansenivå som også omtales som «the supremely educational event» av Peter Freebody. Dette innebærer at skolen bør ta ansvar for å utdanne undervisningspersonalet i første rekke, som deretter viderefører denne kompetansen blant elevene. Her vektlegges praktiske instruksjoner i faglig og tverrfaglig sammenheng der elevene får praktiske og konkrete øvelser i kritisk literacy. En modell som skisseres som relevant for denne opplæringen, er Hilary Janks syntesemodell som nevnt ovenfor. Tekstforskeren James Willinsky understreker verdien av tekstkyndighet slik «... It is important, in that sense, to treat critique as the supremely educational event, in fostering autonomy and reflection» (Willinsky, 2007, s. 17).

Tekstforskeren Yvonne Foley skriver også om betydningen av kritisk literacy i artikkelen «Critical Literacy» (Foley, 2017). Hun poengterer at det er flere tilnærminger til kritisk literacy, men de deler alle et felles perspektiv der språket utgjør et viktig aspekt i all meningsskaping (Foley, 2017, s. 109). Målet med kritisk literacy vil være å kritisere og utfordre sosiale og institusjonelle ulikheter, hevder Foley (Foley, 2017, s. 112). Opplæring av lærere i kritisk literacy er sentralt for at lærerne skal oppdage gevinsten av dette i klasserommet, og læreres faglige bakgrunn har mye å si for hvordan de selv forholder seg til kritisk literacy. Lærer og elever bør arbeide sammen for å avdekke teksters framstilling av temaer gjennom kritisk analyse slik at de selv posisjonerer seg som forskere gjennom å konstruere kunnskap, understreker Foley (Foley, 2017, s. 117). I et mangfoldig klasserommiljø vil det kunne være utfordrende å undervise i kritisk literacy der de sosiøkonomiske forholdene varierer. Elever fra lavere sosiøkonomiske grupper vil trolig ikke oppdage mønstrene i tekstutformingene hvis de ikke blir eksponert for effektive metoder som gjør

dem i stand til å oppdage komplekse sider ved språket (Luke, 1997, s. 308-338). Kritikere av kritisk literacy hevder at kritisk literacy mangler et sett av pedagogiske strategier i praktisk opplæring, og flere forskere uttrykker at kritisk literacy med fordel bør behandles i en tverrfaglig sammenheng der emnet blir demonstrert i ulike undervisningskontekster (Foley, 2017, s. 117-118). I en faglig og tverrfaglig kontekst vil forskning være sentralt, og derigjennom vil det være mulig for elevene å lære og oppdage hvordan maktdiskurser blir realisert i ulike faglige kontekster. Ved å fokusere på forskning vil det være hensiktsmessig å utvikle språk for å lese bak teksten (Foley, 2017, s. 117-118). Hverdagslivets tekster kan trolig også være hensiktsmessige å arbeide med som en relevant introduksjon til kritisk literacy. Denne tilnærmingen vil muligens kunne gi en mer helhetlig forståelse av temaet slik at elevene kan klare å se sammenhengen mellom makt, ideologi og opplæring og derigjennom gjøre identitet, agency og makt synlig (Lewis et al, 2009, s. 16).

I 2018 ser vi videreføringen av alle disse teoriene og det utvidede literacybegrepet innenfor kritisk literacy, og ikke minst multimodal samt digital literacy. Selv om jeg i denne undersøkelsen kun skal ta for meg teori om kritisk literacy i form av verbaltekst og oppgaver som hører til dette i lærebøkene, er det likevel naturlig å kort nevne multimodal og digital literacy fordi disse retningene er høyst aktuelle nå. Eva Maagerø og Elise Seip Tønnessen poengterer i boken *Multimodal tekstkompetanse* (2014) at det knapt kan defineres tekster som kun er monomodale. De forklarer det med at selv i tekster der verbalteksten dominerer, er det flere innslag av andre meningsskapende ressurser som skaper mening som for eksempel overskrifter, avsnittsinndeling og typografi (Maagerø & Tønnessen, 2014, s. 18). Gunther Kress understreker også de enorme forandringene som har funnet sted og fortsatt pågår i boken *Literacy in the New Media Age* (2003). Der poengterer han blant annet at teknologiskiftet medfører at «alle» blir forfattere i vår tid, og at vi har adgang til alle tekster som også innebærer utfordringer for tidligere innehavere av tekstmakten. Den økende utviklingen av skjermttekster innebærer også at de mektige skjermttekstutgiverne påvirker utformingen og organiseringen av tekstene, som igjen påvirker meningsskapingen. Skrivningen dreier seg i større grad om oppbygging av design både på skjermttekster og i andre tekstformer (Kress, 2003, s. 5-6). Innenfor New Literature Studies understrekes behovet for nye verktøy for å forstå nye tekster i vår tid tilsvarende.

Hvis man kun benytter gamle verktøy, vil man ignorere realitetene ved å ekskludere nye former for tekster, understreker tekstforskeren Kathy A. Mills (Mills, 2016, s. 25).

Kathy A. Mills kan sies å ha bidratt til en videreutvikling av synet på literacy som fagområde, og i boken *Literacy Theories for the Digital Age* (2016) vises dette allerede i undertittelen der sosiale, kritiske, multimodale, spatiale, materielle og sensoriske tilnærminger uttrykker emnene i boken. Det som først og fremst er nytt innen literacy i denne boken, er sensorisk literacy, men dette emnet er utenfor temaet i denne oppgaven. Likevel er det en spennende tilnærming til tekst fordi sanseapparatet er til stede ved all lesing og skriving, uavhengig av teksttype. Det er rimelig å anta at den sensoriske literacyen er til stede ved alle former for literacy. Både fonter, farger og papirkvalitet er faktorer som påvirker sansene og meningsskapingen i teksten. Dessuten understøtter denne tilnærmingen til tekster at ulikhetene mellom multimodale og monomodale tekster trolig er på vei til å viskes ut, slik Maagerø og Tønnessen antydte tidligere (Maagerø & Tønnessen, 2014, s. 18). For øvrig presiserer Mills blant annet at literacy ikke bare handler om språk, men om kulturell kunnskap og symbolske koder. Det blir derfor en forutsetning for elevene at skolen sørger for å gi dem opplæring i bruk av lingvistiske ressurser i tillegg til å videreutvikle elevenes kulturelle kapital (Mills, 2016, s. 57-60). For øvrig understreker Mills at maktrelasjonene i digitale tekster er de samme som i øvrige tekster. Hun poengterer at selv om lærerne arbeider med kritisk literacy i undervisningen, er de selv en del av makten som ansatte i skolen. Klasserommet er ikke nøytralt. Maktrelasjonene understrekes ytterligere, hevder hun, da undervisningsstilene ofte har mer sammenheng med skolen som system, enn individuelt baserte undervisningsstiler (Mills, 2016, s. 52-56). Disse aspektene er interessante også i min undersøkelse der jeg skal se nærmere på hvordan kritisk literacy er representert i lærebøkene som også må sies å være representert ved en organisasjonsmakt, i form av et forlag, og i en skolekontekst.

4.2 Lovverk, sakprosa og literacy i skolen

I denne delen av oppgaven vil jeg først redegjøre for lovverk og skolens rammer for undervisningen, og dernest ta for meg emnet sakprosa og literacy i skolens planer i dag.

Opplæringsloven angir rammene for opplæringen i skolen, og allerede i formålet med opplæringen, §§1-1, legges det vekt på at opplæringen «skal opne dører mot verda og framtida», elevane skal «få innsikt i kulturelt mangfald», opplæringa skal «fremje demokrati, likestilling og vitskapleg tenkjemåte», og ikke minst skal elevene «lære å tenkje kritisk og handle etisk og miljøbevisst». Formålet med opplæringen har med andre ord visjonære og ideelle målsettinger og har til hensikt å gi utvikling både på individ- og samfunnsnivå. I formålet for læreplanen i norsk ser vi at disse målsettingene følges opp vidare da det står at «Norskfaget er et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, dannelse og identitetsutvikling», og dessuten at elevene skal «utvikle evnen til kritisk tenkning og få perpektiv på teksthistorien» (LK06, 2013). Samtidig ble det i oppdateringen av læreplanen i 2013 lagt vekt på at elevene skal «rustes til deltakelse i arbeidsliv og demokratiske prosesser» (LK06, 2013). I læreplanen finner vi de grunnleggende ferdighetene som er integrert i kompetansemålene, og som bidrar til utvikling av og er en del av fagkompetansen (LK06, 2013). Det å kunne lese og skrive er to av de grunnleggende ferdighetene, i tillegg til å kunne regne og ha muntlige ferdigheter og digitale ferdigheter. Lesing som grunnleggende ferdighet handler om å skape mening i samtidstekster og historiske tekster i et bredt utvalg av sjangrer. Som en forutsetning for at elevene skal kunne lykkes med å utvikle sine leseferdigheter, og tekstkompetanse i bred forstand, står det at elevene må lese ofte og mye samtidig som de må arbeide systematisk med lesestrategier som er tilpasset formålet med lesingen (LK06, 2013).

Kunnskapsløftet er blitt kalt en «literacyreform» av blant annet Kjell Lars Berge (Berge, 2005, s. 165), og i denne læreplanen kan det som jeg har pekt på tidligere, se ut til at sakprosa har fått en bredere plass enn før. Tekstforskeren Per Thomas Andersen uttrykker at skjønnlitteraturen har tapt terreng i dagens læreplan, mens sakprosa og retorikk er blitt styrket (Andersen, 2011, s. 15-22). Bakteppet for den nye læreplanen i 2006 var blant annet resultatene fra PISA-undersøkelsen som var en undersøkelse som tok for seg 15-åringers kompetanse og ferdigheter i lesing, matematikk og naturfag. I 2006 skåret de norske elevene under OECD-gjennomsnittet. I tillegg til disse resultatene viste resultatene fra KAL- og SKRIV-prosjektene at elevene skrev i et lite utvalg av sjangere og at skrivningen ikke var vektlagt i særlig grad (Solheim & Matre, 2014, s. 45-62). Videre ble NORM-prosjektet (2012-2016) gjennomført som også var i samsvar med læreplanens vektlegging

av skriving som grunnleggende ferdighet i alle fag. Det er en intervensjonsstudie om skriving som grunnleggende ferdighet og vurdering av skriving. Målsettingen med prosjektet var å utvikle eksplisitte forventningsnormer for skriving samt å prøve ut disse som grunnlag for skriveopplæring og vurdering. Både utvikling av elevenes skrivekompetanse og lærernes vurderingskompetanse var sentralt (NORM-prosjektet, 2014). Resultatene fra PISA-undersøkelsen i 2015 viste imidlertid at norske elever skårer langt høyere enn OECD-gjennomsnittet (Utdanningsdirektoratet, 2016, s. 2). Dette kan sannsynligvis indikere at videre satsing på skriving og lesing kan ha verdifull betydning for utviklingen av elevenes skrive- og lesekompetanse.

Med basis i de utfordringene skolen opplever som nevnt over og ønsket om en ytterligere forbedring av elevenes læring, nedsatte regjeringen Ludvigsen-utvalget. Utvalget presenterte sin rapport i juni 2015 (NOU 2015:8, 2015). Deres oppdrag var å vurdere grunnopplæringens fag opp mot krav til kompetanse i et fremtidig samfunns- og arbeidsliv. De utarbeidet fem hovedpunkter for hvordan skolen kunne endres for å imøtekomme fremtiden med større grad av kompleksitet, mangfold samt en raskere endringstakt. Målet var at elevene skulle lære mer i alle fag. Punktene var som følger: Man må rydde i læreplanen, man må lære elevene å lære, man må sørge for kreativitet i alle fag, man må innføre dybdelæring og man må styrke opplæringen i psykisk helse. Ved utarbeidelse av kjerneelementene i faget er verdigrunnlaget identitetsutvikling, sosial læring, fullverdig medborgerskap, kulturelt og språklig mangfold, og dessuten skal elevene utvikle evnen til å stille spørsmål, utforske og eksperimentere i det dybdelæring blir prioritert som en bærebjelke i fagfornyelsen (Utdanningsdirektoratet, 2018). De kjerneelementene som er skissert og godkjent i juni 2018 er tekst i kontekst, kritisk tilnærming til tekst, muntlig kommunikasjon, skriftlig tekstsaking, språket som system og mulighet samt språklig mangfold. Selv om rekkefølgen av kjerneelementene trolig ikke har nevneverdig betydning, er det interessant å merke seg at de to første kjerneelementene er tekst i kontekst og kritisk tilnærming til tekst. For øvrig er det interessant at kritisk tenkning er vektlagt som et kjerneelement i relasjon til verdigrunnlaget der dybdelæring står særlig sentralt. Utover dette legger man også vekt på tverrfaglige tema som i stor grad er forankret i verdigrunnlaget i faget. De tverrfaglige temaene er demokrati og medborgerskap, folkehelse og livsmestring i tillegg til bærekraftig utvikling (regjeringen.no, 2018).

For norskfaget kan det se ut til at verdigrunnet videreføres fra nåværende læreplan, og det prioriteres fortsatt en stor grad av valgfrihet i faget. I *Norsklæreren 2*, 2018 er temaet dømmekraft, og i lederen skriver Kjersti R. Solbu blant annet om læreres utfordringer i faget i valg av tekster (Solbu, 2018, s. 2). I diskusjonen om de nye kjerneelementene hevder noen skoleforskere at handlingsrommet kanskje blir for stort med mange åpne kompetansemål. Samtidig vil det kunne være interessant med åpne kompetansemål for både lærer og elever fordi dømmekraft, som Solbu skriver om, nettopp åpner opp for kritisk tilnærming til både teksters innhold og framstillingsform. Åpne kompetansemål gir læreren frihet, men også makt, og den videre tolkningen av de endelige læreplanmålene blir derfor avgjørende for det norskfaget elevene vil møte i framtiden. Læreplanskissene som ble ferdig utarbeidet og lagt til høring i oktober 2018 ser ut til å videreføre relativt åpne kompetansemål, og fra mars til mai inneværende år vil den offentlige høringen finne sted. Det blir interessant å se den endelige læreplanen og det videre arbeidet med den i skolen fordi endelig læreplan angir rammene og dermed retningen for framtidens undervisning (Utdanningsdirektoratet, 2019).

Kunnskapsløftet (LK06, 2013) ble som tidligere nevnt betegnet som en literacyreform, og dette viser at skolemyndighetene vektlegger denne kompetansen. Vi finner derimot ikke begrepet literacy verken i formålet med opplæringen eller i læreplanen. Det som er uttrykt eksplisitt i formålet med læreplanen, er at elevene skal «utvikle evnen til kritisk tenkning og rustes til deltakelse i arbeidsliv og demokratiske prosesser». Dette forsterkes i de grunnleggende ferdighetene der det står at elevene skal kunne forholde seg kritisk og selvstendig til de leste tekstene. Her understrekes det også at «utviklingen går fra grunnleggende avkoding og forståelse av enkle tekster til å kunne forstå, tolke, reflektere over og vurdere stadig mer komplekse tekster i ulike sjangere» (LK06, 2013).

I læreplanen for VG3 på studieforbereende linje finner vi konkret noen kompetansemål som har sammenheng med literacy. Under hovedemnet muntlig kommunikasjon er «reflektere over innholdet» tatt med i første kompetansemål. Under hovedemnet skriftlige tekster står det at elevene skal «orientere seg i store mengder tekst av ulik kompleksitet og velge ut, sammenfatte og vurdere relevant informasjon». Dessuten er det tatt med et kompetansemål om kilder der det står at elevene skal «bruke kilder på

en kritisk og etterprøvbar måte og beherske digital kildehenvisning». Under det tredje hovedemnet, språk, litteratur og kultur, er ett av kompetansemålene at elevene «skal bruke begrepsapparatet fra retorikken for å analysere og vurdere ulike typer sakprosaer» samt «tolke og vurdere komplekse sammensatte tekster» (LK06, 2013). Det er derfor rimelig å hevde at gjeldende læreplan formelt har tatt høyde for betydningen av literacy som tilgangskompetanse og kritisk tilnærming til tekst, også på VG3. For øvrig viser ikke formålet med læreplanen, formuleringen av grunnleggende ferdigheter eller kompetansemålene i læreplanen, hvorvidt eller hvordan fagområdet blir representert verken i lærebøker eller i klasserommet.

I det utvidede tekstbegrep som literacybegrepet innbefatter, er både tilgang til tekster og kontekster relevante. Marte Blikstad-Balas skriver at «i et bredt og utvidet syn på literacy vektlegges det både at det er mange ulike måter å skape mening på og at språk og tekst alltid er en del av en sosial kontekst» (Blikstad-Balas, 2016, s. 15). Det er derfor av betydning at elevene får opplæring i literacy i samsvar med læreplanens kompetansemål. I den språklige sosialiseringen skiller man mellom tilegnelse og læring. Der tilegnelsen bare skjer nærmest av seg selv gjennom de første leveårene, forutsetter læringen et metaspråk som krever mer. Skaftun påpeker at elevenes møte med skolens sekundærdiskurs innebærer utfordringer på grunn av ulik tilgangskompetanse, og skolen hevdes dessuten å gjøre for lite for å utjevne forskjellene (Skaftun, 2009, s. 41-48 og Skarstein, 2017). Med begrepet primærdiskurs tenker vi gjerne på det språket barn tilegner seg i den nære familien, mens sekundærdiskurs rommer språktilegnelse barnet lærer i skole og utdanning som er mer fagrelatert. Sekundærdiskurs vil muligens bli karakterisert som “voksenspråk” av barn og unge. Tekstforskeren James Paul Gee bruker literacybegrepet for å betegne en slik sekundærdiskurs (Gee, 1996, s. 143). Noen barn kommer til skolen med skriftrelaterte sekundærdiskurser som en del av sin primærdiskurs, og de vil derfor ha bedre forutsetninger for å gjenkjenne skolens verdier. Skolen handler om sekundærdiskurser, understreker tekstforskeren Dag Skarstein (Skarstein, 2013, s. 32). James P. Gee understreker at det er avgjørende å beherske mer enn en diskurs og dermed inneha flere mulige tilnærminger til å forholde seg til verden rundt oss når det gjelder konkrete teksthandlinger så vel som i verdispørsmål (Gee, 1990, s. 142). Her har skolen en viktig oppgave fordi vi vet at den

såkalte tilgangskompetansen blant elevene kan være veldig forskjellig. For elevene er det av betydning hva man lærer hjemme, og dette får konsekvenser for læringen på skolen. Literacykompetansen vil være sentral som tilgangskompetanse, men også ha en kulturell og politisk dimensjon, understreker Skaftun (Skaftun, 2009, s. 49-51). Målet for skolen må derfor være å sørge for en god, tilpasset opplæring til alle elever, og dette forutsetter naturligvis opplæring i de grunnleggende ferdigheter, men også konkret opplæring, kanskje gjerne med modelltekster og kurs i kildebruk.

5 Metode

I denne oppgaven er temaet kritisk literacy i læreverker på videregående skole, og problemstillingen er som før nevnt: *Hvordan legger læreverkene til rette for å utvikle elevenes kritiske literacykompetanse?* Undersøkelsen er en lærebokanalyse av tre læreverker på VG3 i videregående skole, og det er innholdet i læreverkene om kritisk literacy jeg vil undersøke nærmere. Undersøkelsen vil være en horisontal analyse da jeg vil ta for meg læreverker fra samme læreplan og samme tid. Jeg vil bruke en kvalitativ forskningsmetode hvor jeg undersøker innholdet i læreverkene når det gjelder kritisk literacy. Kvalitative tilnærminger til analyse av innholdet i tekster blir ofte kalt fortolkende tekstanalyser eller innholdsanalyser (Fauskanger & Mosvold, 2014, s. 127). I en kvalitativ tilnærming vil man arbeide ut i fra et konstruktivistisk perspektiv. I et konstruktivistisk perspektiv ser man på kunnskap som en konstruksjon av forståelse og mening i møtet, og i sosial samhandling, mellom individet og det miljøet en er en del av. Kunnskap er derfor ikke statisk, men i stadig endring og fornyelse (Postholm, 2018, s. 17). Det sosialkonstruktivistiske perspektivet innebærer med andre ord at det enkelte individ og det miljøet en er en del av, er sentralt når det gjelder læring. Læring og utvikling foregår i ulike sosiale og kulturelle sammenhenger i møte mellom mennesker, og også i møte mellom mennesker og andre menneskelige produkter, som for eksempel tekster. Språket er her et sentralt redskap for å konstruere mening og forståelse av verden, og læringen blir et kontinuerlig samspill mellom individ og miljø (Postholm, 2018, s. 25 - 29). I tilknytning til den kvalitative innholdsanalysen vil jeg også ta utgangspunkt i en hermeneutisk tilnærming. Vi kan kanskje si at den hermeneutiske tilnærmingen jeg ønsker å benytte sammen med den kvalitative innholdsanalysen av læreverkene, vil være en studie innenfor rammene av det sosialkonstruktivistiske perspektivet.

Njål Skrunes skriver en eksplorerende presentasjon av lærebokforskningen som før nevnt i kapittel 2 (Skrunes, 2010, s. 105), og her finner vi tre metoder som har vært brukt i lærebokforskningen. Det er den rent kvalitative metode, den kvantitative og den tradisjonelle historiske metode som også blir kalt hermeneutisk og deskriptiv-analytiske metode. Den kvalitative metode tar sikte på en omfattende tilnærming og kan gi mye kunnskap om få enheter, og de data vi analyserer kommer til uttrykk i form av en verbaltekst. Denne metoden kan egne seg til å studere fenomener vi vet lite om fra før, og

analyser av verbale og visuelle uttrykksformer har blitt mer utbredt innenfor kvalitativ forskning (Thagaard, 2018, s. 11-12). Den kvantitative metoden baserer seg på kvantifiseringer av innholdet i framstilling av et tema eller frekvenser av elementer for eksempel i en tekst. Resultatene av slike målinger er eksakte og gir høy grad av objektivitet. Den hermeneutiske metode tar for seg helhet og enkeltdeler i datamaterialet i en sirkel for stadig å utvide forståelsen av de elementene man studerer. Den hermeneutiske tilnærmingen har vært kritisert fordi forskerens subjektive oppfatning og vurdering har preget forskningen i for stor grad. Skrunes understreker at det er sentralt å ha et balansert forhold til de tre metodene og være inneforstått med begrensningene (Skrunes, 2010, s. 105-107). Det er viktig å tilpasse metoden til problemstilling og materialet man skal bruke (Johnsen, 1993, s. 340-345). I den kvalitative innholdsanalysen av læreverkene i min undersøkelse vil jeg gå fra forståelse av helheten til forståelse av delene og til en ny forståelse av helheten som en hermeneutisk sirkel (Hitching & Veum, 2011, s. 19). Her kan også hermeneutisk spiral brukes som begrep slik Jacobsen uttrykker det. Dag Ingvar Jacobsen beskriver analyseprosessen av kvalitative data som en spiral der data beskrives, kategoriseres og sammenbindes i en fram- og tilbakeprosess. Ideer kan formes underveis samtidig som nye ideer og funn former analysen og framstillingen av data (Jacobsen, 2000, s. 173-174). Analyseprosessen blir derfor som en stigende spiral. Det blir avgjørende å være åpen og spesifikk i valg av materiale og av analysekategorier slik at undersøkelsen blir mulig å etterprøve og samtidig måler de elementene jeg legger opp til, med andre ord at de endelige funnene har reliabilitet. I det følgende vil jeg gjøre rede for metodevalg og valg av materiale. Dernest vil jeg redegjøre for analysekategorier og analyseenheter både når det gjelder kunnskapsstoffet i læreverkene og vedrørende oppgavene i tilknytning til kunnskapsstoffet.

5.1 Valg av metode

Kvalitative metoder benyttes når forskeren ønsker en fordypning i de fenomenene som blir studert, og kvalitative studier kan gi mye kunnskap om få enheter. Kvalitative data uttrykkes i form av tekst og bilder, mens kvantitative data framstår som tall eller andre mengdebegreper (Grønmo, 2004, s. 33). Analyser av verbale og visuelle uttrykksformer er blitt mer vanlig innenfor kvalitative studier (Thagaard, 2018, s. 11-12). Tekstforskeren David Silverman understreker fordelene ved å benytte naturlig forekommende data fordi

slike data er etablert uavhengig av forskerens medvirkning. Foreliggende tekster har også det fortrinnet at de er lett tilgjengelige, og dessuten har tekstmaterialet ikke de etiske begrensningene som analyse av for eksempel felldata har (Silverman, 2014, s. 316). Tekstmaterialet i denne studien, læreverkene, er lett tilgjengelige for alle.

5.2 Hermeneutikk

Kvalitative analyser har forankring i fenomenologiske eller hermeneutiske fagtradisjoner (Befring, 2016, s. 109). Hermeneutikk som metode er en subjektivt fortolkende prosess som gradvis kan øke forståelsen av en tekst, og implisitt ligger det en gjentakende interaksjon mellom teksten og tolkningen for å få en helhetlig forståelse (Befring, 2016, s. 20-21). Metoden har utgangspunkt i Georg Gadamers teorier selv om han først og fremst regnes som grunnlegger av den filosofiske hermeneutikken (Schanning, 1993, s. 315). Hermeneutisk metode spiller en sentral rolle i utdanningsvitenskapen. Den er aktuell i analyser av både historiske og empiriske data som har en direkte formidlende funksjon, og derigjennom har et budskap som kan fortolkes. Dette gjelder pedagogisk historie og kvalitativ empirisk forskning som undersøker meningsinnhold og er formidlet ved språklige og andre relevante symboler. Gadamer beskrev prosessen som en innsiktsfremmende og sirkulær prosess som senere er blitt kalt den hermeneutiske sirkel. Forskningsprosessen starter med en forutforståelse som gjerne forkortes til forforståelse. Den kan inneholde både faglig kompetanse og forskerens forutinntatte oppfatninger om emnet som studeres, men den faglige oppfatningen og den totale forforståelsen vil være utgangspunkt for den interaktive prosessen som kan munne ut i økt kunnskap om emnet. Denne forforståelsen videreutvikles ved å innhente nye erfaringer som tolkes og medvirker til en utvidet, ny forståelse. Slik vil kunnskapen om emnet som studeres bli gradvis utvidet ved en vekselvirkning mellom analyse og tolkning av enkeltelementer og en stadig utvidet helhetsforståelse (Befring, 2015, s. 21). Ved analyse av dokumenter kan det være hensiktsmessig å skille mellom manifest og latent innhold. Det manifeste innholdet kommer fram på en direkte og entydig måte, men det latente innholdet framstår derimot ikke klart. Det latente innholdet bør følgelig fortolkes ut fra konteksten. I en kvalitativ innholdsanalyse vil det være hensiktsmessig å innlemme både manifest og latent innhold i klart spesifiserte analyseenheter (Befring, 2016, s. 89). Analysekategoriene vil jeg gjøre rede for mer utførlig i delkapittel 5.3.

5.3 Kvalitativ innholdsanalyse

Problemstillingen i denne oppgaven kan sies å være beskrivende fordi jeg vil undersøke hvordan læreverkene redegjør for temaet kritisk literacy. Samtidig vil man kunne definere problemstillingen som eksplorerende fordi jeg vil prøve å finne ut mer om et emne vi ikke vet så mye om. En eksplorerende problemstilling vil ofte kreve en metode som er utdypende og får fram nyanserte data (Jacobsen, 2000, s. 45-46). En slik problemstilling er mer åpen for kontekstuelle forhold og konsentrerer seg om noen få enheter. Dessuten er det viktig å være bevisst på at man i en slik undersøkelse ikke kan si noe om hvordan lærebøkene blir brukt i klasserommet av lærere og elever.

Kvalitativ innholdsanalyse bygger på en systematisk gjennomgang av dokumenter der en tar sikte på å kategorisere innholdet og registrere data som er relevante for problemstillingen. Tekstforskeren Klaus Krippendorff definerer Content analysis, eller kvalitativ innholdsanalyse som det ofte kalles på norsk, som *a research technique for making replicable and valid inferences from texts (or other meaningful matter) to the contexts of their use* (Krippendorff, 2013, s. 24). Krippendorff uttrykker derfor også betydningen av kontekst i analysemetoden. Den kvalitative innholdsanalysen kalles dessuten fortolkende tekstanalyse (Fauskanger & Mosvold, 2014, s. 127). Kvalitativ innholdsanalyse kan i prinsippet brukes på alle typer dokumenter, og dokumentenes innhold behandles og registreres enten som kvalitative eller kvantitative data (Grønmo, 2004, s. 187). En av fordelene ved innholdsanalyse som metode er at bruken av data i form av skriftlig materiale gjør det lettere for andre å gjenta og etterprøve undersøkelsen. Innholdsanalyse som metode har tradisjonelt blitt brukt i analyser av offentlige taler og massemedier. Metoden har spredt seg til et bredere forskningsområde og er blitt brukt på alle typer tekster som bøker og andre former for dokumenter (Cohen et al, 2007, s. 563). I forskning skrevet på norsk i nyere tid, handler det i hovedsak om analyser av medietekster, men innholdsanalyse er lite brukt i den norske utdanningsforskningen (Fauskanger & Mosvold, 2014, s. 128). Janne Fauskanger og Reidar Mosvold, ved Universitet i Stavanger, hevder at innholdsanalyser sannsynligvis er benyttet en del, men at det ikke er så enkelt å få oversikt over forskningsområdet da det trolig er benyttet andre begreper enn kun innholdsanalyse. Da kvalitativ innholdsanalyse kan sees både som en fleksibel tilnærming til analyse av tekstdata og som en systematisk tilnærming til å identifisere temaer eller mønstre i

dataene, finnes det følgelig mange forskjellige tilnærminger til «paraplybegrepet» innholdsanalyse (Fauskanger & Mosvold, 2014, s. 128).

Det blir sentralt å være åpen når jeg analyserer læreverkene, tydeliggjøre og gjøre alle valg transparente. I analysen av læreverkene vil jeg analysere innholdet, og her vil jeg støtte meg til de ulike tilnærmingene til metoden som tekstforskerne Hsieh og Shannon skisserer og som Janne Fauskanger og Reidar Mosvold skriver om i «Innholdsanalysens muligheter i utdanningsforskning» (Hsieh & Shannon, 2005, s. 1279-1284; Fauskanger & Mosvold, 2014, s. 127). Her gjør de greie for hvordan man kan analysere innholdet i tekster i en kvalitativ analyse. Disse innholdsanalysene blir som nevnt over også kalt fortolkende tekstanalyser. De presenterer tre ulike tilnærminger, og det er teoridrevet innholdsanalyse, konvensjonell innholdsanalyse samt summativ analyse av innholdet. Her understreker de at man gjerne kan bruke flere av disse tilnærmingene i en og samme undersøkelse for å kvalitetssikre funnene. Her vil jeg først gjøre rede for hovedtrekkene ved de tre tilnærmingene til innholdsanalyse som er nevnt over, og dernest beskrive hvordan jeg vil bruke metodene i denne undersøkelsen av læreverkene.

I teoridrevet innholdsanalyse, som også blir kalt «directed approach to content analysis» av Hsieh og Shannon, er målsettingen å validere eller videreutvikle et eksisterende teoretisk rammeverk ved en deduktiv kategorisering (Hsieh & Shannon, 2005, s. 1281). Her kan eksisterende teori og forskning på feltet bidra til å utvikle forskningsspørsmålet. Denne metoden er meget strukturert. Kodene utarbeides ut fra teori, og deretter går man gjennom materialet for å finne relevante elementer. I de tilfellene forskeren finner elementer som det mangler kode for og dermed faller utenfor, vil man i neste fase utvikle koder for disse elementene. Denne metoden innebærer derfor at analysekategoriene utvikles både i forkant av undersøkelsen og underveis i forskningsprosessen.

Konvensjonell innholdsanalyse blir gjerne brukt i studier hvor målet er å beskrive et fenomen for å forstå fenomenet bedre, og den blir ofte brukt når det foreligger lite teori og forskning på området. Her fokuserer man på de enkelte ordene i gjennomlesning av materialet, fra for eksempel intervjuer, hvor målet er å få mer innsikt. Analysekategoriene er ikke utviklet i forkant av undersøkelsen. Forskerne benytter en induktiv tilnærming og

kodene utvikles underveis ved gjennomlesningen av materialet, og relaterte koder knyttes sammen (Hsieh & Shannon, 2005, s. 1279). Utfordringen ved metoden kan være å redusere antall analysekategorier, og derfor deler man gjerne analysekategoriene inn i 10-15 hovedgrupper der de enkeltstående analysekategoriene inngår ut fra relevans. Denne inndelingen krever at forskerne studerer forbindelseslinjene mellom de enkelte kategoriene av koder og hovedgruppene av analysekategorier.

I summativ analyse av innhold er det fokus på hvordan ord og innhold kommer fram i en bestemt kontekst. Basis for undersøkelsen med denne metoden har utgangspunkt i nøkkelord, ordtelling og mønstre utfra dette. Nøkkelordene er identifisert både før og underveis av dataanalysen. Dette kalles manifest innholdsanalyse, og i slike analyser er det mulig å studere et bestemt fenomen mer inngående og utover det opplagte. Forskeren vil kunne skaffe seg innsikt i hvordan ord faktisk blir brukt i et datamateriale (Hsieh & Shannon, 2005, s. 1283). Resultatet av den manifeste innholdsanalysen benyttes i neste fase til å utvikle analysekategorier som benyttes i den latente innholdsanalysen. I den latente innholdsanalysen vil forskeren i større grad vektlegge kontekst. Det blir viktig å fokusere på nøkkelordene i kontekst for å få bedre oversikt over meningsinnholdet som er representert i det skriftlige datamaterialet (Hsieh & Shannon, 2005, s. 1285). De tre analytiske tilnærmingene til innholdsanalyse er ulike, men har mange likhetstrekk, og kan hevdes å være delvis overlappende (Fauskanger & Mosvold, 2014, s. 130). Hovedskillet mellom de analytiske tilnærmingene gjelder i første rekke hvordan analysekategoriene er utviklet, og det er kodeprosessen som er avgjørende for hvor vellykket undersøkelsen vil være (Hsieh & Shannon, 2005, s. 1285-1286 og Cohen et al, 2007, s. 566).

For å besvare problemstillingen i min undersøkelse har jeg som sagt analysert lærestoffet og oppgavene i tre læreverker på studiespesialiserende linje, VG3. På dette trinnet er lærestoffet fordelt mellom lærestoff med kultur- og teksthistorisk fokus i tillegg til samtids-historie og vår tids samtidstekster, og samtidig er det på VG3 også en oppsummering av lærestoffet fra norskfagets pensum for de første to årene da undervisningen skal forberede elevene på avsluttende eksamen i faget. Av denne grunn er læreverker på VG3 godt egnet for innholdsanalyse ut fra min problemstilling fordi elevene på dette trinnet skal gå gjennom og finpusse kompetansen for hele norskfaget i videregående skole.

De tre læreverkene blir undersøkt gjennom en kvalitativ innholdsanalyse der kunnskapsstoffet blir undersøkt gjennom en summativ innholdsanalyse. Ved denne tilnærmingen er det et mål å få nærmere innsikt i hvordan ord blir brukt som nevnt over (Hsieh & Shannon, 2005, s. 1283). I summativ innholdsanalyse blir nøkkelord identifisert både før og underveis av dataanalysen, og gjennom opptelling av nøkkelord vil den manifeste innholdsanalysen gjennomføres. Etter at den manifeste innholdsanalysen er gjennomført, vil resultatene fra denne danne grunnlag for å utvikle analysekategorier for den latente innholdsanalysen. Den summative innholdsanalysen vil derfor være hensiktsmessig i denne undersøkelsen fordi jeg vil tro at både manifest og latent innhold vil være mulig å registrere. I og med at det er emnet kritisk literacy jeg ønsker å undersøke nærmere i læreverkene, vil jeg på denne måten både kunne registrere konkret meningsinnhold om temaet i tillegg til temaet slik det er framstilt i ulike kontekster i lærestoffet. Her er det viktig å bruke de relevante elementene som jeg finner, tydeliggjøre og begrunne alle valg som blir tatt i prosessen. Etter å ha analysert helheten vil jeg dernest analysere spesifikt utvalgte analysekategorier, for igjen å se på helheten i læreverkene omkring temaet kritisk literacy. Undersøkelsen vil dermed, som nevnt over, ha en hermeneutisk tilnærming. Det kan være noen fordeler ved å kombinere summativ innholdsanalyse med en hermeneutisk tilnærming da innholdsanalysen på mange vis i seg selv er en hermeneutisk metode. Det er særlig den latente innholdsanalysen som foretas etter den manifeste innholdsanalysen som bidrar til dette, fordi kontekst blir sentralt for helhetsvurderingen. Jeg håper at en kombinasjon av en hermeneutisk tilnærming samt manifest og latent innholdsanalyse vil bidra til å forsterke kvalitetssikringen av resultatene fra undersøkelsene når det gjelder reliabilitet og validitet, samt sikre at dataene blir generaliserbare.

I undersøkelsen startet jeg med den manifeste innholdsanalysen og valgte ut noen ord som kan åpne opp for kritisk literacy, og underveis i møte med det empiriske materialet supplerte jeg med flere ord som var relevante i denne sammenheng. Jeg ønsket å analysere lærestoffet i tre læreverker og på tvers av ulike temaer i lærebøkene, og derfor har jeg valgt ut ord som er relatert til utviklingen av kritisk literacy hos elevene. Jeg har tatt for meg hele læreverket i trykt utgave og gått gjennom det verbalspråklige lærestoffet med overskrifter, underoverskrifter og brødtekster. Oppgavene undersøker jeg som nevnt i

andre del av undersøkelsen. I den manifeste innholdsanalysen har jeg valgt å benytte koder på to nivåer ut fra en vurdering av læreverket *Grip teksten*. Siden det er verbalspråket i lærestoffet jeg skal undersøke, er hovedkategoriene valgt ut fra dette. Lærebøkene skal presentere et tilpasset lærestoff for elevene og vil følgelig inneholde mange temaer der faglig innhold og fagbegreper er framstilt. Ut fra dette har jeg valgt å benytte to hovedkategorier som jeg mener vil romme det faglige innholdet i læreverket. Hovedkategoriene er *formidling* av faglige emner og *veiledning* til elevene. I kategorien formidling av lærestoff blir kunnskapsstoff presentert for eleven i løpende læreboktekst og formidlet innenfor ulike tematiske emner. I kategorien veiledning til eleven er lærestoffet presentert som instruksjon til elevene og gjerne også skrevet inn i læreverket som skriverammer. Innenfor hver av disse hovedkategoriene legger jeg til underkategorier i forkant av undersøkelsen og supplerer etter behov underveis i arbeidet.

FORMIDLING av faglige emner	VEILEDNING til elevene
Vurdere	Kildebruk
Reflektere/kommentere	Skrivemåter*
Drøfte	Lesemåter*
Kritisere/kritisk	Vurdere*
Metaspråk*	Reflektere/kommentere*
	Drøfte*

Tabell 1. Kodingsnivåer og koder

Koder merket med * ble utarbeidet og lagt til ved gjennomlesing av *Grip teksten*, VG3.

Tilsvarende gjorde jeg også for de andre to læreverkene, *Intertekst* og *Moment*. Samtidig var jeg åpen for å supplere med nye nøkkelord også i gjennomlesningen av disse læreverkene. Deretter brukte jeg disse funnene til å gå videre i den latente innholdsanalysen for å se nærmere på hvordan disse nøkkelordene er brukt i kontekst. Det vises videre til kodeprosessen i delkapittel 6.1. I undersøkelsen av kunnskapsstoffet i læreverkene mener jeg at denne tilnærmingen er hensiktsmessig fordi man vil kunne registrere konkret lærestoff i læreverkene som omhandler emnet jeg skal undersøke, men også ta høyde for kontekst. Kritisk literacy som emne vil kunne være representert i ulike deler av

lærestoffet og på ulike vis, og derfor vil det være av interesse å også fokusere på meningsinnholdet i ulike kontekster der kritisk literacy er representert.

I analysen av kunnskapsstoffet vil det være hensiktsmessig å definere kontekst, og særlig i den latente innholdsanalysen. I den manifeste innholdsanalysen definerte jeg kontekst først som mikrokontekst der jeg analyserte fem ord i forkant og i etterkant av kodeordet. I den latente innholdsanalysen definerte jeg kontekst først og fremst til nærmeste avsnitt og deretter til kapitlet som er beskrevet. Samtidig ville jeg i siste fase utvide den latente konteksten for å se nærmere på hvilken hoveddel av læreverket emnet er beskrevet i. I og med at jeg ønsket å kombinere innholdsanalysen med den hermeneutiske tilnærmingen, ville jeg i siste del av analysen inkludere helheten i læreverket i tråd med denne.

I undersøkelsen analyserte jeg også oppgavene i læreverkene for å besvare andre forskningsspørsmål: I hvilken grad finnes det oppgaver i de tre læreverkene som fremmer kritisk literacy? Her støttet jeg meg på tidligere forskning der kvalitativ innholdsanalyse er en velprøvd og egnet metode, og forskerne kategoriserer oppgaver og undersøker antall oppgaver i hver kategori (Andersson-Bakken & Bakken, 2016, s. 4). Her benyttet jeg en teoridrevet innholdsanalyse som det kalles på norsk, som også benevnes som «direct approach to content analysis» (Hsieh & Shannon, 2005, s. 1281). Denne metodiske tilnærmingen innebærer at kodene utarbeides i forkant og underveis i analyseprosessen. Ved teoridrevet innholdsanalyse kan man også støtte seg til tidligere forskning i kodingsprosessen, og jeg har støttet meg til Andersson-Bakken og Bakkens kategoriinndeling som et utgangspunkt. Summativ innholdsanalyse og teoridrevet innholdsanalyse er delvis overlappende, men hovedforskjellen ligger i kodeprosessen der summativ innholdsanalyse har basis i egenutviklede koder, mens teoridrevet innholdsanalyse kan basere seg på tidligere forskning. I denne undersøkelsen definerte jeg noen foreløpige kategorier som jeg deretter forsøkte å kode oppgavene med. Underveis i denne prosessen ble kategoriene av koder justert og samtidig supplert med nye koder ut fra det empiriske materialet. Her valgte jeg å støtte meg til tidligere utarbeidede kategorier som er brukt i analyse av lærebokoppgaver av Andersson-Bakken og Bakken (Andersson-Bakken & Bakken, 2016, s. 11). Disse forskerne arbeidet også med analyse av lærebokoppgaver som tidligere nevnt. De valgte en kategorisering på to nivåer, der første nivå oppdeles mellom åpne og lukkede

oppgaver. På nivå to deles igjen oppgavene i underkategorier utfra hvordan elevene skal gå fram for å løse dem. Her deles de lukkede oppgavene i reproduserende og resonnerende oppgaver, men de åpne oppgavene deles i vurderende, utforskende og aktiviserende oppgaver. Denne kategorinndelingen er også hensiktsmessig i undersøkelsen min der målet er å studere nærmere hvordan kritisk literacy er representert i læreverkene, og det innebærer at jeg må knytte kategoriene opp mot kritisk literacy gjennom hele undersøkelsen. I siste fase av analysearbeidet kombinerte jeg også her innholdsanalysen med den hermeneutiske tilnærmingen for å få et helhetlig bilde av læreverket. Jeg vil tro at de åpne oppgavene vil være mest relevante når jeg skal undersøke hvordan og i hvilken grad elevene møter kritisk literacy i læreverkene. Kategoriene for koding av oppgavene er delt i to hovedkategorier med hver sine underkategorier, og definisjonene av disse er skissert i tabell 2 nedenfor.

ÅPNE OPPGAVER: Oppgaver som kan besvares eller løses på ulike måter	LUKKEDE OPPGAVER: Oppgaver som har et bestemt fasitsvar
Vurderende oppgaver: Elevene skal søke svaret i seg selv	Reproduserende oppgaver: Elevene skal finne svaret direkte i læreboka eller annen informasjonskilde
Utforskende oppgaver: Elevene skal utforske et tema gjennom litteratursøk eller empiriske undersøkelser	Resonnerende oppgaver: Elevene skal slutte seg fram til svaret ved å følge bestemte framgangsmåter
Aktiviserende oppgaver: Elevene skal utføre en handling	

Tabell 2. Kodingsnivåer og koder i læreverkenes oppgaver

Det er viktig å være bevisst på at alle metoder kan ha enkelte utfordringer. Kvalitativ innholdsanalyse gjennomføres av forskeren selv og omfatter en systematisk gjennomgang av utvalgt materiale, som før nevnt. Forskerens perspektiv kan naturligvis påvirke utvelgelsen og tolkningen av tekstene, og følgelig er det sentralt å klargjøre alle valg i forskningsprosessen slik at prosessen er åpen og også kan etterprøves. I tillegg vil forskerens kildekritiske og kontekstuelle forståelse kunne påvirke tolkningen av tekstmaterialet i undersøkelsen (Grønmo, 2004, s. 201). Ved bruk av denne metoden kan det også være en fare for at forskeren kun velger å kode materialet ut fra det som er hensiktsmessig for å besvare forskningsspørsmålet. Også i vurderingen av inndeling i

hovedkategorier av koder vil det være en mulighet for å innsnevre underkategorier og dermed redusere kodesystemet i større grad enn materialet tilsier. Det er også et spørsmål om hvor bred eller smal en hovedkategori bør være ut fra underkategoriernes innhold (Cohen et al, 2007, s. 566). Likeledes vil det være lite hensiktsmessig å i for stor grad se på de enkeltstående ordene i større grad enn den konteksten ordene er omfattet av, fordi ordene kan uttrykke ulikt meningsinnhold i ulike kontekster (Cohen et al, 2007, s. 570). Det vil derfor være avgjørende å tydeliggjøre teoretisk ståsted, beskrive alle faser i forskningsprosessen og presentere funnene systematisk og så åpent som mulig for å sikre troverdigheten ved undersøkelsen i sin helhet.

Hvis man vil velge andre innfallsvinkler på oppgaven når det gjelder metoder, er det flere alternative framgangsmåter. Kvantitative metoder kunne være hensiktsmessige hvis man vil undersøke et større omfang av læreverker. I en slik sammenheng ville man kunne få et større datamateriale, og det ville være mulig å få en bedre oversikt over forskningsfeltet kritisk literacy i lærebøker. En mulig negativ konsekvens med en slik undersøkelse vil kunne være at man ikke i så stor grad kan gå i dybden av funnene. Hvis man derimot kun ville bruke en kvalitativ tilnærming og gjøre en tekstanalyse av flere læreverker, vil fordelene være at man får fram flere nyanser og får mer nærhet til datamaterialet. En ulempe ved dette kan være at studien blir mer ressurskrevende (Jacobsen, 2010, s. 116). Ved alle undersøkelser bør forskeren reflektere over gyldighet i funnene og om funnene er mulig å generalisere, i tillegg til at man bør vurdere om de er troverdige. Hvis forskeren derimot velger å kombinere kvalitativ og kvantitativ metode, vil det bli en langt mer omfattende undersøkelse som krever mer tid enn rammene for denne oppgaven gir. I siste fase av undersøkelsen vil forskeren få mulighet til å sette sammen resultatene både fra den kvalitative metoden og fra de kvantitative innslagene i undersøkelsen som innebærer at man både har gått i dybden og sikret en større bredde i forskningen. Jeg vil tro at man i større grad kan kvalitetssikre de funnene en får fram ved en kombinasjon av flere, ulike metoder samtidig som funnene vil bli mer innholdsrike. Resultatene fra min undersøkelse håper jeg likevel vil kunne bidra til å fremme interesse for forskning på kritisk literacy i skolen og muligens understreke behovet for å styrke elevenes faglige fordypning i emnet.

5.4 Valg av materiale

Lærebøkene har over lang tid hatt en enestående posisjon i skolen, og mange skoleforskere har benyttet lærebøker



som materiale med forskjellige perspektiv og ulike fokusområder (Skrunes, 2010, s. 15).

Den svenske didaktikkforskeren Staffan Selander tok i bruk begrepet *pedagogisk tekst* for å skille lærebøker og læremidler og legger vekt på at det er et omfattende begrep. Han definerer begrepet blant annet som tekster som har pedagogisk struktur og hensikt i tillegg til at tekstene skal formidle kjent kunnskap (Selander, 1988, s. 17). Som nevnt tidligere i kapittel 2, er mye av undervisningen basert på læreverkene, og forskning viser at læreverkene er elevenes viktigste kilde for å innhente informasjon ved leksearbeid og annet selvstendig arbeid i fagene (Selander og Skjelbred, 2004, s. 23-24).

Med denne bakgrunn har jeg valgt å bruke tre læreverker i norskfaget som materiale for undersøkelsen min. Som før nevnt, er det læreverker fra VG3 som utgjør utvalget, og det er *Grip teksten* (2015), *Intertekst* (2015) og *Moment* (2016) jeg skal studere nærmere. Til tross for at vi i dag har mange flere kilder til kunnskap tilgjengelig enn for bare noen år siden, er læreverkene som nevnt fortsatt svært viktige for elevene i skolearbeidet, og dermed er de også relevante å studere nærmere. Dessuten er disse læreverkene gitt ut etter gjeldende læreplan. Læreverkene jeg har valgt ut er mye brukt i skolen, og de er gitt ut på veletablerte forlag som Aschehoug & Co. Fagbokforlaget og Cappelen Damm AS.

Læreplanen i norsk legger opp til å gi en grundig innføring i tekstanalyse av ulike teksttyper og sjangrer på VG1, mens læreplanen på VG2 i hovedsak vektlegger de historiske periodene med tilhørende tekster. På VG3 skal elevene prøve å få en oversikt over litteratur- og språkutviklingen i tillegg til at sakprosa og samtidstekster har en viktig plass. Derfor har jeg valgt å arbeide med læreverker fra VG3. Her er det kunnskapsstoff om sakprosa med vekt på verbalteksten som står sentralt i undersøkelsen, når jeg i denne undersøkelsen skal studere hvordan læreverkenes presentasjon av kritisk literacy blir uttrykt. For øvrig bør det også understrekes at jeg bør være åpen for å undersøke alle deler av kunnskapsstoffet i lærebøkene, da fagstoff om kritisk literacy sannsynligvis vil være representert på ulike vis i forskjellige deler av lærebøkene. I tillegg til kunnskapsstoffet i

lærebøkene vil jeg også analysere de oppgavene som hører med til dette emnet, fordi jeg vil tro at man også her kan finne elementer av kritisk literacy som kan være relevante for undersøkelsen.

5.5 Validitet og reliabilitet

Validitet, reliabilitet og overførbarhet er sentrale begreper for å vurdere forskningens troverdighet, og begrepene gir også uttrykk for kvaliteten på studien (Thagaard, 2018, 181). Tidligere har begrepene i hovedsak vært mest relevante i kvantitative studier, men i dag er disse begrepene også innarbeidet i kvalitative studier (Thagaard, 2018, s. 188).

Validitet handler om i hvilken grad en metode undersøker det den er ment å undersøke (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Validitet handler derfor om gyldigheten av de tolkningene vi har kommet fram til ved å gjøre rede for det teoretiske grunnlaget for undersøkelsen og de beslutninger vi tar underveis om hvordan vi tolker data (Thagaard, 2018, s. 200). Det blir derfor viktig å sikre transparens, gjennomsiktighet, i alle deler av forskningsprosessen. Vi kan styrke validiteten ved teoretisk transparens og ved å gå gjennom hele analyseprosessen (Thagaard, 2018, s. 189). Likeledes vil dette sikre at analysene er åpne for andres tolkninger og at analysene kan være etterprøvbare.

Reliabilitet dreier seg om forskningens pålitelighet, og det er derfor viktig å gjøre rede for hvordan vi utvikler data (Thagaard, 2018, s. 181). Det er et grunnleggende krav i kvalitative studier at alle deler av forskningsprosessen utføres på en reliabel måte. Det forutsetter en nøyaktig beskrivelse av de framgangsmåter som er benyttet i hele forskningsprosessen (Befring, 2016, s. 56).

For å kvalitetssikre resultatene fra undersøkelsen i denne masteroppgaven, har jeg derfor lagt vekt på å dokumentere og gjøre rede for alle faser i arbeidet slik at forskningsprosessen innfrir kravene til validitet og reliabilitet. Samtidig er det viktig å være bevisst på de ulike fasene i forskningen og ta enkelte forbehold i analysene. I en kvalitativ innholdsanalyse vil det særlig gjelde kategoriseringen av utvalgte kodeord og tolkningen av disse. Analysene er bevisst og ubevisst påvirket av min forforståelse, og

dette kan også influere på analysene i større eller mindre grad. Videre tolkning av undersøkelsen, også ut fra validitet og reliabilitet, gjør jeg ytterligere rede for i delkapittel 7.3.

6 Presentasjon av undersøkelsen og resultater

I dette kapitlet vil jeg presentere undersøkelsen av de tre læreverkenes når det gjelder kritisk literacy med utgangspunkt i problemstilling og forskningsspørsmål. I første del, delkapittel 6.1, undersøkte jeg læreverkenes kunnskapsbase, og dernest analyserte jeg oppgavene i læreverkenes i delkapittel 6.2. I læreverkenes kunnskapsbase inkluderte jeg inngresser, overskrifter, underoverskrifter, rammetekster, brødtekster og modelltekster i analysen. Jeg analyserte oppgaver i løpende læreboktekst samt i oppsummeringsoppgaver og andre oppgaver i tilknytning til kunnskapsstoffet. Oppgaver til læreverkenes tekstsamlinger er ikke behandlet her.

6.1 Analyse av kunnskapsstoffet i læreverkenes

I analysen av læreverkenes kunnskapsstoff startet jeg med å kategorisere innholdsstoffet i to hovedkategorier, *formidling* av fagstoff og *veiledning* til elevene slik jeg har beskrevet i delkapittel 5.3 og i tabell 1. I kategorien formidling av faglige emner blir ulike faglige tema presentert for elevene, og i kategorien veiledning til elevene er fagstoffet organisert i skriverammer og direkte instruksjon til elevene. I analysen av kunnskapsstoffet benyttet jeg summativ innholdsanalyse, som før nevnt. Denne metodiske tilnærmingen har basis i nøkkelord og ordteiling som kan vise mønstre. Nøkkelordene er identifisert før og underveis i dataanalysen, og dette vil kunne gi innsikt i hvordan ord blir brukt og gir mening (Fauskanger og Mosvold, 2014, s. 130-131). I analysen av materialet begynner man med å identifisere relevante ord, koder, i samsvar med manifest analyse. I det første møtet med det empiriske materialet, læreverkenes, gjorde jeg meg kjent med materialet i sin helhet for deretter å undersøke ulike deler av læreverkenes for å definere relevante ord som er hensiktsmessige å benytte. I utvelgelsen av nøkkelord har jeg forsøkt å velge ut ord som direkte eller indirekte kan åpne for kritisk literacy. Underveis i den manifeste undersøkelsen supplerte jeg utvalget av de kodede ordene i tråd med behovet, slik metoden også beskrives. Metoden harmonerer følgelig også med den hermeneutiske tilnærmingen jeg brukte i undersøkelsen (Befring, 2016, s. 89, Hitching & Veum, 2011, s. 19 og Jacobsen, 2000, s. 173-174). I neste fase, i den latente undersøkelsen, brukte jeg resultatene fra den manifeste undersøkelsen til å analysere hvordan de utvalgte ordene er brukt i kontekst (Shieh &

Shannon, 2005, s. 1279). Kontekst blir sentralt for at ordene skal gi mening. Kontekst er alltid konstruert av noen, og dette er et aspekt man også bør være bevisst på her (Krippendorff, 2004, s. 25). For øvrig vil forståelsen av kontekst være forskjellig ut fra hvordan leserne av teksten tolker tekst i kontekst, og det er ikke gitt at elever tolker kontekst slik jeg gjør det. Samtidig bør man også ha et visst forbehold til hvordan teksten blir lest fordi vi ikke kan si noe om hvordan elevene benytter læreverket i skolesituasjonen. Kontekst vil kunne variere fra ordklynger, avsnitt og kapitler (Cohen et al, 2007, s. 565-566). Det blir derfor viktig å definere kontekst i den latente undersøkelsen ut fra målsetningen om å besvare problemstillingen og forskningsspørsmålene, og slik at funnene blir nyanserte og har informasjonsverdi. Kontekst for denne undersøkelsen har jeg definert og beskrevet tidligere både for analysen av kunnskapsstoffet og oppgavene i delkapittel 5.3.

I den manifeste undersøkelsen startet jeg med å identifisere relevante ord som koder, såkalte nøkkelord, slik jeg har skissert ovenfor. Jeg forsøkte å skaffe meg en oversikt over læreverket *Grip teksten* først og noterte ned relevante ord som kunne være hensiktsmessige som koder i denne første delen av undersøkelsen. Etter hvert som jeg registrerte aktuelle koder, fant jeg det også nødvendig å supplere med flere hensiktsmessige ord samtidig som jeg registrerte dem parallelt. På samme vis gjennomførte jeg identifisering og registrering av koder i de to andre læreverkene, *Moment* og *Intertekst*. I det følgende vil jeg av praktiske grunner benytte forkortelser for titlene på læreverkene, og *Grip teksten* blir forkortet til G3, *Moment* forkortes til M3 og *Intertekst* benevnes som I3.

Ordene jeg har valgt å bruke som koder, er instruksjonsverb, adverb og substantiv som på en eller annen måte kan være relevante for å besvare problemstillingen. Instruksjonsverb har jeg her definert som verb som oppfordrer eleven til å utføre en handling, men i formidling av fagstoff vil instruksjonsverb trolig være mindre relevante enn i veiledningsstoffet. Likevel ser vi at for eksempel verbene *drøfte* og *vurdere* er brukt både i formidlings- og veiledningsstoffet, men i ulik kontekst. De kodeordene jeg har valgt å benytte, er ord som jeg vil tro kan åpne for kritisk literacy. Ved å velge en kombinasjon av instruksjonsverb, adverb og substantiv vil det sannsynligvis være gode

muligheter for å fange opp ulike innfallsvinkler i kunnskapsstoffet som kan initiere arbeid med kritisk literacy. I utgangspunktet søkte jeg på ordene literacy, kritisk literacy og kritisk tilnærming til tekst fordi jeg hadde forventninger om at slike fagbegrep kanskje var å finne i læreverket på VG3, studiespesialiserende linje. Disse ordene var derimot ikke nevnt konkret i noen av læreverkenes kunnskapsstoff, men denne observasjonen bør jo også karakteriseres som et funn. Det var kun i forordet til lærerne i M3 at ett av disse ordene er brukt eksplisitt, fagbegrepet literacy. Jeg har derfor ikke valgt å føre opp disse ordene i tabell 3 nedenfor, men i stedet prioritert å føre opp de kodeordene som er å finne i læreverkenes kunnskapsstoff. Det er disse tekstene som er gjenstand for analyse i denne delen av undersøkelsen.

Nøkkelordene som er registrert i tabellen, er identifisert og registrert i den manifeste undersøkelsen gjennom flere trinn slik metoden også er beskrevet (Shieh & Shannon, 2005, s. 1283). Nøkkelord som står oppført uten å være merket med * eller står i kursiv, er de kodene som jeg startet å registrere i G3 etter å ha gjort meg kjent med dette læreverket. Etter å ha gjennomlest G3 ble det nødvendig å identifisere flere nøkkelord for å fange opp relevante data i læreverket, og disse nøkkelordene er merket med *. Det første ordet jeg valgte å supplere ved gjennomlesningen av G3, var *lesemåte** da jeg oppdaget at dette ordet vil kunne gi informasjon om ulike tilnærminger til tekst som kunne være relevant. For øvrig supplerte jeg utvalget med kodeord som *metaspråk*/metafiksjon**, *skrivemåte** og *vurdere*/vurdering**, og disse kodeordene så også ut til å fange opp elementer av kritisk literacy i læreverket, G3. Deretter gikk jeg gjennom de andre læreverkene, M3 og I3, for å registrere aktuelle data, og ved denne gjennomlesningen ble det også behov for å identifisere flere nøkkelord. Disse nøkkelordene er ført opp i tabellen i kursivert skrift. De kodeordene jeg supplerte med etter gjennomlesning av M3 og I3, var ordene *litteraturkritikk*, *mediekritikk*, *samfunnskritikk/* *samfunnskritisk* og *sivilisasjonskritikk*. Disse kodeordene ble valgt ut fordi de kunne se ut til å være representert i deler av kunnskapsstoffet som kunne dreie seg om kritisk literacy, direkte eller indirekte. I siste del av den manifeste undersøkelsen gjennomleste jeg igjen det første læreverket, G3, for å identifisere og registrere de sistnevnte, kursiverte nøkkelordene også her. I tabell 3 nedenfor er alle deler av den manifeste undersøkelsen registrert i de tre læreverkene, G3, M3 og I3.

Lærebøker	Grip teksten		Moment		Intertekst	
Ord:	Antall:		Antall:		Antall:	
Formidling/veiledning:	Form.	Veil.	Form.	Veil.	Form.	Veil.
Drøfte/ drøfting	1	14	3	4	10	3
Kilder/kildebruk						
Kildehenvisning	0	6	2	8	6	21
Kritisere/kritikk/ Kritisk	15	4	23	6	30	5
Lesemåte*	7	2	0	0	1	0
<i>Litteraturkritikk</i>	1	0	1	0	0	0
<i>Mediekritikk</i>	0	0	1	0	0	0
Metaspråk*/ metafiksjon*	2	0	0	0	8	0
Kommentere/ Reflektere	0	5	7	0	0	1
<i>Samfunnskritikk/ Samfunnskritisk</i>	13	0	13	0	5	0
<i>Sivilisasjonskritikk</i>	0	0	1	0	3	2
Skrivemåte*	10	2	3	0	11	0
Vurdere*/ Vurdering*	7	6	5	5	4	5

Tabell 3. Koder med nøkkelord fra den manifeste undersøkelsen i G3, M3 og I3

Koder som er merket med *, ble som sagt supplert ved gjennomlesning av G3 i første fase av den manifeste undersøkelsen. De kodene som er skrevet i kursiv, ble identifisert og registrert ved gjennomlesning av de andre to læreverkene, M3 og I3. Deretter ble disse nøkkelordene også identifisert i G3 og registrert i tabellen.

Som nevnt ovenfor, er fagbegrep som literacy og kritisk literacy ikke beskrevet eksplisitt i noen av læreverkene, og dette funnet kan muligens gi signaler om at temaet kritisk literacy ikke blir definert som et viktig tema i læreverkene. I tråd med den hermeneutiske tilnærmingen til undersøkelsen er dette et sentralt funn i første fase da det er av betydning å skaffe seg en helhetlig oversikt over materialet. Det er dessuten relativt store variasjoner

i læreverkene med hensyn til omfanget av de enkelte kodeordene. I denne manifeste undersøkelsen vil det være naturlig å undersøke nærmere hvilke av kodeordene som er representert i størst grad og hvordan de er representert i kunnskapsstoffet. Det kan også være av interesse å se hvilke kodeord som i mindre grad er representert da dette trolig vil gi informasjon om hva som eventuelt mangler. Dessuten bør man også være bevisst på at et tema kan forklares og beskrives med ulike ordvalg slik at meningsinnholdet kommer fram på ulike vis. Samtidig kan det være av interesse å undersøke om kodeordene er representert i like stor grad i læreverkene, eller om det er variasjoner.

I det følgende vil jeg undersøke de kodeordene som benyttes i størst grad og som sannsynligvis kan åpne for kritisk literacy. Som tabell 3 ovenfor viser, er det kodeordene kritisere/kritikk/kritisk som har høyest frekvens (83) i alle læreverker, og registreringene av disse nøkkelordene er dessuten identifisert i både kategorien formidling av faglige emner samt i kategorien veiledning til eleven. For øvrig er det kodeordene kilder/kildebruk (43), drøfte/drøfting (32) og vurdere/vurdering (32) som framstilles i læreverkene relativt mye. For at disse kodeordene skal ha informasjonsverdi, er det hensiktsmessig å se nærmere på hvilken kontekst de er representert i, i samsvar med latent innholdsanalyse. Slik Fauskanger og Mosvold gjorde i sin undersøkelse, undersøkte jeg også kontekst i relativt snever forstand først (Fauskanger & Mosvold, 2014, s. 131-132). Jeg startet derfor med en mikrokontekst på bare fem ord før og etter nøkkelordet i ni tilfeldige utvalg fra læreverkene og med tre eksempler fra hvert læreverker. Utvalgene fra læreverkene er tilfeldig valgt ved at jeg gjennomgående har benyttet eksempler fra ulike deler av læreverkene.

Læreverker:	Nøkkelord i mikrokontekst:
G3	Brandes mente at litteraturen måtte kritisere og avsløre slike gammeldagse holdninger (s. 28)
	...i 1870-årene er blitt kalt kritisk realisme, til forskjell fra nyrealismen (s. 140)
	...informasjonen og dermed også lytte kritisk . Det kan ein gjere ved... (s. 330)
M3	Dramaet kan leses som en kritikk av det nye mediesamfunnet i... (s. 57)
	... sin egen tid. Også Kjærstad kritiserte den etablerte forfattergenerasjonen, som i... (s. 149)
	...skriver. Avslutning på analysen og kritisk vurdering. Debattinnlegget til Hamsun har... (s. 311)
I3	...kilder. Husk å vurdere dem kritisk , for eksempel ved å gjøre... (s. 15)
	... den av forfatterne som sterkest kritiserte slik falsk kristendom. Han var... (s. 103)
	... tydeleg politisk budskap, med sterk kritikk av statleg undertrykking av samane... (s. 344)

Tabell 4. Eksempler på nøkkelordene kritisere/kritikk/kritisk i mikrokontekst i læreverkene, G3, M3 og I3

Eksemplene på nøkkelordene i kontekst som vist ovenfor, gir en indikasjon på at det i de aller fleste tilfellene er det faglige innholdet i kunnskapsstoffet som er det sentrale, men framstillingsformen og hvordan innholdet eller temaet framstilles, er i mindre grad vektlagt her. I det første eksempelutdraget fra G3 i tabell 4 (s. 28) ser vi et eksempel på hvordan særtrekk ved en litterær periode blir presentert når vi utvider kontekst, i tråd med latent innholdsanalyse, til nærmeste kapitelloverskrift som i dette tilfellet er «Forfatterne og den kritiske realismen». Dette eksemplet kan sies å åpne opp for kritisk tenkning ved at litteraturens funksjon blir drøftet utfra den litterære perioden, kritisk realisme. Til tross for at kritisk tilnærming til teksten ikke er det mest sentrale i denne delen av kunnskapsstoffet, er det likevel en indirekte komponent av kunnskapsinnholdet i læreverkestoffet. Et eksempelutdrag fra M3 kan trolig vise tilsvarende tendens. Ser vi nærmere på det andre eksempelutdraget fra M3 (s. 149), ser vi at det er dramaet *En folkefiende* av Henrik Ibsen

som blir behandlet i læreverket. Utvider vi kontekst til å være nærmeste hovedkapittel, er det «Tekster og forfattere» som er overskriften på denne delen av kunnskapsstoffet. Presentasjonen av dette dramaets særtrekk og tematikk vil kunne være relevant å trekke veksler på også i lesing av våre samtidstekster, og det vil være mulig å finne aktuelle innfallsvinkler for å arbeide med kritisk tenkning i dramaets samtid såvel som å utforske paralleller til vår egen samtid. De litterære periodenes særtrekk og forfatternes ståsted i samfunnsdebatten er sentrale elementer i læreverkene, og eksempelutdragene ovenfor gir tilsvarende inntrykk. Likevel vil disse eksemplene der tekstutdragene dreier seg om samfunnsforhold i ulike litterære perioder og vår egen samtid, trolig være en mulig åpning for å koble tematikken til kritisk tenkning, også i en annen kontekst. Det vil være hensiktsmessig og relevant å stille spørsmål til både innhold og framstilling av de ulike temaene. Samtidig viser første eksempel fra I3 en poengtering av å bruke kilder kritisk med en oppfordring til leseren om å vurdere dem. Dette er interessant og relevant også når det gjelder kritisk literacy. For å få mer informasjon om meningspotensialet blir det nødvendig å utvide kontekst i dette eksemplet, men også i de andre som er vist i tabell 4. Hvis vi forfølger sistnevnte eksempel fra I3 og utvider kontekst til å gjelde nærmeste underoverskrift, så er den «1. Å finne – inventio» i delkapitlet «Den retoriske arbeidsformen» under hovedkapitlet «Retorikk og muntlig kommunikasjon». Når vi undersøker dette kapitlet nærmere, ser vi at det litterære programmet er et viktig innholdselement i kunnskapsstoffet.

Det litterære programmet er, i tillegg til fordypningsemnet, et større selvstendig arbeid. Elevene på VG3 skal velge et litterært emne, bruke kilder og framføre gruppevis i en sammenhengende og helhetlig framføring. I den sammenheng blir kilder og kritisk vurdering av kilder behandlet både under formidling av kunnskapsstoff og i forbindelse med veiledning til eleven. Dette eksemplet viser at læreverket, I3, understreker en sterk grad av faglighet når det gjelder kritisk vurdering og bruk av kilder, selv om emnet ikke utgjør et hovedkapittel. Det er dessuten relevant å undersøke I3 nærmere for å få en helhetlig oversikt i tråd med latent innholdsanalyse og den hermeneutiske tilnærmingen, og kildebruk er beskrevet eksplisitt, men meget kortfattet under hovedkapitlet «Skriftlig kommunikasjon». For øvrig viser læreverket til en egen nettressurs der en grundigere oversikt er å finne. I ovennevnte eksempel er den kritiske vurderingen av kilder knyttet opp

til kontekst i form av det litterære programmet. Dessuten er det litterære programmet knyttet sammen med emnet retorikk i I3, og det er hensiktsmessig da det skal presenteres muntlig. I dette tilfellet vil det være relevant å koble retorikkens fagbegrep og gå nærmere inn på de retoriske apellformene. Det er et godt potensiale for å arbeide med avsenders etos i tillegg til å studere hvordan logos og og patos er benyttet. Utover dette kan man også analysere aptum og kairos nærmere i det enkelte tekstutdrag. Ved en slik tilnærming vil det åpenbart være tilfredsstillende forutsetninger for å arbeide med kritisk literacy parallelt med det faglige emnet retorikk. Vektleggingen av å vurdere kilder kritisk vil være viktig i arbeidet med det litterære programmet, men har åpenbart overføringsverdi til flere, og andre faglige emner i norskfaget. Når vi studerer I3 helhetlig i siste fase av den den latente innholdsanalysen, samt ved en hermeneutisk tilnærming, bør det bemerkes at I3 ikke presenterer kritisk tilnærming til tekst eksplisitt i kapitlet om sakprosa og heller ikke i andre deler av læreboka. De andre læreverkene, G3 og M3, har forøvrig ikke egne kapitler om sakprosa, og de presenterer heller ikke emnet kritisk literacy eksplisitt i kunnskapsstoffet.

Øvrige nøkkelord i mikrokontekst med høy frekvens som er vist i tabell 3, vil det også være interessant å analysere mer inngående. For å få tilgang til verdifull informasjon om nøkkelordenes funksjon i kontekst og meningsinnholdet, blir det også her nødvendig å utvide kontekst ytterligere i samsvar med latent innholdsanalyse. Denne framgangsmåten harmonerer således med den hermeneutiske tilnærmingen til datamaterialet, som nevnt tidligere. I tabell 5 nedenfor vises en oversikt med tre tilfeldige utvalg av kodeordene kilder/kildebruk/kildehenvisning i mikrokontekst fra hvert læreverk. Tilfeldig utvalg, vil som før nevnt, også her innebære at eksemplene er valgt ut fra ulike deler av kunnskapsstoffet i læreverkene.

Læreverk:	Nøkkelord i mikrokontekst:
G3	...tegnsetting. Kontroller at sitater og kildehenvisninger stemmer overens med kildelista. Tenkepause... (s. 292)
	... riktig. Kontroller at sitater og kildehenvisninger stemmer overens med kildelista. Tolkning... (s. 301-302)
	...nyter stor respekt i befolkningen. Kilder "Norge er et vakkert land... (s. 310)
M3	... og oppgi kilder. Å oppgi kilder er dermed også argumentasjon. Å... (s. 284)
	...du har lærebok og andre kilder tilgjengelig, vil ikke masse stoff... (s. 335)
	...setningskonstruksjoner. Skille mellom sitat fra kilder og egenprodusert tekst. Markere sitat... (s. 338)
I3	...påstander med argumenter. Å bruke kilder på en måte som belyser... (s. 47)
	...Slutten inviterer til videre diktning. Kilder . Hvordan skal kildelista se ut? (s. 59)
	...skal tolke sitatene, men du! Kildebruk og litteraturliste. Søk gjerne etter... (s. 72)

Tabell 5. Kodeordene kilder/kildebruk/kildehenvisninger i mikrokontekst i G3, M3 og I3

I analysen av kodeordene i mikrokontekst som er vist i tabell 5, varierer frekvensen mye mellom læreverkene, men kodeordene er for alle læreverk kun å finne i veiledende stoff til elevene, og er ikke å finne under formidling av faglige emner. Dette kan trolig også karakteriseres som et funn, og det kan være grunn til å analysere det nærmere. Sentrale emner vil sannsynligvis være viktig å vektlegge både i formidling av faglige emner såvel som i veiledningsstoffet til eleven. Det er ofte et inntrykk at viktig fagstoff både blir presentert under formidling av fagstoff og under veiledningsstoff til eleven, og i de tilfellene emnet kun er representert som veiledende stoff, kan det kanskje tolkes som noe mindre sentralt. Det kan sannsynligvis tolkes slik at fagstoff som blir presentert som sentralt under formidling av fagstoff, ofte blir gjentatt og repetert som instruksjon til eleven under veiledende fagstoff. I G3 og M3 er disse kodeordene relativt lite brukt, mens

I3 skiller seg ut ved å ha en forholdsvis høy frekvens. Dessuten bør det bemerkes at for kodeordene i G3 var det ikke mulig å foreta et tilfeldig utvalg da frekvensen var lav.

I G3 blir det derfor særlig relevant å analysere læreverket i sin helhet, i tillegg til de funnene som er vist i tabell 5. De tre eksempelutdragene som er vist tabell 5 er hentet fra hoved- kapitlet «Skrive, analysere og tolke», og det er kun i denne delen av læreverket kode-ordene kilder/kildebruk/kildehenvisning er å finne. Disse kodeordene er heller ikke å finne i stikkordregisteret som vedlegg i G3. Derimot er det kommunisert relativt tydelig hvordan sitat, kilder og kildeliste bør arbeides med i form av klart definerte rammetekster. På denne måten vil trolig leseren oppfatte budskapet som sentralt også ved eget arbeid med skriving og lesing. For å få en ny helhetsforståelse av G3 i samsvar med den hermeneutiske metode, bør det forøvrig poengteres at temaet kilder ikke er gjenstand for et eget hoved- eller delkapittel i G3.

I M3 er kodeordene kilder/kildebruk/kildehenvisninger i kontekst som vist i tabell 5, noe mer utbredt enn i G3. Samtidig er det verdt å merke seg at kodeordene kun er representert i to av bokens hovedkapitler, «Argumentasjon» og «Eksamen», og det er i veiledende stoff til eleven kodeordene dominerer, mens det kun opptrer to ganger i faglig formidling av lærestoff. Utover dette kan det nevnes at ordet kilder kun er å finne ved ett oppslag i stikkordregisteret bak i boka. Vurderer man M3 helhetlig som en avsluttende fase i den latente innholdanalysen, vil det kunne hevdes at læreverket har en klar og entydig framstilling av hvordan kilder skal behandles. Eksemplene i tabell 5 ovenfor viser at M3 har en eksplisitt formidling av dette emnet. Samtidig vil man også kunne registrere at dette temaet ikke er tildelt et eget hovedkapittel, men derimot er representert som underpunkter i to andre hovedkapitler som nevnt ovenfor. Forøvrig bør det understrekes at M3 også henviser til læreverkets nettressurs der eleven kan finne et eget kildekurs. I mange sammenhenger vil det være hensiktsmessig å undersøke læreverket nærmere for å se om et tema kan være framstilt på andre måter, ved ulike uttrykksmåter og andre ordvalg som ikke blir fanget opp av kodeordene i kontekst. I den helhetlige vurderingen av M3 er dette også gjennomført, men det viste seg i dette tilfellet at temaet ikke er framstilt i andre deler av læreverket.

I I3 er imidlertid kodeordene kilder/kildebruk/kildehenvisninger godt representert. Eksemplene i tabell 5 ovenfor, viser at læreverket presiserer hvordan kilder skal behandles og likeledes hvordan kilder skal føres opp i en kildeliste. Her henvises det også til læreverkets nettressurs der man finner et eget kildekurs som tidligere nevnt. Likevel er det hensiktsmessig å utvide kontekst også her for å få en helhetlig forståelse av emnet. Både i samsvar med latent innholdsanalyse og den hermeneutiske tilnærmingen som før nevnt, gir det en bedre forståelse av emnet hvis kontekst utvides til nærmeste avsnittsinndeling og dernest nærmeste under- og hovedkapittelinnndeling. I det to første eksemplene fra s. 47 og s. 59 i I3, ser vi at kodeordene kilder/kildebruk/kildehenvisninger er hentet fra kapitlet «Skriftlig kommunikasjon». Det første er å finne under avsnittet om å skrive en drøftende artikkel. Her beskrives kildebruk i form av veiledende stoff til eleven når eleven selv skal arbeide med argumentasjon og innhente stoff fra ulike kilder til bruk i argumentasjon. I det andre eksemplet, fra s. 59 i samme kapittel, er kilder oppført som et hovedpunkt med egen underoverskrift, «Kilder». Her presenteres gode råd for å henvise til kilder i egenproduserte tekster i tillegg til at det er et konkret eksempel på hvordan en kildeliste skal skrives. Det siste eksemplet fra I3 som vist i tabell 5 ovenfor, er hentet fra s. 72. Dette tekstutdraget er å finne i læreverkets veiledende stoff til fordypningsoppgaven i norsk. Temaet, fordypningsoppgaven, utgjør et hovedkapittel i I3, og også her henvises det forøvrig til nettressursen til I3. Ved å utvide kontekst utover mikrokonteksten, ser vi at I3 presenterer forslag til hvordan eleven skal arbeide med fordypningsoppgaven i hele prosessen, og her er også fagbegrep som primær- og sekundærkilder definert og forklart. Selv om I3 også har et eget kapittel, «Sakprosa», er ikke kodeordene kilder, kildebruk og kildehenvisninger representert her, og temaet kilder er heller ikke presentert indirekte på noe vis i dette kapitlet. Kodeordet kilder er forøvrig oppført med tre sidehenvisninger i stikkordregisteret som vedlegg. Studerer vi læreverket I3 for å få et helhetlig inntrykk av hvordan kilder er representert og presentert, ser vi at emnet er behandlet i første hoveddel av læreverket, «Å skrive, analysere og framføre tekster». Emnet er videre representert i underkapitlene «Retorikk og muntlig kommunikasjon», «Skriftlig kommunikasjon» og «Fordypningsoppgaven». For øvrig vises det parallelt til nettverkets nettressurs som innehar et kildekurs.

Nøkkelordene drøfte/drøfting (35) og vurdere/vurdering (32) er som tabell 3 viser over, representert med nærmest like høy frekvens i læreverkene. Disse nøkkelordene kan trolig vurderes nokså likt ut fra at de sannsynligvis vil kunne åpne for kritisk tilnærming til tekst. Jeg velger å studere drøfte/drøfting først i manifest innholdsanalyse og deretter i latent innholdsanalyse med utvidet kontekst slik jeg har gjort med de øvrige nøkkelordene. Tabell 6 nedenfor viser en oversikt over disse nøkkelordene i mikrokontekst.

Læreverk:	Nøkkelord i mikrokontekst:
G3	...akkurat det virkemidlet du omtaler. Drøfte hvilken funksjon virkemidlene har i ... (s. 293)
	...på dine påstander om teksten. Drøft om teksten kan ha flere... (s. 303)
	Nøkkelord i mikrokontekst:
	...delar av pensum opp til drøfting . Slike faglege drøftingar kan blant... (s. 327)
M3	...med en diskusjonsdel, der topoiene drøftes i sammenheng (Kommer de i...) (s. 269)
	...som er basert på å drøfte forholdet mellom årsak og virkning. (s. 291)
	...viktig å bruke relevant fagspråk. Drøft . Å kunne diskutere ulike sider... (s. 330)
I3	...grafisk utforming av tekst, og drøfte hvordan disse påvirker hverandre. Du... (s. 38)
	...teksten. I tolkningen skal du drøfte det du mener er kjernen... (s. 45)
	...innfall til temaet ho skal drøfte . Ho er både audmjuk (slik...) (s. 261)

Tabell 6. Kodeordene drøfte/drøfting i mikrokontekst i G3, M3 og I3

I G3 har kodeordene drøfte/drøfting høyest frekvens sammenlignet med M3 og I3. Som vist i tabell 3, dominerer nøkkelordene i kategorien veiledende stoff til eleven framfor formidling av faglig lærestoff. Eksemplene som er ført opp i tabell 6, viser at kodeordet ut

fra mikrokontekst og den manifeste innholdsanalysen er hentet fra tolking av tekster (s. 293), og de andre to eksemplene er knyttet til elevens eget skrivearbeid (s. 303) og hvordan eleven selv skal arbeide med drøfting (s. 330). For at eksemplene skal gi mer verdifull og fullstendig informasjon, er det også her nødvendig å utvide kontekst til nærmeste avsnitt, og gjerne også til kapittelinnndelingen i læreverket. Alle eksemplene som er identifisert og registrert både i tabell 3 og tabell 6 i G3, er å finne i kapitlene «Skrive, analysere og tolke» samt i «Munnleg kommunikasjon». Dette viser at G3 tidvis legger vekt på å veilede eleven i eget skrivearbeid og ved tolking av tekster, mens emnet i noe mindre grad er representert under formidling av faglige emner. Det første eksemplet fra s. 293 er beskrevet i underkapitlet «Skriftlig eksamen i norsk» der kortsvarsoppgaven som blir gitt til eksamen, gjennomgås ved å forberede eleven på denne delen av eksamen. Kodeordet drøfte er dessuten å finne i innholdsfortegnelsen under kapitlet «Skrive, analysere og tolke», og her finner vi overskriften «Å argumentere og drøfte». For øvrig finner vi dessuten ordet drøfte i stikkordregisteret i siste del av læreverket. Vi kan derfor hevde at G3 til dels legger vekt på emnet ved at læreverket tar for seg emnet som veiledning til eleven i eget skrivearbeid og ved tolking av tekster, selv om emnet i sin helhet kun er representert i to av læreverkets kapitler. Samtidig er emnet presentert med en selvstendig underoverskrift i hovedkapitlet, «Skrive, analysere og tolke», og således indirekte markert som et sentralt, faglig emne også i formidling av faglige emner.

I M3 finner vi en relativt lav frekvens av kodeordene drøfte/drøfting i forhold til G3 og I3 som vist i tabell 3. Ut fra oversikten i tabell 6, er det tydelig at kodeordene er forholdsvis jevnt fordelt mellom formidling og veiledning av lærestoff. Eksemplene i tabell 3 som er vist ut ifra den manifeste innholdsanalysen, viser samtidig at det er formålstjenlig å utvide kontekst til nærmeste avsnitt og til nærmeste kapittel for å få bedre innsikt og oversikt over materialet i den latente innholdsanalysen og i samsvar med den hermeneutiske metoden. Undersøker vi fagstoffet nærmere, ser vi at kodeordene drøfte/drøfting er representert i tre av læreverkets kapitler, «Retorikk», «Argumentasjon» og «Eksamen». Det første eksemplutdraget (s. 269) er hentet fra kapitlet «Retorikk» under veiledende stoff til eleven. Her er kontekst videre hvordan eleven kan arbeide med disposisjon og mer presist innholdet i hoveddelen der ulike topoi bør vurderes og drøftes opp mot hverandre. I det andre eksemplet (s. 291) er kontekst argumentasjon og ulike måter å

argumentere på, og en pålitelig form for argumentasjon blir presentert blant annet ved å drøfte årsak og virkning. Dette eksemplet er følgelig å finne under kapitlet «Argumentasjon». Det tredje eksempelutdraget er representert under kapitlet «Eksamen», og i en rammetekst der ulike instruksjonsverb blir introdusert som veiledning til eleven (s. 330). Her er formålet med drøfting definert og forklart presist med bakgrunn i formålsformuleringene som er hentet fra eksamensveiledningen til Utdanningsdirektoratet og for øvrig fra nettstedet til Skrivesenteret. Kodeordet i kontekst gir dermed en entydig, godt forklart og eksemplifisert veiledning til eleven vedrørende hvordan eleven skal arbeide med drøftingsoppgaver. Til tross for at kodeordene å drøfte/drøfting bare er representert i tre av læreverkets kapitler, og dessuten ikke er behandlet som et eget kapittel, er likevel emnet godt representert i kapitlet «Argumentasjon» i tillegg til kapitlet «Eksamen». Kapitlet om argumentasjon er en omfattende del i M3, og kodeordet å drøfte/drøfting som sådan er jo kun et kodeord jeg har valgt å bruke i denne undersøkelsen. Argumentasjon og drøfting er dessuten nært bundet sammen da man benytter ulike former for argumentasjon i drøfting. Å argumentere kan defineres som å begrunne ulike påstander (Fodstad et al., 2016, s. 284). Dessuten bør drøftingen baseres på egnede kilder og egne, velbegrunnede oppfatninger (Fodstad et al., 2016, s. 330). Gjennom arbeid med kilder vil kritisk tilnærming til tekster være relevant. For øvrig har M3 i alt fem oppslag med kodeordene i stikkordregisteret.

Også i analysen av I3 ser vi at den latente innholdsanalysen og den hermeneutiske tilnærmingen gir en større helhetlig forståelse av det faglige emnet som er kommunisert i lærebokens kunnskapsbase. I I3 er kodeordene relativt godt representert og med høyest frekvens i formidling av kunnskapsstoff. De to første eksempelutdragene (s. 38 og s. 45) er begge hentet fra kapitlet «Skriftlig kommunikasjon», og henholdsvis innenfor underoverskriften «Analyse av argumenterende tekst» (s. 38) og «Litterær analyse» (s. 45). Det siste eksempelutdraget (s. 261) derimot, er hentet fra kapitlet om sakprosa og under underoverskriften «Sakprosa frå 1960 til i dag». I likhet med de andre eksemplene fra kodeord i mikrokontekst og manifest innholdsanalyse, er det også vesentlig å utvide kontekst her i tråd med latent innholdsanalyse for å få en helhetlig innsikt i emnet. Kodeordene å drøfte/drøfting er i I3 hovedsaklig beskrevet i sammenheng med analyse av argumenterende tekster og litterære analyser. I eksempelutdraget fra kapitlet om sakprosa

er kodeordet dessuten ikke nevnt som et av flere hovedpoeng i kunnskapsstoffet, men kun beskrevet kortfattet i forbindelse med en forfatteromtale av forfatteren Gunnhild Øyehaug (s. 261). Kodeordene er heller ikke å finne i læreverkets stikkordregister. Hovedinntrykket i I3 når det gjelder kodeordene å drøfte/drøfting, er derfor at dette emnet er beskrevet i læreverket, men i relativt begrenset grad.

For å oppsummere analysen av læreverkernes kunnskapsstoff og besvare det første forskningsspørsmålet, er det grunnlag for å uttrykke at læreverkene presenterer fagstoff som på ulike måter kan bidra til at elevene får kjennskap til kritisk tilnærming til tekster blant annet i form av opplæring i å bruke kilder. Det er kodeordene kritikk/kritisk/kritisere, kilder/kildebruk/kildehenvisninger og drøfte/drøfting som er poengtert ved å ha høyest frekvens i læreverkene. Samtidig er det åpenbart at fagstoffet som kan åpne opp for kritisk literacy i lærebøkene, i hovedsak er presentert indirekte og parallelt med ulike faglige elementer og i ulike kontekster. Selv om det er variasjoner mellom G3, M3 og I3, er dette likevel et hovedinntrykk. Fagstoffet om kritisk tilnærming til teksters innhold og framstillingsform utgjør i svært liten grad eksplisitte kapitler eller egne underkapitler, men er hovedsaklig representert i ulike kontekster der skiving av egne tekster og blant annet retorikk, litterært program og fordypningsoppgaven er de aktuelle temaene. Det er med andre ord grunn til å hevde at kritisk literacy hovedsaklig er representert indirekte i læreverkene, og i langt mindre grad kommunisert eksplisitt som et sentralt, faglig emne i kunnskapsstoffet.

6.2 Analyse av oppgaver i læreverkernes kunnskapsbase

I dette delkapitlet vil jeg undersøke oppgavene i læreverkene for å besvare andre forskningsspørsmål: I hvilken grad finnes det oppgaver i de tre læreverkene som fremmer kritisk literacy? Oppgaver hører til lærebokas paratekster som er en betegnelse på tekstelementer som omgir en tekst (Skjelbred, 2010a, s. 169). Videre deles disse inn i peritekster som er tekstelementer innenfor teksten, og epitekster som er tekstelementer utenfor teksten. I denne undersøkelsen er det læreverkernes peritekster, det vil si de oppgavene som står i de trykte læreverkene, som undersøkelsen omfatter. I forskningen om oppgaver i lærebøker er kvalitativ innholdsanalyse en foretrukket metode, hevder Emilie Andersson-Bakken og Jonas Bakken (Andersson-

Bakken & Bakken, 2016, s. 3). I denne delen av undersøkelsen har jeg valgt å bruke teoridrevet innholdsanalyse som også kalles «direct approach to content analysis» som tidligere nevnt (Hsieh & Shannon, 2005, s. 1281). Her har jeg støttet meg til tidligere forskning på lærebokoppgaver av Andersson-Bakken og Bakken der kodene utarbeides i forkant av og underveis i undersøkelsen i samsvar med metoden (Andersson-Bakken & Bakken, 2016, s. 11), som skissert tidligere i delkapittel 5.3. I undersøkelsen deles oppgavene inn i to hovedkategorier på nivå 1, åpne og lukkede oppgaver, som vist i tabell 2 og tabell 7 nedenfor. Åpne oppgaver er oppgaver som kan besvares og løses på ulike vis, mens lukkede oppgaver er oppgaver som har et bestemt fasitsvar. Åpne oppgaver krever mer av eleven enn lukkede oppgaver, der eleven ofte kan lete seg fram til et svar i lære-verket eller ved å følge bestemte framgangsmåter. Dernest deles oppgavene inn i underkategorier på nivå 2 ut fra hvordan elevene trolig vil gå fram for å løse oppgavene. De åpne oppgavene deles igjen inn i underkategoriene vurderende, utforskende og aktiviserende oppgaver, mens de lukkede oppgavene har underkategoriene reproduserende og resonnerende oppgaver. Et eksempel på en åpen, aktiviserende oppgave kan være: Diskuter hva slags litteratur du tror er viktigst for mennesker i vår tid – modernistisk eller realistisk (G3, s. 159). Denne oppgaven krever at eleven setter seg inn i fagstoffet og reflekterer rundt emnet for å være i stand til å besvare oppgaven. Et eksempel på en lukket, reproduserende oppgave fra M3 er: Hva betyr det å ha et deterministisk menneskesyn? (M3, s. 48). Denne oppgaven innebærer at eleven repeterer og leser lærestoffet om emnet for å finne svaret direkte i lære-verket. Kodingen av oppgaver kan innebære utfordringer blant annet fordi enkelte oppgaver tidvis kan kategoriseres i flere kategorier. Det blir en tolkning av den enkelte oppgave, og det er ikke gitt at eleven vil tolke oppgaven slik jeg gjør det. I slike tilfeller har jeg valgt å tolke oppgaven slik jeg vil tro at eleven vil arbeide med den ut fra flere års erfaring som lærer. Andre oppgaver er flerdelte med ulike spørsmål i en og samme oppgave. Noen av disse oppgavene har gjerne en hovedoppgave med noen under-spørsmål som er med på å støtte eleven i å løse hovedoppgaven. I denne sammenheng har jeg kodet disse oppgavene som en samlet oppgave. Et eksempel fra I3 er oppgaven: Bør vi kjempe mot den engelske påverknaden i språket vårt? I så fall: med kva for middel? (I3, s. 286). I andre oppgaver kan derimot hovedoppgaven og under-spørsmålene i samme oppgave dreie seg om ulike emner, og her har jeg registrert både

hovedoppgave og underoppgaver som enkelstående og selvstendige oppgaver. En oppgave som illustrerer dette finner vi i M3: Hva forteller de to bildene på denne siden om klasseforskjeller i Norge på begynnelsen av 1900-tallet? Diskuter i grupper på tre og vær så konkrete dere kan med hensyn til hva slags informasjon bildene kan gi (M3, s. 317). I dette eksemplet er første oppgave kategorisert som åpen og vurderende, mens andre del av oppgaven er registrert som en åpen og aktiviserende oppgave. I tabell 7 nedenfor vises en oversikt over oppgavene inndelt i kategorier som skissert ovenfor, i de tre læreverkene, G3, M3 og I3. I denne inndelingen støtter jeg meg til Andersson-Bakken og Bakkens kategoriinndeling som før nevnt (Andersson-Bakken & Bakken, 2016, s. 11).

LÆREVERK	Nivå 1 ÅPNE OPPGAVER			Nivå 1 LUKKEDE OPPGAVER	
	Nivå 2 Vurderende:	Nivå 2 Utforskende:	Nivå 2 Aktiviserende:	Nivå 2 Reproduserende:	Nivå 2 Resonnerende:
G3 (335)	14% (47)	11% (37)	31% (104)	43% (146)	0,3% (1)
M3 (276)	23% (64)	15% (42)	26% (74)	30% (84)	4% (12)
I3 (382)	27% (106)	11% (43)	27% (105)	33% (125)	0,8% (3)

Tabell 7. Oversikt over oppgaver i læreverkene på nivå 1, åpne og lukkede oppgaver og på nivå 2, vurderende, utforskende, aktiviserende, reproduserende og resonnerende oppgaver

Som oversikten over viser, dominerer de åpne oppgavene i alle læreverk når vi summerer underkategoriene innenfor både åpne og lukkede oppgaver. I G3 utgjør de åpne oppgavene samlet 56%, i M3 utgjør de åpne oppgavene 64% og i I3 er totalt antall åpne

oppgaver 65%. På nivå 2 er de åpne oppgavene inndelt i vurderende, utforskende og aktiviserende oppgaver. Som beskrevet i tabell 2, defineres en vurderende oppgave i denne sammenheng som en oppgave der eleven skal søke i seg selv for å finne svaret, og med andre ord skal eleven tenke og reflektere over hva man egentlig forstår og kan om emnet. Utforskende oppgaver derimot, innebærer at eleven skal utforske et tema gjennom litteratursøk, mens aktiviserende oppgaver er definert slik at eleven skal utføre en konkret handling. Hvis vi går nærmere inn på de enkelte underkategoriene innenfor både de åpne og de lukkede oppgavene på nivå 2, ser vi at det er de reproduserende oppgavene som utgjør majoriteten av oppgaveformene i alle læreverker, og det er et interessant funn i denne undersøkelsen. I G3 utgjør denne oppgavekategorien hele 43%, i M3 utgjør denne kategorien 30% og i I3 er tallet 33% i tilsvarende kategori. Som et første hovedinntrykk viser denne oversikten med andre ord at de åpne oppgavene er i flertall, men den viser også at de lukkede oppgavene er meget godt representert ved at kategorien reproduserende oppgaver er den dominerende blant underkategoriene, nivå 2. Samtidig ser vi også at underkategoriene innenfor de åpne oppgavene varierer i forekomst mellom læreverkene. Det er de aktiviserende oppgavene som dominerer i alle læreverker med 31% i G3, 36% i M3 og 27% i I3 som figur 7 viser. For øvrig skiller I3 seg ut ved at de vurderende oppgavene er like godt representert som de aktiviserende oppgavene. Med dette utgangspunktet for videre analyse av oppgavene, vil det være relevant å se nærmere på både åpne og lukkede oppgaver, og det vil også være hensiktsmessig å studere underkategoriene nærmere for å få en forståelse av ulike oppgaver og for å undersøke i hvilken grad oppgavene kan være en basis for å arbeide med kritisk literacy.

I samsvar med den hermeneutiske tilnærmingen jeg ønsker å benytte i tilknytning til den kvalitative innholdsanalysen, vil det være nyttig å få en viss oversikt og helhetsbilde av læreverkene innledningsvis ved undersøkelsen, som nevnt før i 5.3 (Befring, 2015, s. 21). Lærebøkene, G3, M3 og I3, har i hovedsak sammenfallende struktur der hoveddelene består av faglige emner som litteratur og kultur, språk og kultur og skriftlig og muntlig kommunikasjon. Innenfor hver av disse hoveddelene varierer innholdet i de enkelte kapitlene noe. G3 har blant annet et eget kapittel om sammensatte tekster som ikke de andre har. M3 derimot, presenterer et enkeltstående kapittel om retorikk, og det er ikke å finne i de to andre. I3 skiller seg ut fra de andre ved at de har valgt å ha med et eget

kapittel om sakprosa. For øvrig er læreverkene relativt like i struktur, men de organiserer oppgavene noe forskjellig. Alle læreverker har valgt å presentere noen spørsmål ved oppstarten av et nytt kapittel i tillegg til at de også har noen spørsmål underveis i kunnskapsstoffet. Ved avslutningen av hvert kapittel har alle læreverkene en form for oppsummeringsoppgaver av kunnskapsstoffet, men G3 og I3 har i tillegg oppgaver som innebærer større grad av fordypning i det faglige kunnskapsstoffet som er behandlet i kapitlet. I3 skiller seg ut fra de andre læreverkene ved at den også har oppgaver som krever ytterligere fordypning i og utenfor kontekst, såkalte utsiktsoppgaver. I I3 er oppgavene ved avslutningen av et kapittel inndelt i oversiktsoppgaver, innsiktsoppgaver og utsiktsoppgaver.

I utgangspunktet er det rimelig å anta at de åpne oppgavene i større grad åpner for kritisk literacy enn de lukkede oppgavene, fordi de åpne oppgavene i større grad krever at eleven må arbeide mer og fordype seg i fagstoffet, mens de lukkede oppgavene trolig innebærer at eleven kan arbeide mer mekanisk for å finne svaret i læreverket. I tabell 8 vises en oversikt over et tilfeldig utvalg av åpne oppgaver på nivå 2 med to eksempler fra hvert læreverker. Et tilfeldig utvalg innebærer som før nevnt, at oppgavene er fra ulike deler av læreverkene.

LÆREVERK: G3	ÅPNE OPPGAVER
Vurderende:	Hvilke tanker har du om litteraturens muligheter for å forandre forhold i samfunnet? (s. 13) Hvordan går du fram når du skal analysere en oppgaveformulering? (s. 298)
Utforskende:	Hvilken posisjon mener du Bjørnstjerne Bjørnsson har som forfatter i dag? (s. 30) Påstand: "Dialekttoleransen i Noreg er høg." Finn saklege argument som støyr påstanden og argument som svekker påstanden. (s. 274)
Aktiviserende:	Bohemens ni bud. Skriv ni bud som passer en opprørsgruppe i dag. (s. 63) Har du opplevd at du sjølv eller andre har følt at nyheiter ikkje har vore nøytrale? Kva bygde du eller dei denne vurderinga på? (s. 330)
LÆREVERK: M3	ÅPNE OPPGAVER
Vurderende:	Hva kjennetegner en realistisk fortelling? (s. 24) Hva forbinder du med ordene modernitet og modernisme? (s. 92)
Utforskende:	Forklar hvordan inspirasjonen fra psykoanalysen kommer til uttrykk i Hoels skjønnlitterære skriving (s. 109) Hva er formålet med oppgaven? Hvilke instruksjonsverb blir gitt? (s.332)
Aktiviserende:	Diskuter hva slags litteratur du tror er viktigst for mennesker i vår tid – modernistisk eller realistisk (s. 159) Lag et referat av barnemorddebatten (s. 325)
LÆREVERK: I3	ÅPNE OPPGAVER
Vurderende:	Hva vet du om det norske samfunnet i andre halvdel av 1800-tallet? (s. 158) Kva tenkjer du om samnorsktanken? (s. 276)
Utforskende:	Se på de to bildene av Bjarne Melgaard og Edvard Munch på forrige side. Finn ut mer om bildene ved å bruke nettet. På hvilken måte påvirker det bildene/tekstene å sette dem sammen på den måten? Gir det noe nytt eller mer til vår lesning av dem? (s. 45) Finn ut meir om Dreyfus-saka. Lag ei kort oppsummering (s. 247)
Aktiviserende:	Sammenlign en av novellene fra Nedreaas' <i>Bak skapet står øksen</i> (1945), med en av novellene til fra Vesaas' samling <i>Vindane</i> (1952) og en av korttekstene fra Solstads <i>Svingstol</i> (1967). Hva skiller dem med tanke på form, språk og motiv? (s. 198) Skriv ei forteljing eller ei novella der du legg handlinga til eit skuleinternat for samiske barn og ungdommar. Lag overskrift sjølv (s. 347)

Tabell 8 Eksempler på oppgaver i tilfeldige utvalg på nivå 2 i G3, M3 og I3

Kategoriseringen av oppgavene er basert på tolkning, og det kan være oppgaver som sannsynligvis kan kategoriseres i andre kategorier enn det jeg har valgt. Den første vurderende oppgaven i tabell 8 hentet fra G3 kan kanskje like gjerne defineres som en

utforskende oppgave. En utforskende oppgave her er en oppgave der eleven ved litteratursøk skal finne fram til svar. Vurderende oppgaver i denne sammenheng derimot, er en oppgave der eleven oppfordres til å tenke selv over hva den enkelte har av kunnskap om emnet. Et annet eksempel er en vurderende oppgave i I3 (s. 276) der oppgaven lyder: Kva tenkjer du om samnorsktanken? Her er tanken at eleven skal tenke over hva han eller hun husker om temaet, men dette kunne sannsynligvis også være en oppgave i kategorien utforskende oppgave. Det vil også være avhengig av kunnskapsnivået til elevene hvorvidt oppgaven kan defineres som vurderende eller utforskende, men jeg har forsøkt å kategorisere oppgavene slik jeg tror elevene vil arbeide med dem utfra min erfaring som norsklærer.

Eksempelutdragene i tabell 8 viser i hovedsak at oppgavene primært er knyttet til de ulike delene av kunnskapsstoffet, som for eksempel de litterære periodene og skriftlig og muntlig kommunikasjon. I utgangspunktet skulle man tro at de utforskende og aktiviserende oppgavene i størst grad ville utfordre elevene med tanke på kritisk literacy, men eksemplene viser at dette ikke er en entydig tendens. Samtidig er det grunn til å understreke at kategoriseringen av oppgavene er basert på tolkning. Det kan være oppgaver som trolig kan kategoriseres i andre kategorier enn det jeg har valgt, som nevnt over. I det følgende vil jeg kun analysere ett eksempel fra hvert læreverv i tabell 8 mer inngående fordi det vil føre for langt å kommentere alle.

Eksempelutdragene fra G3 viser at oppgavene hovedsaklig er knyttet til faglige emner som litteraturhistorie, språkhistorie og skriftlig kommunikasjon. Den første oppgaven i kategorien, vurderende oppgaver, uttrykker likevel et forholdsvis vidt tema som kan åpne for refleksjon rundt spørsmålet. Samtidig kan denne oppgaven innebære at eleven kan bruke kunnskap og innsikt fra ulike fagfelt for å vurdere litteraturens funksjon, for eksempel før og nå. Dessuten bør ordet litteratur kanskje defineres nærmere. I den sammenheng vil det være hensiktsmessig å repetere og understreke begrepene skjønnlitteratur, det utvidede sakprosa-begrepet parallelt med begrepet multimodale tekster. Disse begrepene er jo aktuelle for forståelse og analyse av nyhetsformidling både i trykte medier såvel som på TV og på nettet. Oppgaven kan med andre ord arbeides med på ulike måter individuelt eller gruppevis, og den kan egne seg både i forkant av et nytt

tema såvel som en avsluttende fordypningsoppgave i forbindelse med samtidslitteratur. Rammene for oppgaven kan jo variere, men denne oppgaven kan organiseres slik at elevene får mulighet til å reflektere rundt teksters form og innhold, og således vil kritisk literacy indirekte kunne være et faglig element det vil være relevant å arbeide med. I kategorien utforskende oppgaver viser det andre eksemplet i tabell 8 (s. 274) at spørsmålet er utformet som en påstand som eleven skal drøfte. Oppgaven dreier seg om dialekttoleranse, og eleven skal finne saklige argumenter for og mot påstanden. En slik oppgave krever innsikt i talemål og refleksjon til holdninger om emnet parallelt med at eleven får øvelse i argumentasjonsteknikk. Oppgaven utforder derfor eleven i ulike faglige områder parallelt, og indirekte vil vi trolig kunne uttrykke at eleven gjennom argumentasjonsdelen i oppgaven kan bli mer bevisst på for eksempel saklige og usaklige argumenter. Dette er også svært sentrale elementer innenfor kritisk literacy. Mer direkte er kritisk literacy trolig å finne innenfor de utforskende oppgavene i læreverket da dette ofte kan være oppgaver som er mer omfattende og kan kreve mer fordypning i et tema, enn de utforskende og vurderende oppgavene. Det andre eksempelutdraget av aktiviserende oppgaver, s. 330, er en oppgave som inviterer eleven til å vurdere og analysere hvordan framstillinger av nyheter blir presentert både i innhold og form. Her skal også eleven ta stilling til hvordan ordet nøytralt kan defineres i nyhetsformidling, og likeledes skal eleven begrunne egne oppfatninger med saklig argumentasjon. En slik oppgave kan bidra til at eleven kan benytte kunnskap fra både sakprosa og retorikk adskilt, men gjerne også i en kombinasjon. Denne oppgaven vil åpenbart være et godt utgangspunkt for å arbeide med kritisk tilnærming til tekster, og kildekritikk vil være et sentralt element i denne oppgaven.

Oppgaveeksemplene fra M3 i tabell 8, på nivå 2, er representert i sammenheng med litterære perioder og skriftlig kommunikasjon. I kategorien vurderende oppgaver viser eksemplene at oppgavene trolig vil få eleven til å tenke gjennom og repetere tidligere fagstoff, samtidig som den andre oppgaven (s. 92) understreker de litterære strømningene der de tradisjonelle og modernistiske tradisjonene utvikler seg parallelt. Oppgaven er hentet fra kapitlet om «Litteratur og kultur i perioden 1900 til 1950» der de tradisjonelle og modernistiske strømningene i litteraturen er aktuelle. I slike oppgaver vil denne konteksten være relevant for elevens tilnærming til oppgaven. Et annet eksempel, i

kategorien utforskende oppgaver (s. 332), dreier seg om å nærlese oppgaveformuleringer, og også her vil kontekst være nyttig å være bevisst på. Det er det eksplisitte formålet med oppgaven og hvilke instruksjonsverb som benyttes i oppgaveformuleringen, som utgjør innholdet i oppgaven (s. 332). Denne oppgaven åpner for å ha et metablick på oppgaveformuleringen og kan muligens vende elevens blick mot teksten som tekst, og denne tilnærmingen vil følgelig kunne være en måte å være kritisk på. En slik oppgave poengterer hvilke vurderinger eleven bør gjøre for å løse en oppgave hensiktsmessig, og i en slik oppgave kan det være et grunnlag for å understreke betydningen av instruksjonsverb ved tilnærming til tekster. Implisitt kan en slik øvelse legge et grunnlag for å arbeide med kritisk tenkning ved tolkning av tekst. Tilsvarende vil det sannsynligvis være relevant å arbeide med kritisk literacy i de aktiviserende oppgavene som ofte er mer omfattende. I dette eksemplet (s. 325) skal eleven utarbeide et referat fra barnemorddebatten¹, og dette innebærer at eleven skal studere ulike standpunkt og argumentasjon i debatten. For å løse oppgaven, skal eleven sette seg inn i kontekst ved å gjøre seg kjent med henholdsvis Hamsuns og Undsets tanker og argumentasjon i saken. En slik oppgave vil utfordre eleven i analyse av teksters innhold, men også framstillingsform, og kritisk literacy vil kunne være særlig sentralt i analysen og tolkningen av de to ulike framstillingene av samme saksforhold.

I 13 er oppgaveeksemplene i tabell 8, på nivå 2, hentet fra faglige emner som språk- og litteraturhistorie i tillegg til skriftlig kommunikasjon. Eksemplene fra vurderende oppgaver dreier seg i hovedsak om å repetere kultur- og litteraturhistorisk fagstoff slik at elevene reflekterer rundt fagstoff i kontekst. De utforskende og aktiviserende oppgavene er derimot nærmest identiske da de forutsetter at eleven fordyper seg i fagstoffet ved blant annet å søke seg fram til mer kunnskap om temaet. Den utforskende oppgaven (s. 45) innebærer at eleven skal arbeide med bildeanalyse av to bilder, *Selvportrett i helvete* (1903) av Edvard Munch og *Uten tittel* (2010) av Bjarne Melgaard for å studere meningspotensialet der bildene er satt sammen i en montasje. Deretter skal elevene kombinere

¹ Barnemorddebatten i 1915 vakte engasjement og følelser om viktige spørsmål om liv og død. I denne sammenheng dreier elevenes oppgave i M3 seg om å sammenligne Sigrid Undsets argumentasjon og motsvar til Knut Hamsuns innlegg i debatten. Sigrid Undset forsvarte mødrenes sak, og ikke de ufødte barnas rett til liv, mens Knut Hamsun kjempet for det ufødte livs rett til å leve (Fodstad et al, 2016, s. 318 - 325).

dette med å søke på litteratur om bildene for å undersøke hvordan meningsinnholdet vil påvirkes av dette. I en slik øvelse vil eleven arbeide både med tolkning av bilder og tekst i kontekst, og oppgaven tilrettelegger for å poengtere sentrale elementer i tolkning av multimodale tekster samt tekst i kontekst. Den andre utforskende oppgaven i tabell 8, (s. 247), inviterer også eleven til å søke mer informasjon om en sak, og dette innebærer følgelig at eleven får øvelse i tilnærming til tekst i kontekst samtidig som et litteratursøk vil vise at kritisk literacy er hensiktsmessig da saken i seg selv er et eksempel på hvilke konsekvenser falsk bevisførsel kan få, som i Dreyfus-saken². I kategorien aktiviserende oppgaver er det første eksemplet (s. 198) en oppgave der eleven skal sammenligne form, språk og motiv i tre skjønnlitterære tekster fra ulike tidsperioder. Det vil også være nærliggende i tolkningsarbeidet å se nærmere på tematikk og budskap i tekstene, og i den sammenheng kan arbeidet med tekstene trolig åpne for kritisk tenkning til tekstenes form og innhold ved for eksempel å se nærmere på hvilke holdninger som representeres.

De lukkede oppgavene som har et bestemt fasitsvar, tilrettelegger trolig i mindre grad for kritisk tilnærming til tekst. Underkategoriene på nivå 2, er reproduserende og resonnerende oppgaver, og det er sannsynligvis de resonnerende oppgavene som kan være et grunnlag for også å arbeide med kritisk literacy. Førstnevnte kategori, reproduserende oppgaver, utgjør flertallet av de lukkede oppgavene med henholdsvis 43% i G3, 30% i M3 og 33% i I3, mens tilsvarende tall innenfor kategorien resonnerende oppgaver utgjør 0,3% i G3, 4% i M3 og 0,8% i I3 som vist i tabell 7. I tabell 9 nedenfor vises noen eksempler fra lukkede oppgaver, både reproduserende og resonnerende, fra alle læreverk. De er tilfeldig utvalgt fra ulike deler av læreverkene, men med ett unntak fra eksemplet fra G3 der forekomsten var lav.

² Dreyfus-saken i Frankrike på slutten av 1800-tallet handlet om falsk bevisførsel i en rettsak. Bakgrunnen for saken var at kaptein Alfred Dreyfus, av jødisk herkomst, ble dømt for landsforræderi i 1896 på grunn av påstått spionasje til fordel for Tyskland. Han ble dømt til fengsel på livstid, men etter to år kom det fram bevis som identifiserte en fransk major som den skyldige. Likevel ble dommen opprettholdt, og i en ny rettsak ble Dreyfus igjen dømt skyldig. Dreyfus ble etter press først frikjent i 1906.

LÆREVERK: G3	LUKKEDE OPPGAVER
Reproduserende:	Forklar hvorfor poetisk realisme regnes for å være en overgangsperiode i litteraturen (s. 62)
Resonnerende:	Ta utgangspunkt i bildet på s. 137 og utdraget fra Kransen s. 391 og sammenlikn kvinnesynet som kommer til uttrykk i bildet og i tekstutdraget (s. 165)
LÆREVERK: M3	LUKKEDE OPPGAVER
Reproduserende:	Hvordan er teksten bygd opp? (s. 315)
Resonnerende:	Hva dreide tungetaledebatten seg om, og hva var det ved den nye litteraturen som provoserte Arnulf Øverland og André Bjerke? (s. 129)
LÆREVERK: I3	LUKKEDE OPPGAVER
Reproduserende:	Hvilken litterær periode var særlig opptatt av forgjengelighet? (s. 213)
Resonnerende:	Hvordan og hvor mye øver du før en framføring? Hva er dine beste husketeknikker? (s. 18)

Tabell 9 Eksempler på lukkede oppgaver i tilfeldig utvalg på nivå 2 i G3, M3 og I3

Reproduserende oppgaver er oppgaver der eleven kan finne svaret direkte i læreboka eller annen informasjonskilde. Eksemplet fra G3 i tabell 9 ovenfor (s. 62) er hentet fra kapitlet om realismens gjennombrudd, og eleven vil kunne finne svaret på oppgaven ved å lese gjennom kunnskapsstoffet. Tilsvarende vil eleven også kunne lete seg fram til svarene på de reproduserende oppgavene i M3 (s. 315) og I3 (s. 213). I M3 er oppgaven hentet fra oppsummeringsoppgaver der kontekst er argumentasjonsteknikk i tekster. Denne oppgaven er et eksempel på at reproduserende oppgaver også kan åpne for kritisk tilnærming til tekst. Denne oppgaven gir mulighet for å studere argumentasjon i tekst mer inngående, og den kan derfor være et utgangspunkt for en diskusjon med elever om ulike argumenter i barnemorddebatten mellom Knut Hamsun og Sigrid Undset der kritisk literacy er meget relevant. Eksempelet fra I3 (s. 213) er en oppgave som er hentet fra kapitlet om postmodernisme og realisme fra 1980 og til i dag, og eleven kan også her finne svaret direkte i læreverket. Latent innholdskontekst innebærer samtidig at læreren kan stille spørsmål og invitere elevene til refleksjon og diskusjon rundt temaet, og i denne konkrete oppgaven vil kritisk literacy kunne være en aktuell innfallsvinkel, men arbeidet kan også være en innfallsport til tekst i kontekst og kritisk literacy i våre samtidstekster. I de resonnerende oppgavene skal eleven finne svaret ved å følge bestemte framgangsmåter, og eksempelutdragene i tabell 9 gir eksempler på dette. Eksemplet fra G3 (s. 165) krever at eleven sammenlikner og analyserer verbaltekst og bilde fra ulike tidsperioder. For

å gjøre denne oppgaven, må eleven bruke analysemodeller av verbaltekst og multimodale tekster som basis. Både manifest og latent kontekst vil kunne invitere til refleksjon rundt ulike framstillinger av kvinnesynet i fortid og nåtid og dermed vil kritisk tenkning kunne være relevant. Det er også avhengig av hvordan lærer og elever velger å arbeide med oppgaven. Eksempelet fra M3 (s. 129) er en oppgave der eleven selv skal bruke kunnskapsstoffet for å resonnerer seg fram til svaret. Her kan eleven lese om tungetaledebatten for å få oversikt over meningsforskjellene i debatten, og likeledes hvordan deltakerne i debatten begrunnet sine syn. Ved å studere de ulike ståstedene, vil argumentasjonen bli sentral å se nærmere på, og dermed vil det trolig være en mulighet for kritisk tilnærming til argumentasjonen i debatten. Det siste eksemplet i I3 (s. 18) er en resonnerende oppgave der eleven får mulighet til å reflektere rundt egen studieteknikk ved forberedelse til en muntlig presentasjon. Denne oppgaven krever at eleven vurderer egne arbeidsmetoder og bruker læreboka for å kvalitetssikre arbeidsmetodene, og oppgaven kan åpenbart karakteriseres som resonnerende. Resonnerende oppgaver innebærer at eleven skal følge bestemte framgangsmåter for å finne svaret, og denne oppgaven vil trolig ikke åpne for kritisk literacy.

Som eksemplene i tabell 9 viser, innebærer de lukkede oppgavene i noe mindre grad muligheter for kritisk literacy. Dette er et viktig funn siden de reproduserende oppgavene utgjør det største utvalget, mens de resonnerende oppgavene er i klart mindretall. Imidlertid er ikke dette inntrykket entydig, fordi vi ser av eksemplene at de reproduserende oppgavene også kan være basis for kritisk tenkning. Det vil være avgjørende hvordan lærer og elever faktisk prioriterer å arbeide med de ulike oppgavene, og i den sammenheng vil trolig flere av de reproduserende oppgavene til en viss grad kunne være egnet som et grunnlag for å arbeide med kritisk literacy som tema.

Som en oppsummering av analysene av oppgavene og for å svare på det andre forskningsspørsmålet, er det grunn til å hevde at oppgavene kan være et utgangspunkt for å arbeide med kritisk literacy. Det er hovedsaklig de åpne oppgavene som kan være et grunnlag for dette arbeidet, og vi ser at forekomsten av de vurderende, aktiviserende og utforskende oppgavene totalt sett utgjør flertallet av oppgavene i det som er kategorisert som åpne oppgaver på nivå 1. For øvrig er det grunn til å understreke at de lukkede oppgavene også

er betydelig representert i alle læreverker, og blant disse dominerer de reproduserende oppgavene framfor de resonnerende. De lukkede oppgavene utgjør med andre ord et stort utvalg, men de kan trolig i noe mindre grad utgjøre et grunnlag for arbeid med kritisk literacy. Samtidig kan disse oppgavene sannsynligvis være en åpning for kritisk literacy ved at de kan benyttes som utgangspunkt for å stille spørsmål og der-igjennom være basis for diskusjon der kritisk literacy kan behandles ved en indirekte tilnærming. Det vil for øvrig i sterk grad være avhengig av at læreren ser en slik mulighet.

For å få ytterligere innsikt og oversikt over oppgavene, kan det være hensiktsmessig å analysere oppgavene på nivå 2 nærmere. Shieh og Shannon beskriver som nevnt ovenfor, teoridrevet innholdsanalyse, som en metode der flere underkategorier og eventuelt nye koder kan utvikles etterhvert som analysearbeidet gjennomføres (Shieh & Shannon, 2005, s. 1282). Hvis det underveis i registreringsarbeidet blir klart at nye koder eller underkategorier av koder blir nødvendig fordi eksisterende koder ikke fanger opp relevante data, registreres disse for neste fase i analysearbeidet. Denne strategien kan også være formålstjenlig i denne undersøkelsen hvis vi ønsker en dypere innsikt i hvilke oppgaver læreverkene inneholder og i hvilken kontekst de opptrer. Det kan trolig være hensiktsmessig å studere de åpne oppgavene nærmere, og her er det flere aktuelle framgangsmåter. En strategi er for eksempel å utvikle koder ut fra læreverkenes struktur og se nærmere på hvilke oppgaver som er representert som førlesningsoppgaver, midtveisoppgaver samt oppsummerings- og fordypningsoppgaver. En slik identifisering av koder vil sannsynligvis kunne si noe om hvordan læreverkene vektlegger og prioriterer de ulike, faglige innholdselementene og eventuelt hvordan kritisk literacy er representert. Et annet alternativ kan være å utvikle koder der instruksjonsverb og ulike tematiske kodeord som kan ha sammenheng med kritisk literacy, kan være relevant å studere nærmere (Krippendorff, 2013, s. 98-101).

Andre forskningsspørsmål i denne undersøkelsen dreier seg om i hvilken grad det finnes oppgaver i læreverkene som fremmer kritisk literacy. I tabell 7 og 8 gis det en oversikt over kategoriene på nivå 1 og nivå 2 i tillegg til eksempelutdrag fra de ulike underkategoriene på nivå 2 som er skissert ovenfor. Denne oversikten med tilhørende analyser gir et oversiktsbilde av representasjonen av oppgaver som kan fremme kritisk literacy da

oversikten fra tabell 7, 8 og 9 også gir et inntrykk av hvordan oppgavene er framstilt og kategorisert. I det følgende velger jeg likevel ikke å utvide undersøkelsen med et ytterligere kodenivå da dette ville være for omfattende for denne oppgavens rammer, men det kan være en interessant fordykning i videre forskning. I stedet prioriterer jeg å få en ny og samlet forståelse av både kunnskapsstoffet og oppgavene som en helhet.

Problemstillingen for denne oppgaven er som beskrevet i delkapittel 1.2: *Hvordan legger læreverkene til rette for å utvikle elevenes kritiske literacykompetanse?* For å besvare problemstillingen kan det være hensiktsmessig å se nærmere på analysene av både kunnskapsstoffet og oppgavene i læreverkene avslutningsvis i dette delkapitlet og videre i kapittel 7. Dette er også i samsvar med den hermeneutiske tilnærmingen jeg har benyttet i kombinasjon med den kvalitative innholdsanalysen. Undersøkelsen av kunnskapsstoffet i læreverkene viser at elementer av kritisk literacy er å finne i ulike deler av læreverkene, men temaet er i svært liten grad presentert som et eksplisitt tema og heller ikke som enkeltstående kapitler eller underpunkter i kapitlene. Oppgavene i lærebøkene inneholder elementer av kritisk literacy innenfor flere av hovedkapitlene, og de er å finne blant ulike kategorier av oppgaver, men hovedsaklig innenfor de åpne oppgavene. Dessuten opptrer oppgaver som kan invitere til arbeid med kritisk literacy, ved innledningen, underveis og ved avslutningen av kapitlene. Det er med andre ord grunn til å hevde at kritisk literacy er kommunisert i læreverkene, men det er også et sentralt inntrykk at temaet kritisk literacy i liten grad er kommunisert direkte og som et eksplisitt tema i læreverkene.

7 Drøfting, oppsummering og avslutning

I dette avsluttende kapitlet vil jeg i det følgende drøfte analysens funn utfra oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål. Jeg vil starte med å presentere og drøfte funnene ut ifra de to forskningsspørsmålene, for dernest å videreføre delkonklusjonene fra disse til å besvare denne oppgavens problemstilling. For øvrig vil jeg også vurdere validiteten av undersøkelsen som ligger til grunn for denne oppgaven. Avslutningsvis vil jeg foreta noen didaktiske refleksjoner knyttet til oppgavens forskningsfunn og videre arbeid med kritisk literacy i norskfaget.

7.1 Drøfting av hovedfunn i kunnskapsstoffet

For å analysere læreverkenes framstilling av kritisk literacy, startet jeg med å undersøke hvordan kritisk literacy som tema var representert i læreverkene. Målet for analysen var å svare på forskningsspørsmål 1: *Hvordan er kritisk literacy framstilt, og hvilke elementer om kritisk literacy er representert i læreverkene?* Som tidligere skissert i delkapitlene 5.1, 5.2 og 5.3, benyttet jeg kvalitativ innholdsanalyse i form av en summativ innholdsanalyse som metode i kombinasjon med en hermeneutisk tilnærming i analysene. Dette er beskrevet i delkapittel 6.1.

I analysen av kunnskapsstoffet startet jeg med å dele kunnskapsstoffet inn i to deler, formidling og veiledning av fagstoff, som før nevnt i delkapittel 6.1. Samtidig gjennomleste jeg læreverkene, identifiserte og registrerte kodeord som kunne åpne for kritisk literacy som er skissert i tabell 3. I etterkant av dette ble kodeord med høyest frekvens analysert ytterligere som vist i tabell 4, 5 og 6, og analysene er gjennomført i delkapittel 6.1.

Resultatene av analysene gir følgende funn:

1. Kritisk literacy som begrep er ikke beskrevet direkte i læreverkene, men i ett av læreverkene, *Moment*, er literacy omtalt korfattet, og det er kun i forordet til læreren. For øvrig er begrepet ikke representert i noen av læreverkene.
2. Kunnskapsstoffet om kritisk literacy er ikke representert som et eksplisitt, faglig tema.

3. Kritisk literacy er representert indirekte og fragmentarisk gjennom andre faglige emner.
4. Kritisk literacy er representert både i formidling og veiledning av kunnskapsstoff, og de faglige elementene som dominerer er knyttet til skriving og lesing av tekster (kritikk/kritisk/kritisere), kilder (kilder/kildebruk/kildehenvisninger) og drøfting (drøfte/drøfting).

Hovedfunnet er med andre ord at kritisk literacy ikke er beskrevet direkte og eksplisitt. Det kan være flere grunner til dette. En av årsakene kan være at begrepet literacy er relativt nytt i skolesammenheng selv om det er et etablert fagbegrep i forsknings-sammenheng, som Atle Skaftun poengterer (Skaftun, 2009, s. 33). Samtidig er begrepet komplekst som nevnt før, og det er flere definisjoner som benyttes som skissert i delkapittel 4.1. Jesper Bremholm vektlegger også innholdskompleksiteten ved begrepet literacy som nevnt, og det omfattende meningsinnholdet har muligens bidratt til at skolen har vært noe tilbakeholden med å bruke det i læreverker (Bremholm, 2013, s. 25-26).

Selv om ikke begrepet literacy, og heller ikke kritisk literacy, er vanlige fagbegrep i norskfagets lærebøker, vet vi at faglig tekstkyndighet som emne har blitt vektlagt de siste årene. Både *Opplæringsloven* og gjeldende læreplan (LK06, 2013) har lagt rammene for dette ved å forsterke og tydeliggjøre mål ved opplæringen som skal sikre at elevene blir tekstkyndige, som nevnt før i delkapittel 4.1. Elevene skal «rustes til deltakelse i arbeidsliv og demokratiske prosesser» og dessuten «utvikle evne til kritisk tenkning og få perspektiv på teksthistorien» (LK06, 2013). Gjeldende læreplan ble jo også kalt en «literacyreform» av Kjell Lars Berge som nevnt i delkapittel 4.2, og derfor kan vi kanskje hevde at tekstkyndighet er prioritert som et sentralt faglig emne i skolens rammeverk (Berge, 2005, s. 165). Samtidig er det kanskje grunn til å poengtere at kompetansemålene generelt, og i tillegg til dem som er nevnt ovenfor, er omfattende og relativt åpne. Det kan være flere fordeler ved det, som nevnt før i delkapittel 4.2 (Solbu, 2018, s. 2). Samtidig kan det kan også være noen ulemper fordi lærebokforfatterne vil kunne tolke kompetansemålene ulikt og legge vekt på forskjellige elementer. Det samme vil gjelde lærerne i en undervisningssituasjon, og derfor vil det

trolig være grunnlag for ulike prioriteringer av dette fagstoffet i klasserommet. Det er derfor noe overraskende at emnet ikke er presentert og poengtert tydeligere i læreplanen og i læreverkene.

Fagbegrepene literacy og kritisk literacy er med andre ord prioriterte faglige emner i lovverk og læreplan, men vi ser samtidig at begrepene ikke er vektlagt tilsvarende i læreverkene jeg har analysert i denne undersøkelsen. På den annen side er det klart at det er mulig å behandle et faglig emne på ulike måter, og ved å presentere et emne ved å bruke andre tilnærminger og ord. I undersøkelsen ser vi at emnet er indirekte presentert både i formidlings- og veiledningsstoffet til elevene, og dette kan forsterke betydningen av emnet i noen grad. Vi ser at det er ulike elementer av kritisk literacy i flere av læreverkenes kapitler som skissert før. Det er trolig ikke overraskende da oppdateringen av læreplanen i 2013 nettopp understreket betydningen av dette momentet. Det som er mer overraskende, er likevel at emnet ikke er uttrykt mer spesifikt også i læreverkene som alle er utgitt etter denne justeringen av læreplanen.

Læreverkene presenterer kritisk literacy indirekte i ulike, faglige sammenhenger som nevnt i delkapittel 6.1. Læreverkene jeg har undersøkt, har i hovedsak likt innhold, men har ulik form. Strukturen er relativt sammenfallende der kunnskapsstoff, tekstutdrag, instruksjonsstoff og oppgaver er hovedkategoriene. Dette funnet er sammenfallende med Dagrun Skjelbreds studie fra 2001 som nevnt i kapittel 2 (Skjelbred, 2010b s. 62-63). Skjelbred påpeker at struktureringen av kunnskapsstoffet trolig kan virke motiverende fordi innholdsstoffet er variert, men samtidig påpeker hun at strukturen kan medføre at elevene kanskje ikke får oversikt over fagstoffet og heller ikke en helhetsforståelse av det. I relasjon til min undersøkelse vil det være naturlig å gjøre noen av de samme refleksjonene ved framstillingen av kritisk literacy i lærebøkene. Siden emnet ikke er presentert som et selvstendig faglig tema, men kun representert i forbindelse med andre faglige emner, vil kanskje poengteringen av dette som et viktig emne, bli noe redusert. Hilde Iren Bystrøm undersøker i sin studie fra 2011 hvordan sakprosa representeres i norskfaget som beskrevet i kapittel 2. Hun konkluderer blant annet med at sakprosa ikke utgjør et eksplisitt faglig emne i læreverkene, og følgelig mangler sakprosa doxa i læreverkene. Dette funnet gjelder læreverk som ble skrevet før

oppdateringen av læreplanen i 2013. Likevel harmonerer denne konklusjonen i stor grad med mine funn omkring kritisk literacy i læreverkens kunnskapsstoff i 2019. Det vil trolig være positivt å markere kritisk literacy eksplisitt som tema for å styrke faglig forankring i tilnærming til tekster i framtidens læreverk.

Fordi kunnskapsstoffet presenterer temaet kritisk literacy indirekte og fragmentarisk i forbindelse med andre faglige emner, vil det i stor grad være den enkelte lærer som blir ansvarlig for å bringe temaet inn i klasserommet. Det blir opp til den enkelte lærer hvordan emnet blir presentert, og dermed vil sannsynligvis den faglige markeringen av temaet bli meget ulikt behandlet overfor elevene. Dessuten vil det trolig bli store variasjoner fra skole til skole. Det viser seg at undervisningsstiler generelt ofte har mer sammenheng med den enkelte skoles kunnskaps- og verdissyn enn den enkelte lærers syn på kunnskap samt individuelle undervisningsstil, noe som Kathy A. Mills understreker, og som er nevnt i delkapittel 4.1 (Mills, 2016, s. 52-56). Følgelig er det derfor en klar fordel at fagfornyelsen poengterer temaet slik at lærerne og kommende læreverk vil prioritere emnet sterkere som et sentralt tema i norskfaget. Det er naturligvis forskjeller mellom skoler og lærere, men læreboken er jo som før nevnt, viktig for elevene i skolearbeidet. Læreboken kan markere viktigheten av et emne og sikre emnets plass i skolehverdagen.

Dessuten er vi kjent med at elevene møter skolen med ulike forutsetninger og ulik tekstkyndighet. Flere elever møter skolen hovedsakelig med sin primærdiskurs, mens andre også har elementer av sekundærdiskurs med seg i møtet med skolen som Sylvi Penne og Atle Skaftun uttrykker, og som beskrevet før i kapittel 2 og i delkapittel 4.1 (Penne, 2010, s. 41-43 og Skaftun, 2009, s. 41-48). For at alle elever skal få innsikt og opplæring i kritisk literacy, er det følgelig en åpenbar nødvendighet at temaet blir gjennomgått som et sentralt tema både ut fra læreplan, læreverk og fra lærerens side. Hvis skolen ikke bidrar konkret til å poengtere og gjennomgå viktige fagbegrep og emner, vil mange elever ikke få kompetanse som er nødvendig for å være en aktiv medborger i et moderne samfunn, og således vil den demokratiske skolen bli udemokratisk, som Penne poengterer (Penne, 2010, s. 41-43). Hvis skolen skal kunne bidra til å utjevne forskjeller og dermed gi tilpasset og relevant opplæring til alle elever

uavhengig av kompetansenivå, er det derfor av sentral betydning at viktige temaer blir løftet fram som nettopp det, i klasserommet for alle elever.

Tydlig markering og gjennomgang av faglige, sentrale temaer er naturligvis viktig for alle elever, og det er dessuten hensiktsmessig at undervisningen legger til rette for at alle elever skal få tilgang til kunnskap, og skolens lærebøker er viktige for elevene (Selander & Skjelbred, 2004, s. 23-24). Det er avgjørende for å imøtekomme mange elevers potensiale. Samtidig vet vi at læreverkene kan være krevende å forholde seg til for elevene som nevnt i kapittel 2 (Skjelbred, 2010b, s. 62-63). Blant annet ser vi at kritisk literacy som enkeltstående elementer, er behandlet i læreverkene både under formidlings- og veiledningsstoff, men det varierer hvordan det er prioritert i framstillingene. Tidvis er stoffet formidlet og samtidig tatt med i veiledningsstoff som skriverammer og lignende, men andre ganger er stoffet kun å finne i veiledningsstoffet og ikke i formidlingsstoffet, eller omvendt. Det kan synes noe tilfeldig, og det kan være grunn til å ønske at sentralt stoff med fordel kunne være representert både i formidlings- og veiledningsstoff til elevene på en tydelig måte. Det er grunn til å hevde at sentralt kunnskapsstoff bør bli markert, presentert og gjort tilgjengelig for elevene. Lærebøkene har utviklet seg i tråd med samfunnsutviklingen da vi ser at de i større grad vektlegger blant annet refleksjon i stedet for ferdighetstrening og pugging, som Selander skriver, og som nevnt i kapittel 2 (Selander, 2010, s. 178). Samtidig påpeker både Skjelbred og Maagerø at fagbegrep og fagspesifikk literacy gjerne kan gjøres mer tilgjengelig i læreverkene (Maagerø & Skjelbred, 2010, s. 211).

For å få tilgang til kunnskap generelt, og i denne sammenheng tekstkyndighet, er elevene avhengige av målrettet og tilpasset undervisning. Som tidligere nevnt, tolker elever ofte sakprosaetekster som objektive tekster (Myraunet, 2010), og de er ofte ikke i stand til å definere tekster som sakprosa og heller ikke lese sakprosaetekster kritisk (Eilertsen, 2017 og Songe-Møller, 2016). Det kan være flere grunner til det, og en av årsakene kan kanskje være at elevene har mer erfaring med å tolke skjønnlitterære tekster enn sakprosaetekster. Utvalget av tekster i lærebøkene har over lengre tid vært dominert av skjønnlitterære tekster, som Ove Eide skriver om i sin studie, og som nevnt i delkapittel 3.1 (Eide, 2010, s. 50). Følgelig er det derfor av vesentlig betydning at

fagstoffet om kritisk literacy blir prioritert og gjennomgått eksplisitt som et faglig tema som gir elevene tilgang til dette kunnskapsstoffet.

Det er først og fremst *Opplæringsloven* og læreplanen som legger rammene for undervisningen, og den enkelte skole og lærerne skal sørge for å innfri kompetansemålene for alle elever, som beskrevet i delkapittel 4.2. Selv om fagfornyelsen legger vekt på kritisk tenkning, vil det trolig være ufordrende for skolen å implementere opplæring i kritisk literacy. For å få tilgang til fagkompetansen understreker Peter Freebody også skolens ansvar, og han poengterer at hjemmeforholdene til elevene legger basis for hvordan de unge tenker og bruket språket, som nevnt i delkapittel 4.1 (Freebody, 2017, s. 102). Med andre ord kan tilgang til kunnskap også bli begrenset av hjemmesituasjonen og kan bidra til å redusere muligheten for tilgang i skolesituasjonen. Freebody understreker derfor relativt sterkt at dette medfører et ekstra stort ansvar for skolen, og at skolen bør prioritere å gi lærerne opplæring i emnet først. For øvrig uttrykker Yvonne Foley at det kan være flere fordeler ved å la lærer og elever arbeide sammen med kritisk tilnærming til tekster, og det vil understreke fagligheten ved temaet. Som tidligere nevnt i delkapittel 4.1, vil elevene samtidig kunne identifisere seg med emnet som forskere i samarbeid med læreren (Foley, 2017, s. 117). I den sammenheng vil elevene få tilgang til fagstoffet ved å konstruere kunnskap helt konkret. Undervisningsformene er av avgjørende betydning for elevenes læring, og det understrekes at kritisk literacy med fordel kan implementeres i tverrfaglig arbeid der elevene får praktisk og faglig instruksjon i kritisk literacy. Tverrfaglighet er dessuten understreket i fagfornyelsen. En relevant modell som kan være aktuell, er Hilary Janks syntesemodell som er beskrevet i delkapittel 4.1 (Janks, 2010, s. 23-26). I denne modellen tydeliggjøres utfordringene ved tilgang til kunnskap samtidig som makt-dimensjonen er vektlagt. Janks legger vekt på at det ikke er nok å få tilgang for å beherske fagspråk, for maktspråket bør også problematiseres for å gi elever med ulik bagasje motivasjon i arbeidet. Janks poengterer hvor sentralt det derfor vil være å hjelpe elevene aktivt i eget skrivearbeid og i tolkning av tekster for å være i stand til å forstå at alle tekster er konstruerte. Syntesemodellen innebærer derfor et omfattende undervisningsopplegg for å sikre at alle elever får opplæring i kritisk literacy.

I vår digitale tekstverden er det klart at tekstkyndighet er viktigere enn noen gang for elever og alle andre. Samtidig vil trolig kritisk forståelse av tekster være motiverende for mange elever fordi vi er omgitt av så mange tekstsjangere på nettet og ellers, og det vil være enkelt både for lærere og elever å finne gode eksempler fra nyhetsformidling og hverdagsliv, som nevnt i innledningen, kapittel 1. Aktuelle og relevante teksteksempler vil sannsynligvis bidra til at elevene synes det er spennende å avsløre teksters meningsinnhold. Til tross for at kritisk literacy vil kunne være krevende å arbeide med i et mangfoldig klasserom, vil ulike samtidstekster sannsynligvis være motiverende og aktualisere betydningen av kritisk literacy. Det blir viktig at kritisk literacy i større grad også presenteres som et eget emne i lærebøkene. Således vil kunnskap om temaet kritisk literacy trolig kunne gjøres mer tilgjengelig, og sannsynligvis kunne bidra til å gi tilgangskompetanse for flere i et klasserom med differensiert kompetansenivå.

For øvrig må det understrekes at læreverkenes jeg har undersøkt, også viser til sine nettstedet når det gjelder kilder der egne kildekurs er presentert. Kildekunnskap må sies å være viktig når det gjelder kritisk literacy, og det er nyttig for elevene å ha kildekurs med kildemal lett tilgjengelig. Samtidig vet vi at elevene i stor grad forholder seg til læreboka i arbeid med skolefag som før nevnt i delkapittel 1.1 (Selander & Skjelbred, 2004, s. 23-24). Av den grunn vil det sannsynligvis være en fordel å presentere kildekurs direkte i læreverkenes kunnskapsstoff også. Et kildekurs kunne være meget relevant i tilknytning til et kapittel om argumentasjon og drøfting for eksempel. Siden kildekurset kun er representert på nettstedet, kan det kanskje tolkes dithen at dette stoffet er noe mindre viktig. Læreverkenes nettstedet er jo ment som et supplement, og det er dermed å betrakte som et tillegg. I fagfornyelsen ser vi som før nevnt at kritisk tenkning er prioritert som ett av kjernelementene i den nye læreplanen, og kritisk tenkning kan være en åpning for kritisk literacy. Det er mulig at en oppdatering av læreplanen som vi hadde i 2013, ikke blir tillagt like stor vekt og heller ikke får like sterke føringer for læreverkforfatterne, som en helt ny læreplan. Det er derfor rimelig å forvente at kritisk tilnærming til tekst og kritisk tenkning blir tydeligere poengtert i den endelige utformingen av fagfornyelsen, og også i nye læreverk.

Som en oppsummering av funnene i analysen av kunnskapsbasen og som svar på forskningsspørsmål 1, er det et hovedfunn at læreverkene framstiller kritisk literacy indirekte og i hovedsak som enkeltstående elementer der andre faglige emner blir presentert. Det er ingen av læreverkene som presenterer kritisk literacy eksplisitt som et faglig tema. De faglige elementene som dreier seg om kritisk literacy i kunnskapsbasen, er hovedsakelig knyttet til temaer som litteraturhistoriske emner, drøfting, argumentasjon og kildebruk.

7.2 Drøfting av hovedfunn i oppgavene

I analysen av kunnskapsbasens oppgaver benyttet jeg en teoridrevet innholdsanalyse i kombinasjon med en hermeneutisk tilnærming til materialet som nevnt før i delkapittel 6.2. Målet med analysen var å besvare forskningsspørsmål 2: *I hvilken grad finnes det oppgaver i de tre læreverkene som fremmer kritisk literacy?* Analysen ble gjennomført på to analysenivå, der åpne og lukkede oppgaver utgjør nivå 1, og på nivå 2 ble åpne oppgaver kategorisert som vurderende og utforskende oppgaver, mens de lukkede oppgavene ble inndelt i reproduserende og resonnerende oppgaver. Kategoriseringen er vist i tabell 7, og for øvrig er analysene beskrevet og forklart i kapittel 5 og i delkapittel 6.2.

Analysene av oppgavene gir disse funnene:

1. Elementer av kritisk literacy er representert indirekte i oppgavene
2. Åpne oppgaver dominerer, men lukkede oppgaver utgjør også en betydelig forekomst.
3. Både åpne og lukkede oppgaver kan fremme kritisk literacy indirekte, men de åpne oppgavene vil sannsynligvis i større grad være et grunnlag for dette.

Flere oppgaver i læreverkene kan muligens være et utgangspunkt for å arbeide med kritisk literacy, men oppgavene åpner kun indirekte for dette. Vi ser at majoriteten av oppgavene er åpne oppgaver, og dette kan trolig medvirke til at kritisk arbeid med tekstene blir relevant. Samtidig er det et faktum at læreverkene ikke presenterer kritisk literacy og sakprosa som selvstendige faglige tema som nevnt i delkapittel 7.1, men med ett unntak der I3 har et eget kapittel om sakprosa. De oppgavene som jeg har

undersøkt er derfor ikke inndelt i sakprosa- og skjønnlitterære oppgaver, men åpne og lukkede med underkategorier. Dette innebærer at flertallet av oppgavene i hovedsak dreier seg om skjønnlitterære emner og kapitler som handler om skriving og tolkning av tekster. Som nevnt før i kapittel 2, viser studiene til Songe-Møller (2016) at elevene i liten grad er i stand til å lese sakprosa-tekster kritisk, og de mangler et metaspråk for å analysere sakprosa-tekster. En studie som Engebretsen utførte, viste dessuten at sakprosa-tekstene i liten grad utfordret elevenes kritiske tilnærming til tekstene, som beskrevet i kapittel 2 (Engebretsen, 2015). Dessuten viste studien til Andersson-Bakken og Bakken som nevnt i kapittel 2, at oppgavekulturen i lærebøkene var preget av at oppgaver til skjønnlitterære tekster var langt mer åpne enn oppgaver til sakprosa-tekster (Andersson-Bakken & Bakken, 2016). Sistnevnte funn om åpne oppgaver som dominerer i skjønnlitterær sammenheng, sammenfaller i hovedsak med min undersøkelse. Selv om disse studiene gjelder andre læreverker og på andre tidspunkter, kan det være grunn til å være oppmerksom på disse funnene også her. Siden kritisk literacy ikke er representert som et selvstendig tema i lærebøkene som nevnt i delkapittel 7.1, og sakprosa er relativt beskjedent representert i læreverkene, vil mange av oppgavene i min analyse hovedsaklig dreie seg om andre emner enn sakprosa-tekster. Likevel er det relevant å analysere de åpne oppgavene nærmere for å undersøke i hvilken grad de fremmer kritisk literacy. Det er viktig å poengtere at oppgavene som er analysert i tabellene 7, 8 og 9, er hentet fra ulike deler av læreverkene slik at de skal utgjøre et mest mulig representativt utvalg.

De åpne oppgavene dominerer, og innenfor denne kategorien utgjør de aktiviserende oppgavene den største gruppen. De aktiviserende oppgavene krever at eleven utfører en bestemt handling som beskrevet i delkapittel 5.3 og tabell 2. Dette innebærer at eleven må lese seg opp i et emne og eventuelt repetere aktuelt fagstoff, og i slike øvelser vil det være relevant å være tekstkyndig i ulike sjangere. I en slik sammenheng vil det være hensiktsmessig og nødvendig å arbeide med kritisk forståelse av tekster for å svare på oppgaven. Til tross for at emnet kritisk literacy ikke er uttrykt eksplisitt i oppgaveformuleringene, vil det likevel være en relevant og mulig tilnærming til emnet. Selv om oppgavene er åpne og aktiviserende, vil de her som beskrevet i delkapittel 7.1, utgjøre en indirekte innfallsvinkel til kritisk literacy. Det ville naturligvis være fordelaktig

om flere av oppgavene i større grad fokuserte direkte på kritisk literacy når eleven skal arbeide med emnet. Som Maagerø og Skjelbred også understreket, er det sannsynligvis en fordel å gjøre fagstoffet mer tilgjengelig i læreverkene som nevnt i kapittel 2 (Maagerø & Skjelbred, 2010, s. 211). Oppgavene er representert på ulike vis og i ulike kontekster, og det vil trolig bidra til å forsterke den faglige forankringen hvis oppgavene i større grad er representert i forbindelse med kritisk literacy som et selvstendig, faglig emne.

Selv om de aktiviserende oppgavene utgjør den største gruppen innenfor de åpne oppgavene, ser vi også at vurderende og utforskende oppgaver kan være et grunnlag for å arbeide med kritisk literacy som vist i tabell 7 og analysert i delkapittel 6.2. Analysene viser at det er en del utforskende og vurderende oppgaver som også kan innebære at eleven bør ha et metablikk på oppgaven og gjennom dette vil oppgavene indirekte åpne for kritisk tenkning. Det samme kan til dels sies om de lukkede oppgavene som også utgjør en stor andel av oppgavene. De reproduserende oppgavene utgjør en større del av de lukkede oppgavene sammenlignet med de resonnerende, men som vist i tabell 9 og analysert i delkapittel 6.2, vil begge disse oppgavekategoriene kunne innby til kritisk tenkning i noen grad. Kritisk tenkning kan muligens være en inngang til kritisk literacy. Det er naturligvis også et spørsmål hvordan oppgavene blir brukt i undervisningen, og det har ikke jeg undersøkt i denne studien. Imidlertid vil det være en mulighet også ved de lukkede oppgavene å stille spørsmål som kan innlede til diskusjon om ulike emner, og som også kan romme kritisk refleksjon rundt teksters form og innhold. Det kan være positivt fordi vi vet at konkrete oppgaver som elevene arbeider med, kan være verdifulle for å tilegne seg kunnskap om både skrivning og tolkning av tekster. Samtidig vil det åpenbart være nødvendig å legge til rette for dette arbeidet når oppgavene er reproduserende. I Anne Hålands studie, som nevnt i kapittel 2, kommer det klart fram at også elever som strever med lesing og skrivning, kan få en meget god faglig utvikling ved aktivt skrive- og lesearbeid og samarbeidsskriving parallelt med tett oppfølging av læreren (Håland, 2016, s. 459). Dette er interessant i sammenheng med analysen av oppgavene i denne undersøkelsen, for det viser at arbeid med oppgaver kan være meget hensiktsmessig for å forbedre elevers tekstkyndighet på ulike, faglige nivåer.

Som før nevnt er læreboken viktig for elevene, og en del oppgaver kan fremme elementer av kritisk literacy indirekte. For øvrig vet vi ikke så mye om hvordan oppgavene blir brukt i undervisningen. I de læreverkene jeg har undersøkt, er oppgavene representert i ulike deler av bøkene. Det vil i stor grad være opp til den enkelte skole og lærerne hvordan man organiserer arbeidet. Som tidligere nevnt i delkapittel 4.1, avhenger mye av arbeidet av hvilken skolekultur som råder, enn den enkelte lærers undervisningsstil (Mills, 2017, s. 52-56). Av den grunn vil det være av betydning hvilke føringer skolen som institusjon har, og rammeverket for skolen blir sentralt. Både i gjeldende læreplan og i fagfornyelsen er kompetansemålene relativt vide og åpne, og dette innebærer åpenbart at det i enda større grad blir opp til den enkelte lærer hvordan ulike emner blir gjennomgått. Tidligere forskning på literacy og kritisk literacy viser at faglige emner som blir presentert eksplisitt, er positivt for elevenes læring (Maagerø & Skjelbred, 2010, s. 211). Det samme viser Hålands studie om fagspesifikk literacy, som nevnt før i kapittel 2 (Håland, 2016, s. 459). Skolens rammeverk og derigjennom føringer i den enkeltes skoles opplæringskultur, vil også kunne bidra til at den enkelte lærer motiveres til å arbeide med kritisk literacy ved å utarbeide oppgaver selv. Til tross for at vi ikke vet hvordan oppgavene i læreverkene vil bli brukt i det enkelte klasserom, vil det likevel være en fordel om oppgavene i større grad representerer kritisk literacy direkte.

Som en oppsummering av analysen av oppgavene og som svar på forskningsspørsmål 2, er det grunn til å hevde at oppgavene i noe grad kan være egnet for å arbeide med kritisk literacy. Samtidig må det understrekes at oppgaveformuleringene for alle kategorier, i hovedsak ikke uttrykker noe direkte om kritisk literacy, men indirekte kan flere oppgavekategorier til dels gi mulighet for å arbeide med emnet. Det er de åpne oppgavene som trolig i størst grad åpner for kritisk tenkning og kritisk tilnærming til tekster, men også de lukkede oppgavene kan trolig være et grunnlag for dette. Uavhengig av oppgavetype, er det sannsynligvis avgjørende hvordan man prioriterer å arbeide med oppgavene. Det vil i stor grad være avhengig av hvordan læreren prioriterer å arbeide med oppgavene, i likhet med kunnskapsstoffet, som er nevnt før.

For å få en helhetlig oversikt over læreverkene framstilling av kritisk literacy, kan det være hensiktsmessig å reflektere over kunnskapsstoffet og oppgavene samlet. Dette er også i tråd med den hermeneutiske tilnærmingen jeg har benyttet i tilknytning til kvalitativ innholdsanalyse som metode. Som allerede nevnt, er kritisk literacy representert indirekte både i kunnskapsbasen og i oppgavene. Dette innebærer at temaet ikke er framstilt i noen deler av læreverkene som et sentralt tema, og følgelig vil elevene kun finne spredte elementer om kritisk literacy i læreverkene. Det vil derfor være lite sannsynlig at elevene vil kunne oppfatte temaet som et sentralt emne. Denne indirekte og fragmenterte presentasjonen av emnet vil trolig gjøre det krevende å få oversikt over dette fagstoffet. Strukturen i læreverkene kan være av betydning for elevene når de skal arbeide med skrive- og leseoppgaver. Strukturen i de læreverkene jeg har undersøkt i denne studien, er forholdsvis lik innholdsmessig, men varierer noe i form. Dette er sammenfallende med Dagrun Skjelbreds studie som før nevnt i kapittel 2 (Skjelbred, 2010b, s. 62-63). Skjelbred poengterer at strukturen kan virke motiverende for elevene, men den kan også innebære at elevene ikke får oversikten over viktige faglige emner. I denne sammenheng vil det sannsynligvis bli enda mer krevende for elevene å få oversikt over kritisk literacy, siden strukturen ikke bidrar til å framheve kritisk literacy som et viktig og eksplisitt emne.

I forbindelse med strukturering av kunnskapsstoff og oppgaver, er det også vesentlig hvordan ulike tema blir framstilt og hvilke ord som blir brukt. Emners framstilling og nettopp hvilke ordvalg som er prioritert, kan ha betydning for opplæringen i både literacy og kritisk literacy. Som nevnt over, kan det være positivt med variasjon i framstillingen av fagstoff og likeledes i oppgavene. Som vi har sett i analysene i undersøkelsen, kan det være en del fagstoff og noen oppgaver som kan åpne indirekte for arbeid med kritisk literacy. Det er naturligvis mulig å presentere fagstoff på forskjellige og hensiktsmessige måter. Ordvalgene er likevel sentrale for meningsinnholdet i læreverkene, og ikke minst når elevene skal arbeide på egen hånd der læreboken er et viktig hjelpemiddel. Det finnes sannsynligvis kunnskapstoff og oppgaver som fremmer kritisk literacy i læreverkene som ikke er identifisert og registrert ved de kodeordene jeg har benyttet. Av den grunn vil det være andre mulige innfallsvinkler til kritisk literacy enn det jeg har fått fram i analysen, men kritisk literacy vil likevel kun

være framstilt indirekte. Det vil derfor være hensiktsmessig å tydeliggjøre viktig fagstoff som kritisk literacy direkte i læreverkene. Som beskrevet i kapittel 2, er det en klar fordel å framstille fagstoff og fagbegrep eksplisitt slik at elevene får en god mulighet til å lære det (Maagerø & Skjelbred, 2010, s. 211). Dette understrekes ytterligere i Anne Hålands studie om fagspesifikk literacy som nevnt i kapittel 2, der konkret skriveopplæring av fagtekster blir gjennomgått av læreren først, og deretter følges elevene opp med samarbeidsskriving og veiledning fra læreren (Håland, 2016, s. 459). Selv om Hålands studie dreier seg om fagspesifikk literacy og ikke kritisk literacy, er likevel nettopp ordvalgene sentrale. Det er vesentlig at elevene får opplæring i faglige begreper, og fagspesifikk literacy kan også være en åpning til kritisk literacy.

Framstillingen av meningsinnholdet er også relevant når det gjelder tilgangskompetanse. I og med at kritisk literacy kun er framstilt indirekte både i kunnskapsstoffet og i oppgavene i læreverkene, vil det være ekstra utfordrende for elevene å få en forståelse av kritisk literacy som et sentralt tema. Som nevnt tidligere i delkapittel 4.2, møter elevene skolen med sin primærdiskurs, men i skolefagene er sekundærdiskursen viktigere. Det blir derfor avgjørende at skolen bestreber seg på å gi elevene opplæring i sekundærdiskurs (Skarstein, 2013, s. 32 og Gee, 1990, s. 142). Tilgangskompetanse blir viktig for at elevene skal lykkes på skolen, og det blir derfor nødvendig at skolen tilrettelegger og gir opplæring i kritisk literacy. Fagstoffet må gjøres tilgjengelig for elevene som før nevnt i kapittel 2 (Maagerø & Skjelbred, 2010, s. 211). For å få til dette, bør skolen arbeide aktivt og langsiktig med kritisk literacy slik Janks også poengterer i syntesemodellen som er beskrevet tidligere i delkapittel 4.1 (Janks, 2010, s. 26). Konkret opplæring vil i større grad sikre fagkunnskap og større bevissthet omkring ulike aspekter ved kritisk literacy. Samtidig vil det forhåpentligvis bidra til å utligne de ulike forutsetningene elevene møter skolen med. Asymmetrien mellom forfatter og leser som før nevnt i delkapittel 4.2, vil trolig også reduseres noe (Selander & Skjelbred, 2004, s. 85). Subjekt- og objektdimensjonen som Paulo Freire poengterte, vil sannsynligvis også få noe mindre betydning. Freire understreker dialog i opplæringen som pekt på tidligere i delkapittel 4.1, slik at elevene i større grad skal være aktive deltakere i undervisningen (Freire, 1970, s. 16-22). Aktiv deltakelse og dialog i undervisningen vil kunne bidra til en større bevissthet omkring sentrale temaer, og dette er sentralt også

for elevenes utvikling av tekstkyndighet, literacy. Som nevnt i innledningen, er nettopp bevissthet om teksters framstilling og meningsinnhold kanskje mer relevant enn noen gang før. Falske nyheter er blitt et begrep, og det vil være avgjørende å være i stand til å oppdage dem for å kunne tolke dem, både på nettet og ellers (Horowitz, 2017, s. 1-3).

Selv om denne oppgaven dreier seg om hvordan kritisk literacy er representert gjennom verbalteksten i lærebøker, erfarer vi at multimodale tekster får større betydning både i og utenfor skolen. Digitalisering i skolen er et aktuelt tema i tråd med samfunnsutviklingen for øvrig. I *New Literature Studies* understrekes behovet for nye verktøy for å forstå nye tekster som skissert i delkapittel 4.1. Mills poengterer også betydningen av å benytte nye verktøy for å tolke nye former for tekster (Mills, 2016, s. 25). Maagerø og Tønnessen legger også vekt på utviklingen av nye tekstformer som før nevnt i delkapittel 4.1. De understreker at selv der verbalteksten dominerer, er det flere andre meningsskapende ressurser som skaper mening (Maagerø & Tønnessen, 2014, s. 18). Det vil derfor være avgjørende å legge til rette for hensiktsmessig opplæring i vår digitale tekstverden.

E-bok som lærebok er blitt mer og mer vanlig i skolen, og det finnes flere program som blir brukt i ulike fag i tilknytning til dette. Noen av disse programmene går andre veier enn den tradisjonelle læreboken for å gjøre fagstoffet tilgjengelig for elevene. Lekaktige spill som for eksempel «loop» er et eksempel på det (Utdanningsdirektoratet, 2016, s. 1). Både «loop» og program som «Blended Learning» vektlegger i stor grad spillglede med faglighet i undervisningen. «Blended learning» baserer opplæringen på en kombinasjon av faglig opplæring i klasserommet med digitale læringsaktiviteter (BI Handelshøyskolen, 2019, s. 1). Begrepet spillbasert læring, også kalt «gamification», er brukt om læringsformer som utnytter spillelementer i opplæringen (Universitetet i Sørøst-Norge, 2019, s. 1). Alle disse læringsformene bruker ulike belønningssystemer som har likhetstrekk med andre former for dataspill som ungdommene kjenner til fra hverdagslivet. Målsettingen med disse programmene er å gjøre læringen mer lystbetont ved at elevene vil arbeide med fagstoff nærmest på samme måte som når de spiller spill på nettet. Det vil sannsynligvis være ulike meninger om denne tilnærmingen til fagstoff generelt, men det kan synes som en del ser flere fordeler ved tilnærmingen.

Andre vil trolig stille spørsmål om hvorvidt dette vil nøre opp under spillavhengighet, og om faglig tilnærming gjennom spill vil kunne bidra til konstruktiv opplæring. En fordel med spillaktiviteter som en del av opplæringen, vil åpenbart være at elevene selv er aktive deltakere, og spillaktiviteten vil kanskje øke motivasjonen. På den annen side kan det være grunn til å stille spørsmål om denne opplæringsformen vil bidra til dybdelæring som for øvrig er poengtert som en bærebjelke i fagfornyelsen. Derimot vil trolig spillaktivitet i opplæringen kunne være hensiktsmessig i tverrfaglig arbeid og i samarbeidsøvelser elevene imellom. Å kombinere spill i opplæringen med annen undervisning, kan kanskje være positivt for elevenes læring. I «Blended learning» er hensikten å kombinere spill med annen undervisning for blant annet å motivere elevene og variere undervisningen. I formålet for læreplanen i norsk poengteres det at elevene skal utvikle evne til kritisk tenkning og rustes til deltakelse i arbeidsliv og demokratiske prosesser, som før nevnt i delkapittel 4.2 (LK06, 2013). Skolen har derfor et stort ansvar for å gi hensiktsmessig opplæring til alle elever. Det vil derfor være sentralt å vurdere ulike tilnærminger til faglig opplæring generelt, og også i kritisk literacy. Å utbedre tilgjengeligheten til faglige emner vil ganske sikkert være et aktuelt tema i skolen framover, og det er viktig at skolen tar innover seg de nye utfordringene. Det kan bli interessant å følge utviklingen og se hvordan skolen vil implemente nye verktøy og undervisningsstiler i samsvar med samfunnsutviklingen.

7.3 Oppsummering

I dette delkapitlet vil jeg videreføre funnene fra forskningsspørsmålene, som beskrevet i delkapitlene 7.1 og 7.2, for å besvare problemstillingen for denne oppgaven: *Hvordan legger læreverkene til rette for å utvikle elevenes kritiske literacykompetanse?*

Forskningsfunnene fra forskningsspørsmål 1 og 2 indikerer at kritisk literacy er representert i læreverkene kunnskapsbase samt tilhørende oppgaver. I begge tilfeller presenteres fagstoffet kun indirekte og fragmentert ved gjennomgang av ulike, faglige emner. Siden emnet ikke er presentert eksplisitt og heller ikke oppgavene har konkret tilknytning til kritisk literacy, vil det være avhengig av at skolen og læreren på egen hånd prioriterer fagstoffet i undervisningen. Dette er med andre ord en konsekvens av hovedfunnet i denne studien. For å markere og understreke kritisk literacy som et sentralt tema i norskfaget, vil det naturligvis være fordelaktig at temaet blir aktualisert

som et selvstendig tema, og gjerne i et eget kapittel i læreverkene. Kritisk literacy vil følgelig bli tolket og forstått som mer relevant i undervisningen for både lærere og elever. Samtidig er det rimelig å understreke at skolen og lærerne i det følgende bør prioritere og arbeide langsiktig med kritisk literacy i samsvar med fagfornyelsen, slik at alle elever blir eksponert for temaet, og likeledes får mulighet til å arbeide konkret med kritisk tenkning og kritisk forståelse av tekster selv.

I forbindelse med oppsummeringen av drøftingen, er det også relevant å foreta noen vurderinger av denne studiens validitet og reliabilitet. Som tidligere skissert i delkapittel 5.5, dreier validitet seg om gyldigheten av de tolkningene vi har kommet fram til ved å redegjøre for det teoretiske grunnlaget for undersøkelsen, og likeledes de beslutninger vi tar underveis om hvordan data blir tolket (Thagaard, 2018, s. 200). Analysene som er utført gjennom den kvalitative innholdsanalysen av læreverkene, vil bevisst eller ubevisst være påvirket av min forforståelse. I denne sammenheng vil trolig utvalget av koder og kodeprosessen kunne være påvirket av min forforståelse og tolkning, og det er viktig å være bevisst på dette. Av den grunn har jeg forsøkt å gjøre rede for alle faser i undersøkelsen, og på den måten sikre transparens. Det vil sannsynligvis være mulig å stille spørsmål til utvalget av kodene. Ved å klargjøre alle valg, vil det være mulig å etterprøve analysene og dessuten åpne for andres tolkninger.

Validitet handler også om relevans, og kvalitative forskningsmetoder vil i første rekke ha relevans for nåtidige, empiriske undersøkelser (Befring, 2015, s. 38). I teoridelen av oppgaven har jeg vist til forskning på flere områder som er relevant for min studie. I denne undersøkelsen er det læreverk i norskfaget jeg har analysert, og denne studien kan sies å være relevant av flere grunner. Læreverk er som nevnt før sentrale for elevenes læring, og ikke minst i vår tid der vi stadig blir eksponert for et mangfold av tekster. De omfattende samfunnsendringene influerer også på vår tids tekstlandskap. Lærebøkernes faglige formidling av kunnskap og likeledes hvordan det faglige innholdet blir presentert, er derfor et viktig fundament for elevenes kunnskapstilegnelse.

Reliabilitet dreier seg om forskningens pålitelighet (Thagaard, 2018, s. 181). I denne undersøkelsen har det derfor vært viktig å skissere hvordan data er utviklet. Dette har

jeg forsøkt å ivareta ved å beskrive og begrunne de framgangsmåtene jeg har brukt i hele forskningsprosessen. Dette er særlig sentralt i utvikling av kodeord både i analysen av kunnskapsstoffet og i oppgavene. Både i analysen av kunnskapsstoffet og i oppgavene har jeg derfor forklart de valgene som er gjort nøyaktig og detaljert, og hensikten har vært å gjennomføre undersøkelsen på en reliabel måte.

7.4 Avslutning

Målsetningen med denne masteroppgaven har vært å undersøke hvordan kritisk literacy er framstilt i lærebøker i norskfaget. I undersøkelsen har jeg analysert tre læreverker som er brukt i videregående skole, studiespesialiserende linje. I analysene har jeg undersøkt både kunnskapsstoffet og oppgavene i tilknytning til kunnskapsstoffet. I studien jeg har utført, har jeg brukt kvalitativ innholdsanalyse som metode som også blir kalt fortolkende tekstanalyse (Fauskanger & Mosvold, 2014, s. 127). Kvalitativ innholdsanalyse bygger på en systematisk gjennomgang av dokumenter der innholdet som er relevant for problemstillingen kategoriseres og registreres (Krippendorff, 2013, s. 24). I tilknytning til denne metoden har jeg også hatt et teoretisk, konstruktivistisk perspektiv ved å benytte en hermeneutisk tilnærming i analysearbeidet.

Oppgavens problemstilling er som beskrevet før i delkapittel 1.2: *Hvordan legger læreverkene til rette for å utvikle elevenes kritiske literacykompetanse?* For å besvare problemstillingen, valgte jeg å arbeide med to forskningsspørsmål. Forskningsspørsmål 1 dreier seg om kunnskapsstoffets framstilling av kritisk literacy, og er formulert som følger: *Hvordan er kritisk literacy framstilt, og hvilke faglige elementer om kritisk literacy er representert i læreverkene?* Som beskrevet og drøftet i delkapittel 7.1 og i 7.2, er hovedfunnet at kritisk literacy ikke er presentert direkte, men indirekte i læreverkene. De elementene som er representert om kritisk literacy, er i hovedsak framstilt fragmentarisk gjennom andre faglige emner. De forekommer først og fremst i forbindelse med litteraturhistoriske emner, skriving og lesing samt kilder. På en måte kan vi kanskje si at de faglige elementene om kritisk literacy er representert i hensiktsmessige sammenhenger. Det er likevel en realitet at emnet som helhet ikke er framstilt som et eksplisitt og viktig tema. Det kan være ulike grunner til det som nevnt i delkapittel 7.1, og hovedårsaken er nok at fagbegrep som literacy og kritisk literacy ikke

er vanlig å bruke i læreverker så langt. Samtidig er det viktige grunner til å presentere sentrale viktige emner tydelig og klart, og det understrekes av flere, og som nevnt før av Maagerø og Skjelbred (Maagerø & Skjelbred, 2010, s. 211). Det har betydning for elevenes læring at fagstoffet gjøres tilgjengelig, og læreverkene vil jeg hevde er relevante i den sammenheng da læreboka er sentral for elevene (Skrunes, 2010, s. 110-114).

Forskningsspørsmål 2 handler om hvordan kritisk literacy er behandlet i kunnskapsbasens oppgaver: *I hvilken grad finnes det oppgaver i de tre læreverkene som fremmer kritisk literacy?* Hovedfunnet her er at det finnes en del oppgaver som kan fremme kritisk literacy, men de er heller ikke uttrykt eksplisitt som oppgaver som har direkte sammenheng med kritisk literacy som emne. Dette funnet er forøvrig beskrevet mer utførlig i delkapittel 7.2. En vurdering av funnene fra de to forskningsspørsmålene synes derfor å vise at emnet kritisk literacy er representert til en viss grad, men ikke som et helhetlig tema, men som oppdelt og fordelt gjennom andre faglige tema i læreverkene. Det er med andre ord denne oppsummeringen som blir svaret på oppgavens problemstilling, slik det er gjort rede for i oppsummeringen, i delkapittel 7.3.

I et norskdidaktisk perspektiv kan funnene fra undersøkelsen være interessante å følge videre. På mange måter er funnene trolig ikke så overraskende, men jeg hadde nok visse forventninger om at funnene fra undersøkelsen i større grad skulle gi mer informasjon som viser at kritisk literacy framstår som et tydelig og viktig emne. Resultatene fra studien viser en mangel ved disse læreverkene når det gjelder kritisk literacy. Selv om disse tre læreverkene ikke utgjør et representativt utvalg, kan resultatene kanskje likevel gi et bilde av noen mønstre i læreverkenes framstilling av temaet. Det er vel heller ikke utenkelig at andre læreverker vil gi noe av den samme informasjonen. Det faller derimot utenfor denne oppgaven, men videre forskning vil trolig kunne gi interessante funn om det.

Som blant annet nevnt i innledningen, er tekstkyndighet viktigere enn noen gang fordi vi omgis av et mangfold av tekster på flere arenaer. Elevene trenger å få verktøy som gjør dem i stand til å tolke tekster i mange sjangere. Sakprosa er styrket gjennom nåværende rammeverk for skolen, og i fagfornyelsen forsterkes dette ytterligere blant annet ved

vektleggingen av tverrfaglige emner. Tekstkyndighet som gjør elevene kompetente til å tenke kritisk og tolke tekster kritisk, vil være avgjørende for å være i stand til å være aktive deltakere i et demokrati. Det er dermed rimelig å forvente at framtidens læreverk i langt større grad enn denne studiens resultater viser, følger opp læreplanens kompetansemål og prioriterer kritisk literacy som et meget sentralt, faglig tema. Det er grunn til å hevde at læreverkenes framstilling av det faglige innholdet har innvirkning på elevenes motivasjon og tilgangskompetanse, og det kan være verdifullt for elevenes opplæring i tekstkyndighet.

8 Litteraturliste

- Aase, L. (2010) Noen diskurser i norskfaget 1970-2010. I *Norsklæreren*, 2015. Bergen: Fagbokforlaget, Landslaget for norskundervisning
- Alexander, P. A. (2005). The path to competence: A lifespan developmental perspective on reading. *Journal of Literacy Research*, 37
- Andersen, P. T. (2011) Kva skal vi med skjønnlitteraturen? I *Norsklæreren 2* (11) Bergen: Fagbokforlaget/Landslaget for norskundervisning
- Andersen, P.T. (2001/2012). I *Norsk litteraturhistorie. Sakprosa frå 1750 til 1920*. Oslo: Universitetsforlaget
- Andersson - Bakken, E. & Bakken, J. (2016). Forståelser av skjønnlitteratur og sakprosa i norskfagets oppgavekultur. I *Tidsskriftet Sakprosa, bind 8, nr. 3*, 2016. Hentet fra <http://www.journals.uio.no/index.php/sakprosa/article/view/3669/3553>
Lesedato 05.11.2018
- Angvik, M. (1982). Skolebokanalyse som tema for lærerutdanning og forskning. *Norsk Pedagogisk tidsskrift*, 1982(10), s. 367-379
- Bakken, J. (2010). Hvordan velge tekster til en sakprosakanon. I *Sakprosa i skolen*. Kalleberg, K. & Kleiveland, A. E. (red.). Bergen: Fagbokforlaget/Landslaget for norskundervisning
- Barton, D. (1994). *Literacy: an introduction to the ecology of written language*. Oxford: Blackwell
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk AS
- Berge, K. L. (2005). Skrivning som grunnleggende ferdighet og som nasjonal prøve – ideologi og strategier. I *Det nye norskfaget*. Aasen, A. J. & Nome, S. (red.). Bergen: Fagbokforlaget
- BI Handelshøgskolen. (2019). *Blended learning*. Hentet fra <https://www.bi.no/forskning/learninglab/> Lesedato 16.05.2019
- Blikstad-Balas, M. (2016). *Literacy i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget
- Blikstad-Balas, M. & Foldvik, M. C. (2017). Kritisk literacy i norskfaget – Hva legger elever vekt på når de vurderer tekster fra internett? I *Norsklæreren 4*, 2017, Bergen: Fagbokforlaget

- Brandes, G. (1908)(1899). *Om Læsning*. Gyldendalske Boghandel. København: Nordisk Forlag
- Brégaint, D. (2018, 10. juni). Alfred Dreyfus. I *Store Norske leksikon*. Hentet fra <https://snl.no> Lesedato 15.03.2019
- Bremholm, J. (2013). *Veje og vildveje til Læsning som ressource. Teksthændelser i naturfagsundervisning med og uden læseguide. En intervensjonsstudie om literacy i naturfag i udskolingen*. (Doktoravhandling, Aarhus Universitet: Institutt for Uddannelse og Pedagogik) Hentet fra https://pure.au.dk/portal/files/93360382/J_Bremholm_PhD_afhandling_final.pdf Lesedato 22.02.2019
- Bystrøm, H. (2011). *Sakprosa i norskfaget: Reform og tradisjon* Masteroppgave, Universitetet i Oslo. Hentet fra <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-29686> Lesedato 03.09.2018
- Cazden, C., Cope, B., Fairclough, N. & Gee, J.P. *En pedagogikk av multiliteracies: Designing social futures*, I *Harward Educational Review*, Vol. 66, utg. 1, Cambridge, 1996. Hentet fra <https://ezproxy2usn.no:3759/docview/212258378?OpenUrlReflid=info:xri/sid:primo&accountid=43239> Lesedato 22.09.2018
- Cohen, L., Marion, L. & Morrison, K. (2007). *Content Analysis and Grounded Theory*, I *Research Methods in Education*, London & New York: Routledge
- Dahl, B.H., Engelstad, A., Engelstad, I., Hellne-Halvorsen, E.B., Jemterud, I., Torp, A. & Zandjani, C. (2015). *Grip teksten. Norsk Vg3*. Studieforberevende utdanningsprogram. Oslo: H. Aschehoug & Co. (W. Nygaard)
- Eide, O., Garthus, K.M.K., Græsli, B.H., Schulze, A-M. & Ystad, R.H. (2015) *Intertekst VG3*, Studieforberevende utdanningsprogram. Bergen: Fagbokforlaget
- Eide, O. (2006). «Kva er tidhøveleg danning no? Om danning i norskfaget av 2006». I *Fag og danning – mellom individ og fellesskap* (2008). Bergen: Fagbokforlaget
- Eide, O. (2010). *Sakprosa, læreplaner og kanon*. I *Sakprosa i skolen*. Kalleberg, K. & Kleiveland, A. E. (red.).Bergen: Fagbokforlaget/Landslaget for norskundervisning

- Eilertsen, Anders (2017) «Så jeg vil ikke egentlig kalle det en sakprosaetekst» - Fire elevers evne til kritisk literacy i forståelsen av en antisemittisk tekst fra den historiske delen av LNUs sakprosaanon (Masteroppgave, Universitetet i Sørøst-Norge). Hentet fra <http://hdl.handle.net/11250/2467041> Lesedato 06.10.2018
- Engebreetsen, T.B. (2015). *Elevenes tekstmøter med sakprosa og tekstoppgaver i VG1: Den andre leseopplæringa i videregående skole* (Masteroppgave, Høgskolen i Sørøst-Norge). Hentet fra <http://hdl.handle.net/112502380074> Lesedato 05.10.2018
- Fang, Z. (2012). Language correlates of disciplinary literacy. I *Topics in Language Disorders*, 32(1) doi:10.1097/TLD.0b013e31824501de
- Fauskanger, J. & Mosvold, R. (2014). Innholdsanalysens muligheter i utdanningsforskning. I *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 98(2)
- Fodstad, L.M., Glende, M., Gudmundsdatter Magnusson, C., Minken, M., Norendal, A. & Østmo, T.I. (2016) *Moment VG3, Norsk for studieforberedende*. Oslo: Cappelen Damm AS
- Foley, Y. (2017). Critical literacy. I B.V. Street & S. May (red.) *Literacies and Language Education*. Cham: Springer
- Freebody, P. (2017). Critical-Literacy Education: «The Supremely Educational Event». I B.V. Street & S. May (red.). *Literacies and Language Education*. Cham: Springer
- Freire, P. (1970). *De undertrykkes pedagogikk*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag 1999
- Gee, J.P. (1996) (1990). *Social Linguistics and Literacies. Ideology in Discourses*. 2. utg. London og Bristol: Taylor and Francis.
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Oslo: Fagbokforlaget
- Hitching, T. R. & Veum, A. (2011). Introduksjon, s. 11-37. I Hitching, T.R. Nilsen, A.B. & Veum, A. (red.) *Diskursanalyse i praksis. Metode og analyse*. Kristiansand S.: Høyskoleforlaget
- Horowitz, J (2018). In Italian schools, reading, writing and recognizing fake news. I *New York Times*. Hentet fra <https://www.nytimes.com/2017/10/18world/europe/italy-fake-news.html> Lesedato 02.02.2019
- Hsieh, H. F. & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. I *Qualitative Health Research, Vol. 15 (9)*. London: Sage Publications

- Håland, A. (2016) Disciplinary Literacy in Elementary School: How a struggling Student Positions Herself as a Writer. I *The Reading Teacher*. Vol. 70, nr. 4, Januar/Februar 2017. Hentet fra <http://www.researchgate.net/publication/310514603>
Lesedato 30.01.19
- Jacobsen, D. I. (2000). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Kristiansand S.: Høyskoleforlaget AS
- Janks, H. (2010). *Literacy and power*. New York: Routledge
- Johnsen, E. B. (1993). *Textbook in Kaleidoscope. A critical survey of Literature and Research on Educational Texts*. Oslo: Scandinavian University Press
- Juel, C., Hebard, H., Haubner, J.P., & Moran, M. (2010). Reading through a disciplinary lens. *Educational Leadership*, 67 (6)
- Juuhl, G. K., Hontvedt, M. & Skjelbed, D. (2011) *Læremiddelforskning etter LK06. Eit kunnskapsoversyn*. Hentet fra https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/149132/rapp01_2010.pdf?sequence=1&isAllowed=y Lesedato 01.10.2018
- Kalleberg, K. & Kleiveland, A. E. (2010). *Sakprosa i skolen*. Oslo: LNU/Fagbokforlaget
- Kress, G. (2013). *Literacy in the New Media Age*, London & New York: Routledge
- Krippendorff, K. (2013). *Content Analysis. An Introduction to Its Methodology*. London: SAGE Publications Inc.
- Kval, K. E. (2019). «Slik holder middelklassen underklassen nede». Hentet fra <https://www.dagbladet.no/kultur/slik-holder-middelklassen-underklassen-nede/70685360> Lesedato 24.01.2019
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Lewis, C., Enciso, P., & Moje, E. B. (2009). *Reframing sociocultural research on literacy*. Abingdon: Routledge
- LK06. (2013): *Læreplan i norsk (NOR1-05)*. Hentet fra <https://www.udir.no/k106/NOR1-05/Hele/Formaal>. Lesedato 29.05.2018
- LNU (2009). *Sakprosakanon for skolen*. Hentet fra <http://www.norskundervisning.no/wp-content/uploads/2013/11/sakprosakanon-presse-web.pdf> Lesedato 25.09.2018
- Luke, A. (1997). Genres of power: Literacy education and the production of capital. I R. Hasan & G. Williams (red.), *Literacy in society*. London: Longman

- Maagerø, E. (2009). Sakprosa i skolen. I *Norsklæreren* 2, 2009, s. 24-31. Landslaget for norskundervisning, Bergen: Fagbokforlaget
- Maagerø, E. & Skjelbred, D. (2010). «De store orda». Om sammensatte ord i lærebøker og andre fagtekster. I D. Skjelbred og B. Aamotsbakken (Red.), *Faglig lesing i skole og barnehage*, Oslo: Novus Forlag
- Maagerø, E. & Tønnessen, E. S. (2014). *Multimodal tekstkompetanse*, Kristiansand S.: Portal Akademisk
- Mason, J. (2018). *Qualitative Researching*, London: Sage
- Mills, K. A. (2016). *Literacy Theories for the Digital Age. Social, Critical, Multimodal, Spatial, Material and Sensory Lenses*. Croydon: Library of Congress Cataloging in Publication Data, CPI Group (UK) Ltd.
- Myraunet, A. (2010). «Sakprosa er sånn skikkelig saklig» - bruk av tekster i LNU sakprosanon. I: *Norsklæreren* nr. 2, 2010
- NORM-prosjektet (2014). I Skrivesenteret.no. Hentet fra <https://norm.skrivesenteret.no>
Lesedato 12.04.2019
- NOU 2015:8 *Fremtidens skole – Fornyelse av fag og kompetanser*. Regjeringen.no. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/sec1>
Lesedato 02.10.2018 og <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/sec2?q=literacy>. Lesedato 18.11.2018
- Opplæringsloven (1998). Hentet fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-1/KAPITTEL_1#KAPITTEL_1. Lesedato 02.10.2018.
- Penne, S. (2010). *Litteratur og film i klasserommet. Didaktikk for ungdomstrinnet og videregående skole*, Oslo: Universitetsforlaget
- Penne, S. (2013). Skjønnlitteratur i skolen i et literacy-perspektiv. I Skjelbred, D. & Veum, A. *Literacy i læringskontekster*, Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Postholm, M. B. & Moen, T. (2018). *Forsknings- og utviklingsarbeid i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget
- Regjeringen.no (2018). Kjerneelementer i fag. Fastsatt av Kunnskapsdepartementet som føringer for utforming av læreplaner for fag til LK20 og LK20S. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/3d659278ae55449f9d8373fff5de4f65/kjerneelementer-i-fag-for-utforming-av-lareplaner-for-fag-i-lk20-og-lk20s-fastsatt-av-kd.pdf> Lesedato 21.01.2019

- Rogers, R. & Wetzell, M.M. (2014). *Designing Critical Literacy Education through Critical Discourse Analysis*. New York: Routledge
- Schanning, E. (1993). Hans-Georg Gadamer. I Berg Eriksen, T. (red.). *Vestens Tenkere*, bind III, Oslo: Aschehoug
- Selander, S. & Skjelbred, D. (2004). *Pedagogiske tekster for kommunikasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget
- Shanahan, T., & Shanahan, C. (2008). Teaching disciplinary literacy to adolescents: Rethinking content-area literacy. *Harvard Educational Review*, 78(1)
doi.10.17763/haer.78.1.v62444321p602101
- Silverman, D. (2014) *Interpreting Qualitative Data*, London: Sage
- Skaftun, A. (2009). *Litteraturens nytteverdi*. Bergen: Fagbokforlaget
- Skarstein, D. (2013). *Meningsdannelse og diversitet. En didaktisk undersøkelse av elevers lesninger av norskfagets litterære tekster*. Bergen: Universitet i Bergen
- Skarstein, D. (2017). Notater fra forelesning 18.10.2017, Horten: Høgskolen i Sør-Øst Norge
- Skjelbred, D. (2010a). Lærerveiledninger og oppgaver. I D. Skjelbred & B. Aamotsbakken (Red.), *Lesing av fagtekster som grunnleggende ferdighet*, Oslo: Novus forlag
- Skjelbred, D. (2010b). Sakprosa i lærebøkene – et historisk perspektiv. I *Sakprosa i skolen*. Kalleberg, K. & Kleiveland, A. E. (red.). Bergen: Fagbokforlaget/Landslaget for norskundervisning
- Skjelbred, D., Askeland, N., Maagerø, E. & Aamotsbakken, B. (2017). *Norsk lærebokhistorie*, Oslo: Universitetsforlaget
- Skjelbred, D. & Veum, A. (red.) (2013). *Literacy i læringskontekster*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk AS
- Skovholt, K. (2014) *Innføring i grunnleggende ferdigheter. Praktisk arbeid på fagenes premisser*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk AS
- Solbu, K. R. (2018). Proff på landslaget. I *Norsklæreren 2*. Landslaget for norskundervisning, Bergen: Fagbokforlaget
- Solheim, R. & Matre, S. (2014). Forventninger om skrivekompetanse. Perspektiver på skrivning, skriveopplæring og vurdering i «Norm-prosjektet». *Danmark: Viden om Læsning, 2015, nr. 15*

- Songe-Møller, R. (2016). *I hvilken grad utfordrer en eksamensoppgave for VG3 elevenes evne til kritisk literacy – Analyse av en eksamensoppgave og 12 besvarelser* (Masteroppgave, Høgskolen i Sørøst-Norge). Hentet fra <http://hdl.handle.net/11250/2412712> Lesedato 10.09.2018
- Skrunes, N. (2010). *Lærebokforskning. En eksplorerende presentasjon med særlig fokus på Kristendoms kunnskap, KRL og Religion og etikk*. Oslo: Abstrakt forlag as
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder*, Bergen: Fagbokforlaget
- Tønnessen, E. S. (2010). Tekstpraksis i bevegelse. I Elise Seip Tønnessen (red.), *Sammensatte tekster: barns tekstpraksis*, Oslo: Universitetsforlaget
- Tønnesson, J. L. & Berge, K. L. (2009). «Forskningen om sakens prosa». I *Sakprosa*, Vol. 1 Nr. 1, art. 1. Oslo: Universitetet i Oslo
- Tønnesson, J. (2012). «Hva er sakprosa?» I *Hva er sakprosa?* 2. utgave, Oslo: Universitetsforlaget
- UNESCO. (2004). The plurality of literacy and its implications for politics and programs: Position paper. *Paris: United National Educational, Scientific and Cultural Organization, 13*
- Universitetet i Sørøst Norge. (2019). *Spillbasert læring*. Hentet fra <https://edu.usn.no/spillbasert/> Lesedato 10.05.2019
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Læreplan i norsk (NOR1-05)*. Hentet fra <https://www.udir.no/k106/NOR1-05/Hele/Formaal> Lesedato 02.09.2018
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Læreplan i norsk (NOR1-05)*. Hentet fra https://www.udir.no/k106/NOR1-05/Hele/Grunnleggende_ferdigheter Lesedato 02.09.2018
- Utdanningsdirektoratet. (2016). *Eksempler på læringsstrategi i fag: Loop – fra øving til læring*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/laringsstrategier/eksempel-pa-laringsstrategi-i-fag-loop--fra-oving-til-laring/> Lesedato 10.05.2019
- Utdanningsdirektoratet. (2016). *Hovedresultater fra PISA 2015*. Hentet fra <http://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2016/hovedresultater-fra-pisa-2015.pdf> Lesedato 09.02.2018

- Utdanningsdirektoratet (2018) *Eksamensveiledning for eksamen 2018*. Hentet fra file:///C:/Users/helfos/Downloads/Norsk_Vg3_Eksamensveiledning_2018_BM.pdf Lesedato 05.10.2018
- Utdanningsdirektoratet. (2018) Siste utkast til kjerneelementer i norsk. Hentet fra <http://hoering.udir.no> Lesedato 12.04.2019
- Utdanningsdirektoratet. (2019) Nye læreplaner i grunnskolen og gjennomgående fag i vgo – kva skjer når? Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/hva-skjer-nar-i-fornyelsen-av-fagene/> Lesedato 21.09.2018
- Utdanningsforskning (2018). Hentet fra <http://utdanningsforskning.no/artikler/litteraturfagets-plass-i-skolen/> Lesedato 29.05.2018
- Veum, A. (2016). Notater fra forelesning, 25.08.2016, Horten: Høgskolen i Sørøst-Norge
- Willinsky, J. (2007). Of critical theory and critical literacy. Hentet fra <https://pkp.sfu.ca/files/Critical%20Literacy.pdf> Lesedato 25.05.2019