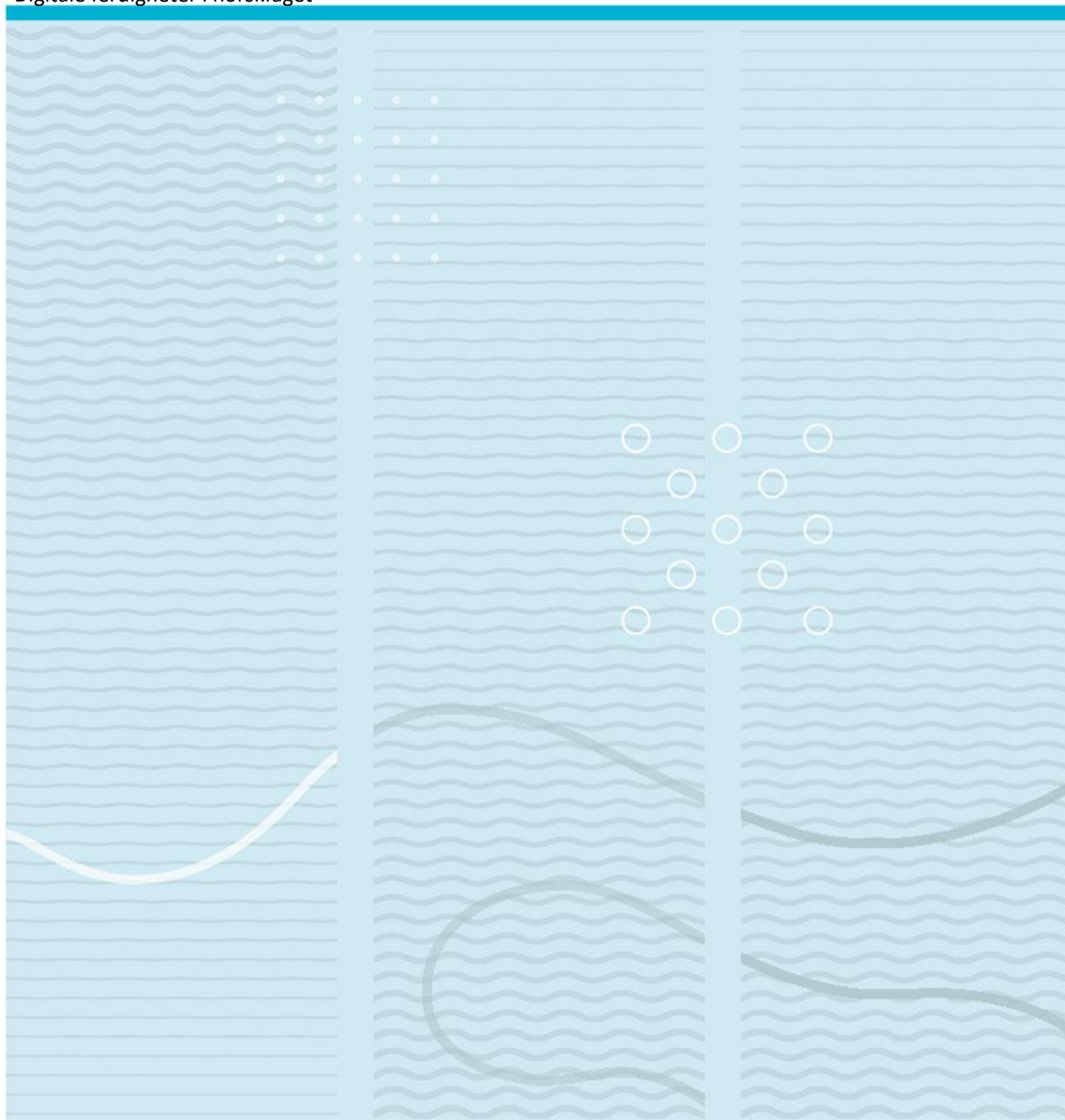


Veronica Lyngmo Karlsen og Linda Grønning Rogn

Digitale ferdigheter i norskfaget

Digitale ferdigheter i norskfaget



Universitetet i Sørøst-Norge
Fakultet for humaniora, idretts- og vitenskap
Institutt for språk og litteratur
Postboks 235
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2023 Veronica Lyngmo Karlsen og Linda Grønning Rogn

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

Sammendrag

Bakgrunnen for vår masteroppgave, er et skifte i hvordan man forstår begrepet *digitale ferdigheter* i læreplanen i norsk. Siden digitale ferdigheter ble introdusert i læreplanen, har forståelsen gradvis vært i endring, og i LK20 ligger forståelse ikke lenger kun på et instrumentelt plan, men også i at elevene også skal utvikle en kritisk og etisk bevissthet for å kunne ta selvstendige valg. Vi ønsket å se hvordan dette ble reflektert i læremidler i norskfaget. Vår problemstilling er: *Hvordan kommer forståelsen av digitale ferdigheter til syne i nye læremidler i norsk for ungdomstrinnet?*

Ved hjelp av kvalitativ lærebokanalyse for å analysere studerer vi til sammen fire utvalgte utdrag fra to ulike læremidler.

Studiet viser oss at læremidlene i stor grad forholder seg til digitale ferdigheter som instrumentelle ferdigheter og som kritiske ferdigheter i betydningen kritisk tekstanalyse. Men det finnes også potensiale i tekstene for å arbeide med kritisk tekstanalyse. Måten teksten og oppgavene er lagt opp på, tilsier midlertidig at læreren må ha gode kunnskaper om kritisk literacy for å realisere dette potensialet. Dette for å kunne kompensere for forklaringer og kriterier som ikke blir oppgitt i tekstene, og for å kunne oppdage potensiale til å utvikle elevenes dømmekraft og digitale dannelse.

Konsekvensene av at læremidlene har en noe begrenset eksplisitt forståelse av digitale ferdigheter i alle nivåene, er at man er avhengig av at en lærer har en god digital kompetanse, kunnskaper om hvordan man kan bruke digitale verktøy og digitale ressurser i læringsprosesser, og kunnskaper om i hvilke kontekster barn og unge både produserer og kommuniserer på sosiale medier.

Innholdsliste

Sammendrag	3
Innholdsliste	4
Forord.....	6
1. Innledning	7
1.1 Teoretisk bakteppe: Et skifte i læreplanen	8
1.2 Digitale ferdigheter	10
1.2.1.Digitale ferdigheter i Kunnskapsløftet 06	10
1.2.2 Digitale ferdigheter i Kunnskapsløftet revidert 2013	10
1.2.3 Digitale ferdigheter i Læreplanen (LK20)	11
1.3 Forskningsspørsmål	12
1.4 Avgrensning av oppgaven.....	13
1.5 Motivasjon for oppgaven	14
1.6 Oppgavens disposisjon.....	15
2 Tidligere forskning.....	15
2.1 Det digitale norskfaget.....	15
2.2 GrunnDig-rapporten	16
2.3 Digital dannelse.....	16
2.4 Norges offentlige utredninger	18
3 Teoretisk rammeverk:	19
3.1 Konstruktivisme	19
3.2 Kritisk literacy.....	20
3.2.1 Literacy på nett	24
3.3 Digital dømmekraft	25
3.4 Multimodalitet	27
4 Metode og materiale	29
4.1 Kvalitativ metode.....	30
4.2 Lærebokanalyse	31
4.2.1 Innholdsanalyse.....	31
4.3 Datamaterialet	32
4.3.1 Kontekst basis	34
4.3.2 Skolestudio.....	35
4.3.3 Fabel 8.....	37
5 Analyse	38
5.1 Analyse	38

5.2 Arbeid med digitale ferdigheter i utdrag fra <i>Kontekst Basis</i>	41
5.2.1 Kontekst utdrag 1: <i>Nærmere høst</i>	41
5.2.2 Kontekst utdrag 2: Kofte	48
5.3 Arbeid med digitale ferdigheter i utdrag fra Fabel	54
5.3.2 Fable 8 utdrag 1: Fortell med ord og lyd.....	54
5.3.1 Fable 8 utdrag 2: Å skape debatt	58
6. Drøfting	64
6.1 Forsknings spørsmål.....	64
6.1.1 Eksplisitt uttrykt forståelse av <i>digitale ferdigheter</i> i utdragene	65
6.1.2 Implisitt potensial for arbeid med digitale ferdigheter: lærerens rolle og ansvar	70
7 Konklusjon.....	73
Bibliografi	75

Forord

Dette har vært en interessant og spennende reise, og vi nærmer oss slutten på 5 år, som til tider har virket svært lange. Gjennom denne reisen har vi truffet mange unike mennesker, som har lært oss ulike ting. Lærere, praksislærere og medstudenter har vært en del av vår reise, men de som har vært der hele veien fra start til slutt har vært våre familier. Tusen takk for all støtte gjennom studie, og spesielt gjennom arbeidet med denne masteren. Vi har vært fordypet i bøker og PC. Middager har måttet vente og turer med familie utsatt, men nå er vi endelig ved veis ende. Takk for all tålmodighet.

Takk til vår veileder Marthe som har vært tålmodig og kommet med gode råd når vi byttet tema i vår master. Hun tok utfordringen på strak arm, og ga oss mange tips, gode diskusjoner og har vært svært støttende. Hun har vist stor forståelse for at vi ikke bare var masterstudenter, og har vist stor støtte selv om utfordringer, arbeid og familie kunne komme i veien. Takk for alle gode og kritiske tilbakemeldinger vi har fått, det har vært gull verdt i vårt arbeid.

Stathelle, mai 2023

Veronica Lyngmo Karlsen og Linda Grønning Rogn

1. Innledning

Den første norskproduserte datamaskinen sto ferdig i 1954. Fra den tiden og frem til nå har den digitale fremgangen vært enormt stor. På 1990-tallet ble datamaskinen allemannseie, internett kom mer og mer inn i folks hjem og hverdag, og ble også et viktig verktøy i mange typer arbeid. På denne tiden startet også skolene å investere i IKT (NOU 2014:7, 2014). Nettsidene og appene har siden den gang blitt flere og flere, og dagens barn og unge vokser opp med å være på «nett» hele tiden. Det er på nettet barn og unge opprettholder kontakten med vennene sine, planlegger møter og forteller om hverdagen, hendelser og finner sine «klikker» med samme interesser, utfordringer og livstil som de utveksler erfaringer med, både fra inn- og utland. Internett har vi på telefonen som er med oss hele tiden. Med få tastetrykk kan vi finne informasjon om omtrent alt vi lurer på, både stort og smått. Det digitale samfunnet har et hav av muligheter, men det kommer også med utfordringer vi tidligere ikke hadde.

Fagene i norsk grunnskole har vært nesten uforandret i flere tiår, men de har gjennom reformer blitt revidert flere ganger (NOU 2014:7, 2014). Historisk sett har norskfaget vært kjennetegnet av den nasjonale skjønnlitteraturen, som vi er stolte av, og en trykket bokkultur, altså fysiske bøker. Dette har i nyere tid endret seg, altså norskfaget er fortsatt kjennetegnet av skjønnlitteraturen, men bokkulturen har blitt mer og mer digital. Dette gir skolen et større ansvar fordi det innbefatter nye teknologiske verktøy og nye sosiale arenaer, i tillegg til de gamle. I tillegg har sakprosa og «hverdagstekster» fått en større posisjon i norskfaget (Veum & Skovholt, 2020, s. 26). Lærerne har nå en stor frihet til å velge og vurdere lærestoff, og stor metodefrihet i valg av arbeidsmåter i undervisningen for elevene de underviser, og fagene de underviser i.

Ikke bare har lærerne en stor frihet i å velge undervisningsmetoder, tekster og fagstoff, men læremidlene vi bruker, har også fått større frihet til å velge innhold og didaktikk, etter at den statlige godkjenningsordningen av lærebøker opphørte i 2000. Læreren og forfatteren Ane Christiansen etterlyste i 2021 en diskusjon rundt innholdet i lærebøkene, hvor hun belyser mangelen på «sentrale spørsmål om utviklingen av læremidlene til skolereformen» (Christiansen, 2021).

Siden Kunnskapsløftet i 2006 har vi vært innom flere revideringer av læreplanen. Blant annet en redigert læreplan i 2013, og i 2020 ble det innført en ny læreplan. Spørsmålet vi stiller oss

i denne masteroppgaven er: Hvordan kommer forståelsen av *digitale ferdigheter* til syne i nye lærebøker i norsk for ungdomstrinnet?

1.1 Teoretisk bakteppe: Et skifte i læreplanen

I forbindelse med den store digitale fremgangen i samfunnet, har også skolen blitt mer og mer digital. Lærebøker, læremidler og læringsressurser er nå digitalisert gjennom bruk av blant annet nettbrett, PC, Smartboard eller SmartTV. Kunnskapsløftet har blitt omtalt som en literacy-reform. Begrepet literacy er vanskelig å definere, vi har derfor valgt den mest brukte internasjonale definisjonen på literacy i denne oppgaven. Den formuleres av UNESCO på denne måten:

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, 2023)

Lesing og skriving blir i kunnskapsløftet sett på som overordnede kulturelle kompetanser, og blir i læreplanen LK06 omtalt som grunnleggende ferdigheter. Viktigheten av literacy er videreført og står sterkere i LK20 (Blikstad-Balas, 2023, s. 12). Samfunnets digitalisering har ført til at elevene har ubegrenset tilgang til tekster, noe som gjør at leseferdigheter alene ikke er nok for å forstå, bruke og interagere med dagens tekster.

I Kunnskapsløftet 2006 ble den grunnleggende ferdigheten *digitale ferdigheter* innført. I norskfaget handlet dette blant annet om hvordan man skulle bruke digitale verktøy hensiktsmessig til å innhente og behandle informasjon. Det vil si at det handlet i større grad om en instrumentell kompetanse, en kompetanse innenfor hvordan man brukte digitale verktøy, hvordan man søkte etter informasjon, og i tillegg var kritisk til behandlingen av informasjonen man hentet (Kunnskapsløftet 06).

I LK20 kom grunnleggende ferdigheter inn i overordnet del, i tillegg til hvert fag. Dette er nytt fra LK06, der de grunnleggende ferdighetene kun var forklart i hvert enkelt fag. Dette viser til et større fokus på de fem grunnleggende ferdighetene gjennom hele opplæringsløpet.

Om digitale ferdigheter sier utdanningsdirektoratet:

Digitale ferdigheter er en viktig forutsetning for videre læring og for aktiv deltakelse i et arbeidsliv og et samfunn i stadig endring. Den digitale utviklingen har endret mange av premissene for lesing, skriving, regning og muntlige uttrykksformer. Derfor er digitale ferdigheter en naturlig del av grunnlaget for læringsarbeid både i og på tvers av faglige emner. Dette gir muligheter for nye og endrede læringsprosesser og

arbeidsmetoder, men stiller også økte krav til dømmekraft (Utdanningsdirektoratet, 2023).

Ferdighetene er nødvendige ferdigheter for læring og faglig forståelse. Nå er ferdighetene også beskrevet som en viktig del av elevenes utvikling av identitet og sosiale relasjoner, i tillegg til viktige ferdigheter for å kunne delta i utdanning, arbeid og samfunnsliv. De grunnleggende ferdighetene skal sees i sammenheng med hverandre, og på tvers av fag. Noen fag har fått særskilt ansvar for utviklingen av de grunnleggende ferdighetene. Fagene spiller allikevel forskjellige roller i utviklingen av de ulike ferdighetene (Utdanningsdirektoratet, 2023).

I norskfaget har det skjedd en dreining i hvordan de digitale ferdighetene behandles fra LK06 til LK20. I LK06 handlet de digitale ferdighetene om bruk av digitale verktøy. Elevene skulle lære å skrive stadig mer komplekse tekster, samt utøve kildekritikk og kunne referere til digitale kilder (Klausen, 2022, s. 24). Nå ser vi en endring i hvordan man forstår begrepet digitale ferdigheter, til at det handler om dannelse innenfor digitale verktøy og medier. Det handler om å utvikle kritisk og etisk bevissthet, ikke bare om informasjonen man finner, men også om hvordan man fremstiller seg selv og andre på nett, på ulike digitale plattformer. Elevene trenger å utvikle en selvstendighet og opparbeide seg god dømmekraft innenfor bruk av digitale medier (Utdanningsdirektoratet, 2023). Digitale ferdigheter har nå blitt en viktig forutsetning for læring og aktiv deltakelse i vårt samfunn.

Dette innebærer en overgang fra fokus på teknisk kompetanse til digital literacy. Begrepet literacy kommer fra det engelske språket, og direkte oversatt betyr det «evnen til å lese og skrive» (Blikstad-Balas, 2023, s. 11). Før handlet det om å bruke og å mestre verbalspråket, mens i dag handler det om å skape mening med tekster. Det er ikke lenger kun verbalspråket som literacy handler om, men et utvidet tekstbegrep, der ulike modaliteter fungerer sammen for å skape mening. Ikke bare som tegn, lyder og bilder, men også hvordan multimodale tekster blir oppfattet i en sosial sammenheng.

Literacy og læring er begreper som er nært forbundet med hverandre, dette fordi literacy er grunnlaget for all læring. Literacy kobler det talte og det skrevne språk i en eller flere modaliteter sammen, og gir det mening. Literacy er derfor en synlig prosess. Læring er på sin side et indre, mentalt fenomen og dermed en usynlig prosess. Literacy- og læreprosesser er derfor gjensidig avhengig av hverandre, men ikke identiske (Blikstad-Balas, 2023). Literacy er altså en viktig forutsetning for tilegnelse av kunnskap og for utvikling av gode

samfunnsborgere i et samfunn med stadig større informasjonsflyt, hvor mer og mer er digitalisert og vi møter tekster med ulike modaliteter (Blikstad-Balas, 2023, s. 12).

Skiftet i læreplanverket reflekterer den raske digitale utviklingen samfunnet har hatt de siste tiårene. Spørsmålet er om læremidlene også viser denne utviklingen. Dette danner noe av bakgrunnen for vår problemstilling.

1.2 Digitale ferdigheter

Det var med Kunnskapsløftet (2006) konseptet digitale ferdighetene ble introdusert i læreplanen for første gang (NOU 2014:7, 2014). Reformarbeidet med de digitale ferdighetene ble startet av Stoltenberg-regjeringen, og Bondevik-regjeringen fortsatte arbeidet.

Kunnskapsløftet slo fast at norske elever kom dårligere ut enn elever i andre land, når man sammenlignet de grunnleggende ferdighetene. Nå skulle de grunnleggende ferdighetene styrkes, og «Digitale ferdigheter» ble introdusert som et nytt begrep, og en egen ferdighet (Klausen, 2022, s. 13). Skolen var på dette tidspunktet godt på vei digitalisert gjennom bruk av internett og digital kommunikasjon, og norskfaget fikk et særskilt ansvar for å utvikle barn og unge om digital kompetanse (Mifsud, 2017).

1.2.1. Digitale ferdigheter i Kunnskapsløftet 06

IKT har vært i læreplanen siden 90-tallet. Da de grunnleggende ferdigheten kom inn i læreplanen, het det vi i dag kaller digitale ferdigheter: *Å kunne bruke digitale verktøy* (NOU 2014:7, 2014). I læreplanen står det forklart at det var nødvendige verktøy for å kunne mestre nye tekstformer og uttrykk. Det åpnet for nye læringsarenaer i lese- og skriveopplæring, samt i egen produksjon og redigering av tekst. I tillegg skulle elevene utvikle evne til kritisk vurdering og bruk av kilder. Bruken av de digitale verktøyene skulle støtte oppunder, og bedre elevenes kommunikasjonsferdigheter og presentasjoner (Utdanningsdirektoratet, 2006). Ifølge Ludvigsen-utvalget er ferdighetene viktige for livslang læring (NOU 2014:7, 2014). Vi kan tydelig se at det var et søkelys på *å kunne bruke* de digitale verktøyene, som for eksempel PC og tastatur, og samtidig ha revideringskompetanse i tekstproduksjonen, og man så altså på de digitale ferdighetene som først og fremst instrumentelle (Klausen, 2022).

1.2.2 Digitale ferdigheter i Kunnskapsløftet revidert 2013

Kunnskapsløftet hadde flere revideringer, men det var først i revideringen i 2013 at endringene gjaldt forståelsen av digitale ferdigheter. Navnet ble endret til *Digitale ferdigheter*, og i tillegg til den instrumentelle bruken av verktøyene, skulle elevene også lære å bruke ulike medier og ressurser, for å behandle og innhente informasjon fra nett. Elevene

skal nå lære om kildekritikk, og ha kunnskap om både personvern og åndsverksloven. Et nytt begrep som blir introdusert her, er at elevene skal ha en *selvstendig holdning* til ulike typer digitale kilder (Utdanningsdirektoratet, 2013). Selv om det er en liten endring i at elevene skal kunne utvikle selvstendige holdninger til ulike digitale kilder og medier, forholder de digitale ferdighetene seg fortsatt til det instrumentelle. Det handler om å ha en god kompetanse i hvordan man bruker digitale verktøy, og hvordan man finner informasjon i den digitale verden (Klausen, 2022).

1.2.3 Digitale ferdigheter i Læreplanen (LK20)

Et større skifte er det i fagfornyelsen som ble innført i 2020. Nå skal elevene, i tillegg til den instrumentelle kompetansen, utvikle *kritisk og etisk bevissthet* når de fremstiller seg selv og andre i digitale medier (Klausen, 2022). Å være kritisk vil ikke si at man skal stille seg negativt til innhold og informasjon i tekster, men vise god forståelse og dømmekraft i hvordan man tolker og bruker informasjonen man tilegner seg gjennom tekstene. Å utøve etisk bevissthet vil kort sagt si at man kan reflektere over rett og galt, reflektere over ulike dilemmaer som er i tekster, og lære seg å ta gode valg. Dette kan vi også si er god digital dømmekraft, som innebærer bruk av etikk. Ikke bare skal elevene være kritiske til tekster de blir presentert for eller produserer, men de skal også vise god dømmekraft i hva som er rett eller galt i moralske spørsmål, som for eksempel abort, dyrenes rettigheter og straffemålinger ved lovbrudd (Mifsud, 2017, s. 16).

Utdanningsforbundet har beskrevet ferdighetsområdene innenfor de digitale ferdighetene på sine sider i rammeverk for grunnleggende ferdigheter. Rammene for digitale ferdigheter er sitert under:

Bruke og forstå innebærer å kunne bruke og navigere på digitale ressurser i og utenfor nettverk og ivareta informasjons- og datasikkerhet. Digitale ressurser kan bl.a. være digitalt utstyr, programvare og digitale måleinstrumenter. Videre innebærer det å følge digitale formkrav for å understreke og formidle budskap ved bruk av effekter, bilder, lyd, illustrasjoner, tabeller, overskrifter og punkter (Utdanningsdirektoratet, 2023).

Finne og behandle innebærer å tilegne seg, behandle, tolke og vurdere informasjon fra digitale kilder, utøve kildekritikk og bruke kildehenvisning. Informasjon fra digitale kilder kan være informasjon fra tekst, lyd, bilde, video, symboler, interaktive elementer eller rådata fra registreringer og observasjoner (Utdanningsdirektoratet, 2023).

Produsere og bearbeide innebærer å være kreativ og skapende med bruk av digitale ressurser. Dette innebærer å lage digitale produkter ved hjelp av digitale ressurser, enten ved nyskaping eller videreutvikling og gjenbruk (Utdanningsdirektoratet, 2023).

Kommunisere og samhandle innebærer å kunne bruke digitale ressurser for kommunikasjon og samhandling. Digital samhandling innebærer bruk av digitale ressurser til planlegging, organisering og gjennomføring av læringsarbeid sammen med andre, for eksempel gjennom samskriving og deling (Utdanningsdirektoratet, 2023).

Utøve digital dømmekraft innebærer å følge regler for personvern og vise hensyn til andre på nett. Det handler om å bruke strategier for å unngå uønskede hendelser og å vise evne til etisk refleksjon og vurdering av egen rolle på nett og i sosiale medier (Utdanningsdirektoratet, 2023).

Rammene for de digitale ferdighetene viser hvor mye elevene skal utvikle seg og lære, for å kunne tilegne seg en god kompetanse. Og som vi ser er det ikke bare de tekniske ferdighetene, men det handler også om å utvikle en god sosial kompetanse i de sosiale mediene, og i kommunikasjon med andre på nett. Den digitale dømmekraften er også viktig for å sikre ytringsfrihet, personvern og åndsverkloven (Mifsud, 2017, s. 18).

Dette skiftet i læreplanen når det gjelder digitale ferdigheter viser hvor viktig det er med kritisk tenkning og kritisk literacy, og hvordan det har blitt styrket i LK20.

1.3 Forsknings spørsmål

Gjennom utdanningen vår har vi utviklet en egen interesse for digital dannelse og dømmekraft. Sammen med den interessante utviklingen i forståelsen av digitale ferdigheter, som kan spores i læreplanen, danner dette bakgrunnen for å se nærmere på følgende problemstilling: *Hvordan kommer forståelsen av digitale ferdigheter til syne i nye læremidler i norsk for ungdomstrinnet?*

For å svare på denne problemstillingen vil vi se på disse forskningsspørsmålene:

1. Hvordan tematiseres digitale ferdigheter i oppgaver og tekstutdrag i to lærebøker i norsk?
2. På hvilke måter aktualiseres læreplanens fokus på å utvikle kritisk og etisk bevissthet i digitale ferdigheter i norskfaget?
3. Hvordan aktualiseres norskfagets dannelsingsmandat gjennom de digitale ferdighetene i læringsmidlene?

Disse forskningsspørsmålene vil for det første hjelpe oss med å holde den røde tråden i forskningen vår, samtidig som det vil gi oss et godt grunnlag for å finne ut hva slags forståelse av digitale ferdigheter som egentlig reflekteres i lærebøkene. Norsk er et tekstbasert fag, og inneholder et hav av ulike tekster og ulike modaliteter elevene skal få kjennskap til. Det

finnes kanskje ikke et eget kapittel i alle lærebøker som omhandler dette med digitale ferdigheter, men kanskje noen tekster eller oppgaver som gjør at elevene må reflektere over hva digitale ferdigheter er, og hvordan kritisk og etisk bevissthet oppøves igjennom undervisningen.

“Kritisk tilnærming til tekst” ble gjort til et kjerneområde for norskfaget i siste utgave av læreplanen, som henger sammen med et økende internasjonalt fokus på kritisk kompetanse (Utdanningsdirektoratet, 2023). Ifølge Kathy Mills er kritisk literacy et utgangspunkt for å kunne analysere og problematisere på hvilken måte makt kommer til uttrykk på i tekster og språk, og makten som ligger bak tekstene og språket (Mills, 2016, sitert i Veum & Skovholt, 2020, s. 14). Begrepet vil bli nærmere beskrevet i teorikapittelet.

1.4 Avgrensning av oppgaven

Vi skal i denne masteroppgaven beskrive hvilke forståelser av digitale ferdigheter som kommer til syne i nye læremidler i norsk for ungdomstrinnet. For å gjøre dette skal vi se på to ulike læringsmidler. Den ene er en læringsplattform på nett, den andre er en fysisk bok. Vi har valgt å bruke læringsplattformen Skolestudio, hvor vi ser nærmere på boka *Kontekst smartbok 8-10* fra Gyldendal. Grunnen til dette er at Skolestudio er en kjent plattform for oss, og et læremiddel vi selv bruker i vår arbeidshverdag. I tillegg er denne plattformen felles for hele vår kommune. Noen kommuner, deriblant vår egen kommune, har gått bort i fra fysiske lærebøker, og forholder seg nå til ulike digitale læringsmiljø. Den fysiske boka vi har valgt er *Fabel 8* fra Aschehoug undervisning. Her måtte vi begrense oss til ett trinn siden bøkene var delt trinnvis.

Vi har også sett oss nødt til å begrense hvilke elementer vi så på i læringsplattformen av hensyn til oppgavens omfang. Gyldendals digitale plattform er oppdatert til LK20. Her kan man blant annet finne ulike produkter som *Fagrom*, *Salaby*, *Smart øving*, *Smart vurdering*, *Smartbok*, *Bokstøtte* og *Gyldendals Skolebibliotek*. Vi forholder oss til læreboka i norsk, som er *Kontekst 8-10 Basis* smartbok. Innenfor emnet norsk har plattformen et stort utvalg av tekster, sjangere og oppgaver. Ved å avgrense til denne plattformen har vi mulighet til å gå noe mer dybden på dette læreverket, og det blir dessuten mer sammenlignbart med det fysiske læreverket vi analyserer. Vi vil gå nærmere inn på utvalget i kapittelet om læremidlene.

Temaet digitale ferdigheter kan aktualiseres på mange måter, og hvis vi skulle tatt med alle delene av tekstene som kan knyttes til digitale ferdigheter, ville dette blitt en oppgave som

var altfor stor. Vi har derfor avgrenset til de tekstene og utdragene som tydelig omhandler digitale ferdigheter om instrumentelle og sosiale dimensjoner. Det vi fokuserer mest på er da kritisk arbeid med tekst, dømmekraft og digital dannelse. Hva begrepene omhandler, og hva forskjellene innebærer, kommer vi tilbake til senere i oppgaven.

1.5 Motivasjon for oppgaven

Bakgrunnen for valg av tema er at vi gjennom vår praksis og arbeidserfaring i skolen, har erfart at det er mye fokus på de instrumentelle digitale ferdighetene, når det kommer til å finne frem i Teams, OneNote, Zokrates og andre ulike plattformer elevene bruker i sin digitale skolehverdag. Man kan derfor få ett inntrykk av at elevene har gode digitale ferdigheter, uten å tenke på at det også innebærer kritisk tenkning, etisk bevissthet og god dømmekraft.

I vårt fjerde år som masterstudenter leste vi, og jobbet med boka *Angsten for oppdragelse*, skrevet av Per Bjørn Foros og Arne Johan Vetlesen. Vi jobbet da spesielt med temaet digital dannelse. I denne forbindelsen la vi merke til et sprik mellom hva barn og unge trenger for å utvikle en forståelse for egen og andres innvirkning på sosiale medier, og hva som ble undervist i skolen innenfor dette temaet.

Elever har i dagens samfunn, både på fritiden, hjemme og på skolen konstant tilgang på en digital tekstverden. De beveger seg daglig på sosiale medier, der de møter stadig flere ulike multimodaliteter og måter å presentere tekster på. Medietilsynet viser til barn og unges medievaner i 2022. Barn og unge mellom 9-18 år deltok i en undersøkelse om hvilke tjenester de bruker på internett. Fire tjenester er trukket frem som spesielt mye brukt av barn og unge. Dette er YouTube, Snapchat, Instagram og TikTok, og Youtube er den største tjenesten som ble brukt av 91%. Snapchat har 78% av andelen, Tiktok brukes av 73%, og Instagram brukes av omtrent 60% (Medietilsynet, 2022).

Vi vet at barn og unge bruker mye tid på skjerm hjemme og på fritiden, både som underholdning og for digitalt sosialt samvær. De digitale mediene er heller ikke ukjente for førsteklasingene. Allerede i barnehagen blir de introdusert for digitale ressurser med læringsapper. Digitale verktøy som PC eller iPad blir ofte utdelt i første trinn, som en erstatning for kladde- og lærebøker.

Måten skolen og lærerne forstår "digitale ferdigheter" på, kan ha ekstremt mye å si for hvordan denne ferdigheten blir jobbet med i klasserommet (Klausen, 2022), og vår erfaring er

at læreboka eller læremidlene som blir brukt, ofte legger sterke føringer for klasseromsaktiviteter. Derfor vil vi se på hvilken forståelse av digitale ferdigheter som skinner gjennom i noen læremidler i norsk.

1.6 Oppgavens disposisjon

Vår masteroppgave består av 7 deler inkludert dette innledningskapittelet. Vi har i kapittel 1 forsøkt å gi en grundig forklaring av problemstilling, forskningsspørsmål, motivasjonen for oppgaven og oppgavens avgrensning. I kapittel 2 ser vi på tidligere forskning innenfor digitale ferdigheter, der vi ser på GrunnDig-rapporten, digital dannelse og utredninger fra NOU. Kapittel 3 inneholder det teoretiske rammeverket, der vi ser nærmere på konstruktivisme, multimodalitet, kritisk literacy og digital dømmekraft. I kapittel 4 skriver vi om hvilken metode vi har valgt i forskningen vår, deretter kommer en presentasjon av læremidlene vi har valgt, og en forklaring på hvordan vi har valgt ut datamaterialet. Kapittel 5 introduserer modellen for forståelsen av *digitale ferdigheter*, og handler om analyseprosessen med en forklaring på de tre nivåene av digitale ferdigheter vi har brukt i vår analyse. Deretter er det en grundig gjennomgang av analyseutdragene vi har valgt, først av *Kontekst Basis 8-10* etterfulgt av *Fabel 8*, og våre analyser av disse. Kapittel 6 inneholder drøfting og diskusjoner av funn vi har gjort i vår analyse. Til sist kommer kapittel 7, som inneholder vår konklusjon, svar på problemstilling og veien videre.

2 Tidligere forskning

I denne delen av oppgaven skal vi se på hva tidligere forskning kan fortelle oss om digitale ferdigheter, digital dømmekraft og digital dannelse. Dette er forskning som har sammenheng med problemstillingen vi ønsker å belyse i vår masteroppgave.

2.1 Det digitale norskfaget

En studie av det digitale norskfaget, ble gjort av Magne Rogne i 2010. *Digital deltakarkultur i norskfaget?* er en forskning, som omhandler lærebøker for norskfaget på videregående skole. Formålet med studiet var å se om de digitale tekstene som var på nettstedene, som var knyttet til norskbøkene, kunne kompensere for de tekstene som manglet i norsklærebøkene (Rogne, 2010, s.102).

Vi ser tydelig i denne forskningen at det var det instrumentelle i det digitale og, den tekstproduserende eleven det var fokus på. Konklusjonen var at nettsidene som skulle støtte norsklærebøkene, mer eller mindre feilet i å gi elevene kompetanse i: å tolke, reflektere, mestre ulike skriveroller, bruke datateknologi, bruke digitale verktøy, hente, vurdere og

anvende fagstoff fra digitale kilder (Rogne, 2010). Det som er interessant å merke seg er at deltakerkultur blir nevnt, men da i sammenheng med delingsmetoder og elevenes mulighet til å se andre elevers arbeid, selv om de var på et lavere nivå i faget. Hvordan elevene skal bearbeide informasjonen de henter og tilegner seg, blir ikke nevnt. Faren ved at de digitale nettsidene for norskfaget var for dårlige, var at elevene var prisgitte en lærer med ildsjel for å kunne nå overordnet mål og kompetansemål i læreplanen. Hvis læremidlene er for dårlige, ligger det mer ansvar på lærerens kompetanse til å finne gode tekster, evne til å legge til rette for elevene og deres deltakelse, og i tillegg ha en god kompetanse i IKT (Rogne, 2010).

2.2 GrunnDig-rapporten

Det samme som Rogne sier, i sin forskning om avhengigheten av en lærers kompetanse innenfor digitale ferdigheter, kommer også frem i GrunnDig-rapporten fra 2022. GrunnDig – *Digitalisering i grunnsopplæring; kunnskap, trender og framtidig kunnskapsbehov*, er en forskning som «er organisert i fem delprosjekter der vi studerer begrepet digitalisering, erfaringer med digitalisering, syntetiserer forskning om digitalisering og drøfter trender og behov for videre forskning» (Munthe, et al., 2022).

De bekrefter at lærerrollen i læringsprosessene av den digitale teknologien har stor betydning i alle faser, men at det er en mangel på en didaktisk prosess rundt undervisningen av ulike digitale verktøy, læringsressurser og læremidler. Det betyr at lærerne mangler kunnskapsbasert støtte i undervisningsmetoder, strukturer eller rutiner når de skal undervise i dette temaet (Munthe, et al., 2022, s. 9). Forskingen har hatt ett større fokus på hva den individuelle læreren har kunnskap om, enn hvilken kunnskap læreren bringer inn i et læringsfellesskap.

Når kunnskapen hos lærere er sprikende, og støtten i metoder, strukturer og rutiner er mangelfulle, blir det ekstra viktig at læremidlene i skolen er oppdaterte og følger den nye læreplanen. Hvordan de digitale ferdighetene blir forstått i lærebøkene har en innvirkning på undervisningen, og hvordan elevene utvikler digital dømmekraft og dannelse.

2.3 Digital dannelse

Erstad (2017) nevner dannesperspektivet som viktig i digital dømmekraft, for det skapende mennesket i de kommunikative prosessene barn og unge skal lære seg. Dette da spesielt med tanke på tolkningskompetanse, kildekritiske evner og i kommunikativ kompetanse (Erstad, 2017, s. 198). I norskfagets relevans og sentrale verdier står det eksplisitt at «norsk er et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, danning og identitetsutvikling»

(Utdanningsdirektoratet, 2023), noe som gjør dannelsesperspektivet i digitale ferdigheter til en viktig prosess.

Denne tankegangen kan vi finne igjen i Lillian Grans forskning: *Digital dannelse – En kvalitativ studie av digitalisering og identitetsarbeid i skolen* (2020). Gran beskriver digital dannelse som en «overordnet kulturell kompetanse med vekt på å utvikle elevenes identitet, evne til refleksjon og forståelse av seg selv og andre i en digital kontekst» (Gran, 2020, s. 214). Utdanningsforbundet definerer digital dannelse på denne måten:

Digital dannelse er en prosess der et menneske former sin identitet i en digital kontekst. Det innebærer å aktivt utvikle sin sosiale, kulturelle og praktiske kompetanse i samspill med de digitale omgivelsene og å kunne knytte egne digitale erfaringer til verden omkring seg. Det innebærer også en personlig modning som setter den enkelte i stand til å handle i tråd med sosiale forventninger og etiske normer i en digital kultur, samt å reflektere kritisk og fatte veloverveide og selvstendige beslutninger (Utdanningsdirektoratet, 2021).

Foros og Vetlesen (2022) nevner selvdannelse som en del av digital dannelse, hvor man skaper seg selv på nettet (Foros & Vetlesen, 2022, s. 127). Gran beskriver at «Selvdannelse handler om menneskets forhold til seg selv og dreier seg om selvbestemmelse, frihet, emansipasjon, autonomi, fornuft og selvaktivering (Gran, 2020, s. 91).

Gran har sett på digital dannelse i sammenheng med Humboldts dannelsesteori, som har tre dannelsesbegreper. Dette er *individets indre krefter*, *samspill* og *kontekstualisert læring*. Individets indre krefter kan beskrives som en identitetsutvikling. Kontekstualisert læring handler om hvilken digital kompetanse læreren har, og hvordan det blir undervist. Begrepet samspill i dannelseteorien sier at man trenger en «gjenstand for å skape forståelse av spillet mellom verden og individets egenaktivitet» (Gran, 2018).

Hennes forskning retter seg mot lærerens dannelsesmandat, elevenes selvstendige tenkning og kritiske refleksjon. Gran undersøker skolens bruk av digitale verktøy, og hva som skjer med elevenes dannelsesprosess i den sammenhengen. Forskningen er av interesse, da den viser en sammenheng mellom skolens bruk av digitale verktøy og elevenes digitale dannelse, der elevenes utvikling av kritisk tenkning og etisk bevissthet er sentrale prosesser (Gran, 2020, s. i). Denne forskningen kan vi videreføre til vår studie, om hvilken forståelse av digitale ferdigheter som nå kommer til syne i nye lærebøker i norskfaget.

Digital dannelse kan ses på som et sosialt fenomen. Man forventer at barn og unge skal utvikle digital kompetanse for å være gode medborgere i en demokratisk kultur (Gran, 2020,

s. 3). LK20 presiserer at elevene skal utvikle selvstendighet og dømmekraft, i tillegg til kritisk tenkning og etisk bevissthet (Utdanningsdirektoratet, 2023). For å få til dette er det viktig at læremidlene i norskfaget har fulgt opp med denne utviklingen, og legger til rette for elevenes teknologiske utvikling, samt at den digitale dømmekraften utvikles slik at det er en pågående dannelsesprosess i læringen.

I forbindelse med digital dannelse kan vi altså også snakke om selvdannelse. «Å skape seg selv» på nettet er noe som har blitt dagligdags for oss. Vi velger hvilke forestillinger og holdninger vi ønsker å vise andre gjennom sosiale medier (Foros & Vetlesen, 2022, s. 127). Vi velger også hvilke deler av livet vårt vi ønsker å vise gjennom sosiale medier. Et spørsmål vi kan stille oss er om selvdannelsen er ulik den digitale identiteten, som vil si noe om hvordan vi skaper og oppfatter ulike identiteter på nett. Det handler i liten grad om hvem vi er, men hvem vi vil være og hvordan vi ønsker at andre skal oppfatte oss (Blikstad-Balas, 2023, s. 77). Utdanningsdirektoratet definerer digital identitet på denne måten:

Vår digitale identitet består av representasjoner av oss selv med kontonavn, skjermnavn, avatarer og visningsnavn, samt webdesign, fotografier og personopplysninger som er knyttet til oss og tilgjengelig på nettet. I tillegg til det skaper vi og utvikler vår egen digitale identitet gjennom vår aktivitet på nett. Venner, favoritter, tilhengere, de som vi velger å følge, samt det vi deler, liker, kommenterer og sier på digitale arenaer bidrar til vår digitale identitet (Utdanningsdirektoratet, 2023).

Det er altså kort sagt avtrykket av vår egen oppfatning av oss selv, og de vi velger å kommunisere med på ulikt vis, som vi presenterer på internett, som er vår digitale identitet. Det handler ikke kun om måten vi uttrykker oss skriftlig på, eller hvilke bilder vi velger å publisere, men helheten av et komplett bilde som andre får inntrykk av. Dette blir vår digitale identitet.

2.4 Norges offentlige utredninger

I NOU 2014:7 sin utredning om *Elevenes læring i fremtidens skole*, ble det blant annet sett på hvordan noen kompetanser burde vektlegges sterkere i dagens skole. De trekker blant annet frem kritisk tenkning som en viktig kompetanse. «Kritisk tenkning har for eksempel fått større betydning på grunn av kravene informasjons- og kommunikasjonsteknologi stiller til kildekritikk og dømmekraft» (NOU 2014:7, 2014). Utredningen viser også til den økte tilgangen barn og unge har til digitale verktøy i hverdagen, men at tilgangen har lite å si for kompetansen til elevene. Det er sammenhengen mellom bruk og tilgang, lærerens

kompetanse og elevenes bakgrunn hjemmefra, som gir elevene digital kompetanse (NOU 2014:7, 2014).

NOU 2015: 8 sin utredning om *Fremtidens skole- Fornyelse av fag og kompetanser* viderefører behovet for kompetanseøkning. Den presiserer at det er en «sammensatt informasjonstilgang, digital kommunikasjonsteknologi og stor grad av skriftlighet i samfunnet» (NOU 2015:8, 2015). Elevene må lære seg å være gode kildekritikere og utvise god dømmekraft, og på samme tid vise gode kommunikasjonsevner. Kritisk tenkning og etiske vurderingsevner er kompetanser som blir viktigere i samfunnet, for at elevene skal mestre en digitalisert hverdag (NOU 2015:8, 2015).

3 Teoretisk rammeverk:

I dette kapittelet skal vi presentere det teoretiske rammeverket for vår problemstilling. Vi skal gjøre rede for konstruktivisme og viktigheten av denne teorien, kritisk literacy og hvorfor dette er en forutsetning for læring, og Janks sin didaktiske modell. Vi skal også se på literacy på nett og UNESCO sin forståelse av dette begrepet, samt sosiale medier-literacy. Videre skal vi ta for oss digital dømmekraft, og hvorfor dette er en viktig del av elevenes digitale ferdigheter. Til slutt i dette kapittelet tar vi for oss multimodalitet og det utvidede tekstbegrepet.

3.1 Konstruktivisme

Vårt prosjekt tar utgangspunkt i et konstruktivistisk syn på kunnskap. Det innebærer at vi mener at kunnskap, og til dels virkelighet konstrueres diskursivt, altså med språk. Dette er viktig fordi mange av de digitale tekstene som elevene leser og deler til en viss grad er konstruerte virkeligheter. Jean Piaget sin læringsteori innenfor kognitiv konstruktivisme viser hvor viktig det er med tilrettelegging av læringsstoff og læringsmidler, og hva det inneholder for barn og unge. Den ytre verden blir erfart gjennom handling og utforskning. Dette blir igjen lagret i et indre skjema, og er til sammen et aktivt handlingsmønster. Assimilasjon og akkomodasjon er to viktige begreper, for hvordan vi tilegner oss erfaringer som vi lagrer i et indre skjema. Assimilasjon vil si når «nye inntrykk tilpasses de skjemaene barnet har fra før» (Gulbrandsen & Høihilder, 2015, s. 87). Videre må det skje en tilpasning, der gamle skjemaer må omformes og utvides for å forstå nye. Dette kalles for akkomodasjon. Disse drives av et likevektsprinsipp, der den nye informasjonen (assimilasjon) trigger tilpasningen (akkomodasjon) gjennom indre motivasjon (Gulbrandsen & Høihilder, 2015, s. 87).

Læremidler gir elevene tilgang på nye inntrykk, som læreren er med på å tilpasse de allerede etablerte virkelighetene elevene sitter med. På denne måten utvikler elevene nye erfaringer. Når elevene forholder seg til læreverkets rekonstruksjon av hva digitale ferdigheter er, så etablerer det elevenes forståelseskjema og dermed hva slags ferdigheter de faktisk utvikler.

Det er ikke bare skolen som formidler kunnskap. Barn og unge lever i dag som vi vet, i et samfunn der all informasjon og kunnskap er tilgjengelig for alle på nett. Det som kan gi utfordringer, er når barn og unge ikke er etisk bevisste, eller har nok kunnskap eller kompetanse i å tenke kritisk om informasjonen de innhenter. Sosiale medier har en stor påvirkningskraft på barn og unge, og de er på sin side mer tilrettelagt for sitt publikum enn det skolens læremidler er.

I tillegg til at sosiale medier og fenomener har stor påvirkningskraft, påvirker de oss også ulikt og på ulike måter. Hvorfor ulike sosiale fenomener tolkes ulikt beskrives i Thomas-teoremet. «Det mennesket oppfatter som virkelig, blir virkelig i sine konsekvenser» (Tjora, 2021). Setningen (teoremet) ble formulert av William I. Thomas og Dorothy Swaine Thomas i en studie av amerikansk barndom. Deres studie viser til hvordan et subjekts oppfattelse kan forme subjektets virkelighet og handlinger. Menneskers tolkninger og oppfattelse av virkeligheten, er grunnlaget for handlingen i den virkeligheten, og videre for samfunnets utvikling (Tjora, 2021, s. 32).

Med en sterk kobling mellom påvirkning av sosiale fenomener, som gir indre motivasjon og ulike virkelighetsoppfattelser, som igjen gir ulike handlinger, er skolen en viktig informasjonsyter. Skolen har et dannelsesmandat som er styrket gjennom literacy, og vi som lærere skal øve opp elevene i å bli kritiske tenkere. Dette nettopp for å gi elevene mulighet til å utvikle en felles virkelighetsoppfattelse og en konsensus i samfunnsmandatet, som de får senere som voksne individer.

3.2 Kritisk literacy

Som tidligere beskrevet er begrepet literacy å se i flere sammenhenger og er det overordnede målet for all utdanning. Literacy er et særskilt viktig grunnlag for læring og utvikling av språk, både i lesing, tale og i skreven tekst. I norskfaget er det viktig for arbeid innenfor «leseopplæring, skriveopplæring og tekstarbeid i meir utvida forstand» (Veum & Skovholt, 2020, s. 22).

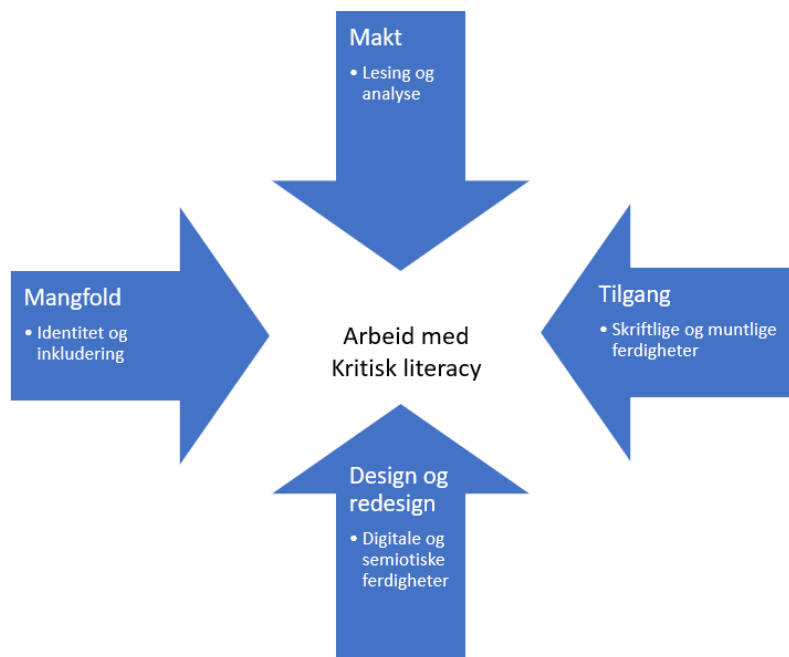
Kritisk literacy kan forstås på ulike måter. Ofte er det en oppfattelse av at det handler om kildekritikk, men selv om det er et viktig element i kritisk literacy trenger man også kompetanse innenfor språk og andre semiotiske ressurser for å skape ulike oppfattelser av virkeligheten og utøve makt. I det pågående forskningsprosjektet, *Kritisk literacy i en digital og global tekstverden*, forklares forskningsfeltet som et felt med røtter, i både opplysningstidens rasjonalisme og marxismens forståelse av tekstens potensielle maktutøvelse. Det å utvikle kritisk literacy forstås som å lære å bruke, kritisere og analysere samfunnets tekster i vid forstand (Veum, u.å.). Norskfaget har ett særlig ansvar, og «faget skal styrke elevenes evne til kritisk tenkning og skal ruste dem til å delta i samfunnet gjennom en utforskende og kritisk tilnærming til språk og tekst» (Utdanningsdirektoratet, 2023).

For å delta aktivt i det digitale samfunnet, og for å kunne være en aktiv medborger, kreves det at vi er bevisste på vår egen og andres påvirkningskraft, og oppøver vår kritiske bevissthet og tenkemåte. Havet av tekster som elever har tilgang til, og utsettes for daglig, påvirker dem på ulike måter. På grunn av dette er det viktig at læremidlene har en god forståelse på hva kritisk literacy er og innebærer, for å kunne dekke utviklingen av den kritiske kompetansen elevene skal tilegne seg i skoleløpet.

Som tidligere nevnt, er literacy en viktig forutsetning for tilegnelse av kunnskap og utvikling av gode samfunnsborgere. Tidligere utredning fra NOU styrket idealet om literacy i form av grunnleggende ferdigheter i LK20. Selv om begrepet literacy ikke står nevnt verken i overordnet del eller i læreplanen for norsk, er begrepet kritisk brukt 23 ganger i norskfagets læreplan (Utdanningsdirektoratet, 2023). Dette sier noe om viktigheten av å lære elevene i å bli kritiske tenkere. I tillegg skal norskfaget «ruste elevene til å delta i demokratiske prosesser og skal forberede dem på et arbeidsliv som stiller krav om variert kompetanse i lesing, skriving og muntlig kommunikasjon» (Utdanningsdirektoratet, 2021). Gjennom kritisk literacy, skal vi hjelpe elevene med å gjenkjenne ideologier og ulike holdninger i forskjellige tekster, og utvikle elevenes kritiske og etiske bevissthet. På denne måten legger vi til rette for en dannelsesprosess for å utvikle elevenes kommunikasjonsevner i ulike stadier i livet, slik at de blir gode medborgere i et samfunn. Kort sagt handler literacy om tilgang, danning og medborgerskap (Blikstad-Balas, 2023, s. 43).

Den sør-afrikanske kritisk literacy-forskeren Hillary Janks (2010), har utarbeidet en didaktisk modell, for hvordan man kan jobbe med kritisk literacy, og hun tar hensyn til 4 ulike

dimensjoner i denne modellen. Disse dimensjonene er: *makt*, *tilgang*, *design/redesign* og *mangfold*, illustrert under.



Figur 1:

Tegning modellert etter (Veum & Skovholt, 2020, s. 24).

- **Makt:** Alle tekster har ulike måter å produsere eller reprodusere makt, ideologi, tenkemåter, normer og verdier på. For å avdekke disse underliggende premisene, som er til stede i de fleste tekstene man forholder seg til daglig, kan man bruke ulike letestrategier og analyseverktøy. På den måten kan man få en forståelse for hva en produsent av en tekst bruker av strategier for å nå frem og overbevise en mottaker. Ved å analysere og stille spørsmål om de ulike modalitetene som en tekstskaper har brukt, er det mulig å se hvordan tekster utøver makt over mottaker (Veum & Skovholt, 2020, s. 24).
- **Tilgang:** Tekster blir og har blitt produsert i svært mange ulike sosiale kontekster. Mange tekster barn og unge møter, kan man nå finne på nett fra ulike produsenter. For å utvikle en kritisk bevissthet på hvordan språk kan påvirke og dominere i ulike sammenhenger, er det viktig å ha tilgang til ulike typer språk, tekster, sjangere og framstillinger. Ulike typer språkbruk kan gi både fordeler og ulemper i en sammenheng. I forskjellige kontekster kan språkbruk avgjøre hvilken tilgang og muligheter man har, for å få frem egne synspunkt og meninger (Veum & Skovholt, 2020, s. 24)

- **Mangfold:** Gjennom språk og tekster kan identiteter og relasjoner både skapes, endres og bli utfordret, nå også på nett og da spesielt gjennom sosiale medier. Mennesker velger å presentere seg selv med både ulikt språkbruk og visuelle ressurser. Det er viktig å utvikle en bevissthet om hvordan mennesker blir fremstilt eller fremstiller seg selv ulikt på bakgrunn av kjønn, klasse, alder eller kulturell bakgrunn. I møte med flere forskjellige tekster fra ulike kontekster, og ved bruk av kritisk bevissthet, har man mulighet for å utvikle kompetanse for å oppdage stereotypiske fremstillinger. Det gir igjen en mulighet for å skape alternative fremstillinger og skape nye (Veum & Skovholt, 2020, s. 25).
- **Design og redesign:** Den digitale utviklingen har gitt oss tilgang til mange ulike semiotiske ressurser som kan brukes til å skape avanserte multimodale tekster. Det er da avgjørende med kunnskap om hvordan man dekonstruerer (analyserer) og rekonstruerer tekstene. Design og redesign handler om å ha en produktiv makt, ved å undersøke, dekonstruere og beskrive hvordan en tekst er meningsskapende, for så å redesigne teksten for å lage nye fremstillinger (Veum & Skovholt, 2020, s. 25).

Kildekritikk er som sagt en del av kritisk literacy, men som tidligere skrevet i oppgaven er det ikke nok å kunne vurdere kildene kritisk, man må også utvikle gode kritiske leseferdigheter. Elevene skal tenke kritisk, og være aktive ved å stille spørsmål, utfordre og kritisere tekster og ulike diskurser (Veum & Skovholt, 2020, s. 15). En ofte brukt metode for kritisk vurdering er TONE - modellen, som tar for seg troverdigheten til kilden, kildens objektivitet og nøyaktighet, og i tillegg om kilden er egnet for formålet.

Elevene må øve på å lese ulike typer tekster med motstand og kritisk tankegang, for å utvikle en kompetanse til å gjenkjenne ulike typer holdninger, verdier og ideologier som en tekst inneholder, samt hvilken påvirkningskraft teksten har. Ulike kulturer og samfunn har sine «offisielle sannheter». Dette er noe elevene må erfare og kunne stille spørsmål til. Hvilken samtid, bakgrunn eller kontekst teksten er skrevet i, har mye å si for kildens troverdighet (Blikstad-Balas, 2023, s. 137). Dette er særdeles viktig i dagens digitale informasjonsflyt, der det finnes utallige forskjellige typer tekster som er utgitt i ulike kontekster.

En kritikk til dagens læreverk, er at de i stor grad inneholder en gjengivelse av faktainformasjon. Blikstad-Balas referer til en studie av tre norske læreverk, som viser at sakprosa tekster ikke blir fremstilt som tolkbare tekster. De fant at:

Det kan altså se ut til at lærebokoppgaver signaliserer til elevene at læreboka er en type tekst som formidler informasjon nøytralt og eksplisitt, og at det elevene skal gjøre i møte med teksten, er å tilegne seg denne informasjonen uten å tolke, problematisere eller kritisere den tekstlige framstillingen (Bakken & Andersson-Bakken, 2016, s. 6).

For å utvikle kritisk literacy, er altså riktig bruk av kildekritikk viktig. Ingen tekster er nøytrale eller objektiv, men avhengige av konteksten de er skrevet i, og hvem som har skrevet teksten. Elevene må ha en kritisk bevissthet hvor de blant annet klarer å stille spørsmål som; hvem som har skrevet teksten? I hvilken kontekst er teksten skrevet i? Og hva blir utelatt i teksten? Dette er noe som må modelleres, erfares og oppøves gjennom hele skoleløpet (Blikstad-Balas, 2023, s. 139).

3.2.1 Literacy på nett

Media literacy er ulike kompetanser som vektlegger å bruke, forstå og skape ulike medietekster, og handler stort sett om hvordan vi forholder oss til tekst som er produsert av andre (Blikstad-Balas, 2023, s. 35). UNESCO har utviklet en forståelse om hva media literacy er, innenfor et sammensatt konsept. De ramser opp en rekke ulike kunnskaper, ferdigheter og holdninger man trenger, for å utvikle media literacy. De mener blant annet at man må lære seg å; forstå medias rolle og funksjon, hvilken sammenheng informasjonen blir gitt i, innhente og evaluere informasjon, utvise ansvarlighet og være etisk i kommunikasjon i egen produksjon. Dette er bare noen av punktene UNESCO nevner i sin artikkel om media literacy (Grizzle, et al., 2013, s. 14). UNESCO mener at skolens undervisning er viktig for utviklingen av, og forståelsen for mediernes, og andre produsenters rolle, påvirkningskraft og virkemåter i samfunnet (Blikstad-Balas, 2023, s. 35).

Et relativt nytt begrep, sosiale medier-literacy, handler om interaksjonen mellom brukere og innhold, og tar opp de kommunikative problemene og den dobbeltrollen vi har, for å skille mellom mottaker og produsent av innhold. Det er tre avgjørende forhold til innhold i sosiale medier. De tre kategoriene er; selvet, mediet og virkeligheten.

Den første kategorien er selvet. Det store omfanget av informasjon på sosiale medier gjør at innholdet varierer stort fra bruker til bruker. En bruker søker, og tar personlige valg basert på egen interesse, holdning og ideologi. Det man oppsøker, og i tillegg til at mediene bruker algoritmer, utgjør hvilket innhold man møter, og vil ofte bekrefte egne holdninger og verdier, også kalt en filterboble. Denne filterboblen kan utgjøre ett ekkokammer, det vil si at man

aktivt opprettholder denne filterboblen i skreddersydde preferanser av innhold (Blikstad-Balas, 2023, s. 37).

Den neste kategorien er mediet. De ulike sosiale mediene som blant annet Snapchat, Instagram og Facebook styrer ikke innholdet på sidene sine redaksjonelt, men det er allikevel noen forsøk for sensur eller regler, for å begrense de mest alvorlige bruddene på retningslinjene til de sosiale nettsidene/appene. Dette fører til at det blir delt hatprat, nettmobbing og skadelig innhold på disse mediene. Sosiale medier-literacy skal utvikle kunnskap vi trenger for «å kunne vurdere forholdet mellom plattformene og brukerne – og å kunne vurdere hvordan ulike sosiale medier legger opp til litt ulike spilleregler og virkeligheter» (Blikstad-Balas, 2023, s. 38).

Virkeligheten er den siste kategorien. Hvor formbar virkeligheten på sosiale medier er, er knyttet opp til at selvet påvirkes av innholdet man forholder seg til, og hvilke regler det er på ulike plattformer (mediet). Ulike typer filterbobler og ekkokammer kan gjøre at virkeligheten til en bruker føres bort fra en tradisjonelt faktabasert kunnskap. Ofte kan dette komme til syne i bruk, deling eller forståelse av «fake news» om klimasaker eller helse (Blikstad-Balas, 2023, s. 38).

Det er altså viktig å utvikle en kompetanse i å kunne analysere, tolke og overvåke egen interaksjon på ulike sosiale medier (Blikstad-Balas, 2023, s. 39). Elevene må tilegne seg kunnskap om og bli bevisst på ulike verdier og holdninger, og på samme tid ha en oversikt over hva som påvirker dem selv. De må tilegne seg en kunnskap om den reelle virkeligheten bak innhold og produsent, og den virkeligheten som oppfattes. I tillegg ha forståelse for hvilken virkelighet de selv velger å vise av seg selv, og hvordan det påvirker andre gjennom sosiale medier.

3.3 Digital dømmekraft

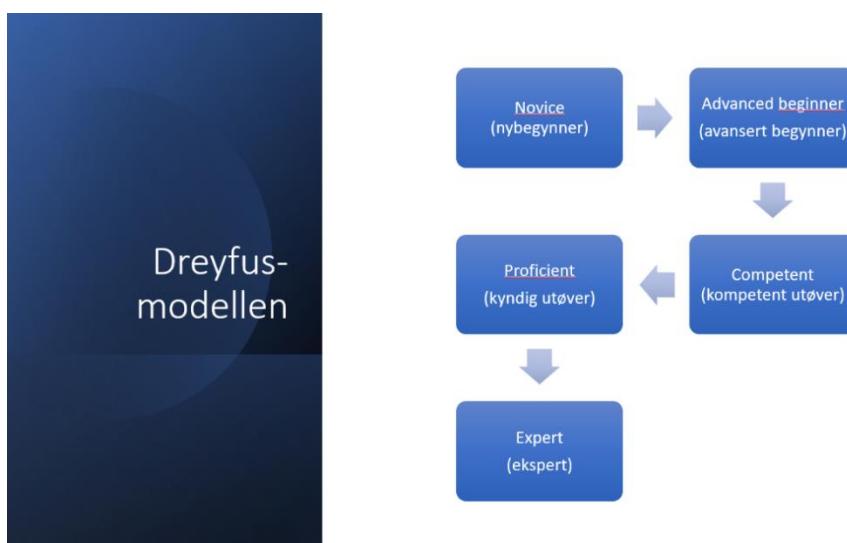
God digital dømmekraft er en viktig forutsetning for å håndtere det digitaliserte samfunnet vi lever i. Digital dømmekraft er også en viktig del av elevenes utvikling av digitale ferdigheter.

Samfunnets digitale utvikling gir oss mange muligheter for nye spennende læringsprosesser vi tidligere ikke hadde, samtidig som det stiller høyere krav til god dømmekraft for oss alle. Ifølge Engen, Givær og Mifsud handler digital dømmekraft om hvordan man bruker de grunnleggende kunnskapene om for eksempel juridiske reguleringer som personvern, opphavsrett og ytringsfrihet, i tillegg til normer for interaksjoner mellom mennesker. Like

viktig er det å ha erfaringer til å gjenkjenne ulike situasjoner, som kan oppstå på nett for deretter å kunne ta smarte og rette valg (Mifsud, 2017, s. 19). Digital dømmekraft faller under begrepet etikk og «defineres som anvendt etikk fordi det har å gjøre med digitale medier» (Engen, Giæver, & (red), 2017, s. 17). Anvendt etikk omhandler de etiske standardene som normative, sosiale og juridiske aspekter innenfor digitale medier.

Brødrene Hubert og Stuart Dreyfus, henholdsvis amerikansk filosof og ingeniør, har utviklet en sekvensiell modell for å illustrere viktigheten for utviklingen av barn og unges ferdigheter. Utviklingen av digitale ferdigheter er viktig for å oppnå god digital dømmekraft.

Dreyfus-modellen:



Figur 2:

Tegning modellert etter (Mifsud, 2017, s. 20)

De tre første trinnene i Dreyfus- modellen handler om et individs utvikling av analytiske ferdigheter i gitte situasjoner. De siste to trinnene i modellen innebærer at individet tar beslutninger, basert på et solid erfaringsgrunnlag og en godt utviklet vurderingsevne (Engen, Giæver, & (red), 2017, s. 21).

- **Novice (nybegynner):** Et individ uten kunnskap om lover og regler. Barn og unge må først tilegne seg kunnskap om ulike lover og regler på nett, og ved bruk av digitale medier og verktøy. Opplæring av juridiske handlinger som ytringsfrihet, personvern og opphavsrett, og begrensningene som hører med, er vesentlige for barn og unges utvikling av digital dømmekraft (Mifsud, 2017, s. 20).
- **Advanced beginner (avansert begyner):** Et individ som lærer gjennom praksis erfaring, og kan gjenkjenne situasjoner i ulike kontekster. Når barn og unge har

tilegnet seg kunnskap om ulike juridiske regler, kan de gjennom praktisk erfaring gjenkjenne konkrete situasjoner og se likhetstrekk fra tidligere erfaringer. Dette vil også gi dem kunnskap om uskrevne regler som regulerer ulike interaksjoner på nett (Mifsud, 2017, s. 20).

- **Competent (kompetent utøver):** Impliserer erfaringer i egne handlinger. Barn og unge lærer å vurdere en situasjon, for så å utvikle en strategi for å kunne handle (Mifsud, 2017, s. 20).
- **Proficient (kyndig utøver) og expert (ekspert):** Har en høy vurdering- og tolkningsevne. Barn og unge kan gjenkjenne nye situasjoner og kan bruke egne erfaringer til å ta riktige beslutninger og bruke ulike strategier i egne handlinger. Dette er viktig for å ikke handle impulsivt i ukjente og uventede situasjoner, men kunne ta gode beslutninger ut ifra en helhetlig vurdering (Mifsud, 2017, s. 21).

Skolen har ikke per i dag et eget fag innenfor digital kompetanse eller digitale ferdigheter, men har allikevel et særskilt ansvar for barns utvikling av digital dømmekraft (Mifsud, 2017, s. 22). Norskfaget har ansvar for å gi elevene kompetanse i å bruke, finne og vurdere digitale kilder, være kreativ med digitale ressurser, samt utvikle kritisk og etisk bevissthet. Norskfaget skal også sørge for at elevene utvikler selvstendighet og god digital dømmekraft (Utdanningsdirektoratet, 2023).

Tross dette ansvaret har lærerutdannelsen selvsagt ikke et eget fag innenfor digital dømmekraft, eller innenfor den digitale dannelsen. Det vil si at man er avhengig av oppdaterte og nysgjerrige lærere, som både er oppdatert på hva barn og unge bruker digitale medier til, hvilke digitale medier de bruker, når og hvor de brukes og hvilke konsekvenser det har for barn og unge, slik at de kan gjøre elevene bevisst på, og oppøve elevenes individuelle digitale dømmekraft. På denne måten vil elevene lære å ta gode valg for seg selv og andre, i ulike situasjoner som oppstår på nett, og ha kjennskap til hvordan de skal forholde seg til ulike situasjoner de dukker opp i. De får også kjennskap til hva som forventes av dem som aktive medborgere i ett samfunn, og hvordan man skal opptre på nett på en god, forsvarlig og hensynsfull måte.

3.4 Multimodalitet

Vi kommuniserer i dag på flere ulike plattformer i løpet av en dag, både på skolen og på fritiden, men også i arbeidslivet. Multimodalitet er et begrep som beskriver at kommunikasjon er sammensatt av ulike uttrykksformer. Det er ikke kun verbalspråk, men

både lyd og bilde har fått en større betydning i vår kommunikasjon med hverandre. Så å si alle tekster vi bruker og omgir oss med er multimodale, og det gjelder også læremidler fagbøker og ulike læringsplattformer elevene bruker i skolehverdagen. At elevene leser og produserer tekster digitalt, gir dem mange ulike muligheter til å uttrykke seg. Det er mange flere tegnsystemer enn den skriftlige verbalteksten, som har blitt tilgjengelige for dem. Vi kan se blant annet bruk av ulike tegn som emojis, memes og GIFs i det daglige. Selve ordet multimodal betyr “mange måter” (Kvåle, 2014, s. 184), og Anne Løvland definerer multimodalitet som “multimodale tekster kombinerer enheter som skaper mening på forskjellig måter (Løvland, 2010, s. 1).

Literacy-begrepet forholder seg altså til et utvidet tekstbegrep, der ulike modaliteter er viktige for å kunne produsere meningsfulle tekster. Elevene forholder seg også til multimodaliteter, både i fysiske bøker, på nett, i samtaler og på sosiale medier, og må selv lære å være både produsenter og mottakere av ulike multimodaliteter. Kunnskap om multimodalitet har blitt en helt nødvendig og avgjørende kompetanse vi trenger for å kommunisere (Rogne & Waage, 2018).

Når vi skal analysere læremidlene og se på hvordan de presenterer fagstoff multimodalt, er det viktig at vi ikke bare ser på verbalspråk, men også på de andre modalitetene som er i bruk, for eksempel i bildene. Ifølge Løvland er det to ulike multimodale samspill. Den ene, multimodal redundans, handler om hvordan modaliteter presenterer samme informasjon i en tekst på ulike måter. Den andre, funksjonell spesialisering, handler om at de ulike modalitetene har spesialiserte funksjoner og oppgaver i en kommunikasjonshandling (Løvland, 2010, s. 2).

Literacy er i dag i større grad multimodal, da spesielt på nett. Barn og unge blir møtt med et stort antall ulike semiotiske ressurser. Nettbasert lesing krever mer tolkningskunnskap hos leseren, på grunn av at leseren må forholde seg til mange ulike modaliteter. Dette gjør tekstene mer sammensatte og konteksten tekstene blir skrevet i er viktig for å kunne forstå formålet med teksten (Blikstad-Balas, 2023, s. 67). Disse modalitetene som blir forestilt i tekster har ulike fortrinn og begrensninger. Dette er det vi kaller for modal affordans, og handler om hvordan de ulike modalitetene skaper mening (Maagerø & Tønnessen, 2014, s. 24).

De multimodale tekstene vi møter i dagens læremidler består for det meste av verbaltekst og bilder. Nettbaserte læremidler bruker også lyd, som blant annet video, eller opplesning av verbaltekst. Vi vil forholde oss for det meste til to modaliteter i vår analyse. Verbalspråk og bilde.

- **Verbalspråk:** «et symbolsystem som i sin arkitektur er designet for å representere virkeligheten, gjøre det mulig for oss å kommunisere med andre og ytre oss ikke bare i enkeltord, men i lange tekster» (Maagerø & Tønnessen, 2014, s. 26). Det vil ikke si at en verbaltekst har mulighet til å beskrive alt, men vi må velge hva som skal være med i teksten for at verbalteksten skal gi et bilde av virkeligheten, og hvilken mening vi ønsker å få frem. Tegnsetting, fonter og grafiske konvensjoner som kursiv, fet skrift og store bokstaver kan understreke og støtte oppunder intensjoner i en verbaltekst (Maagerø & Tønnessen, 2014, s. 27).
- **Bilde:** «av ulike slag brukes i så godt som alle typer tekster og mye i læremidler, både trykte og digitale, og elever bruker bilder i tekster de lager både i og utenfor skolen» (Maagerø & Tønnessen, 2014, s. 28). Bilder har alltid en denotasjon, altså en slags grunnmening i uttrykket, men leserne av bildene vil assosiere dem med tidligere erfaringer. Et bilde kan derfor tolkes ulikt fra person til person. Et bilde kan derimot vise detaljer det ville vært vanskelig å få frem igjennom verbaltekst, der det hadde krevd mange ord for rett beskrivelse (Maagerø & Tønnessen, 2014, s. 28). Et bildes utsnitt har betydning for leserens forståelse og tolkning.

Modalitetene verbalspråk og bilde har ulik modal affordans. Et bilde vil kunne vise andre typer detaljer og annen type informasjon, og på en annen måte enn skriftlig verbaltekst. En verbaltekst kan fint leses og forstås uten bilder, og bilder kan tolkes og forstås uten tekst. Om man bruker begge disse modalitetene sammen kan formålet med både verbalspråk og bilde forsterkes, og vi som lesere vil ikke bare lage et indre bilde av det vi leser om, men også se det. De to modalitetene utfyller hverandre og har en hjelpende funksjon i det helhetlige bilde vi som lesere danner oss. I kapittel 5, analysekapittelet vårt, vil noen av utdragene vi har valgt å analysere, være eksempler på nettopp dette.

4 Metode og materiale

Vi har i denne masteroppgaven valgt å analysere datamaterialet ved hjelp av en fremgangsmåte, som Anderson-Bakken og Dalland kaller innholdsanalyse. Denne

fremgangsmåten ser vi nærmere på videre i dette kapittelet. Problemstillingen vi har valgt gjør at det er hensiktsmessig å bruke kvalitativ innholdsanalyse som metode, ettersom dataene foreligger i form av tekst. I dette kapittelet skal vi se nærmere på hva kvalitativ metode er, og hvorfor vi har valgt denne metoden. Videre skal vi se nærmere på lærebokanalyse, og hva en innholdsanalyse er og innebærer. Deretter skal vi gi en begrunnelse for valg av datamaterialet vi har gjort i denne masteroppgaven, før vi til slutt gir en god presentasjon av de ulike læremidlene vi har valgt.

4.1 Kvalitativ metode

Ordet kvalitet betyr egenskap eller beskaffenhet. Innenfor forskning er kvalitativ metode fellesnavnet på mange ulike datainnsamlingsmetoder som brukes til å identifisere og beskrive kvaliteter ved sosiale fenomen, der hensikten ofte er å finne selve forståelsen av et fenomen, en hendelse eller en sak (Nyeng, 2012, s. 71). Metoden omfatter ofte få enheter, rikholdige tekster som i vårt tilfelle, to lærebøker, som gir rom for tolkninger i form av ord. Denne metoden brukes ofte ved innsamling og analyse av kvalitative data, der dataene ofte foreligger som tekstformat. Det er en forskningsmetode der man kan sette søkelys på mening og innhold, som f.eks. i vårt tilfelle lærebøker (Nyeng, 2012, s. 71). Ved å gjøre en innholdsanalyse av en lærebok, kan man oppnå dybdekunnskap og en helhetlig forståelse med fokus på innholdet for å utvikle begreper, typologier og kategorier (Grønmo, 2020).

Kvalitativ metode gir oss mulighet til å gå i dybden på læremidlene vi har valgt, og å se på hvilke måter etiske tekster i læreplanen kommer til syne i de nye lærebøkene, både i digitale og fysisk lærebøker. På denne måten får vi et helhetlig inntrykk av læremidlene, som igjen vil gi oss ett godt grunnlag for en god analyse.

Det som er utfordrende med kvalitativ metode er at en tolkning alltid vil være subjektiv. Våre egne holdninger, erfaringer og verdier som forskere vil påvirke hvordan vi analyserer de ulike elementene i utdragene. For å motvirke dette er det viktig at vi bruker tidligere forskning, teori og god begrepsforståelse som kan støtte oppunder vår analyse. Vi er mennesker, vi kan alltid gjøre feil, det er viktig med god struktur og tydelighet slik at vi kan etterprøve våre tolkninger, analyser og konklusjoner av våre funn. Vi kan heller ikke generalisere våre funn, fordi vi analyserer få utdrag og et lite utvalg av de mange norsklærebøkene som finnes. Våre funn vil kun gjelde for de utdragene vi analyserer, og kan ikke si noe om helheten av norsklærebøker. I en forskningsprosess er viktig å etterstrebe nøytralitet, også i de tilfellene funnene motsier det du trodde i forkant.

4.2 Lærebokanalyse

Selv om vi ser på én fysisk bok og ett digitalt læreverk, kvalifiserer begge objektene i datamaterialet vårt til betegnelsen lærebok, da de er forlagspubliserte og forholder seg til norskfaget på ungdomstrinnet. Vi vil presisere at lærebokanalyse ikke sier noe om hvordan læremiddelet faktisk brukes i undervisningen, eller hvor mye læreren bruker de ulike læremidlene i undervisningen, men fokuserer kun på innholdet og hva som blir presentert i de ulike læremidlene, både eksplisitt og implisitt.

En lærebokanalyse kan gjøres på ulike måter, vi har valgt en fremgangsmåte der vi ser på utdrag fra læremidlene som vi deler inn i ulike nivåer for forståelse av digitale ferdigheter etter en egenutviklet modell. Modellen for forståelsen av *digitale ferdigheter*, og forklaring på nivåene blir presentert i kapittel 5, som omhandler analyseprosessen.

4.2.1 Innholdsanalyse

Innholdsanalyse er en fellesbetegnelse for ulike typer tekstanalyser, som tar utgangspunkt i generelle strategier for kvalitative analyser, der temaer eller kategorier i tekstene identifiseres. Det er en velbrukt metode innenfor blant annet utdanningsforskning, og brukes ofte i analyse av skriftlige tekster, der det dreier seg om å tolke hvilken betydning eller mening som er knyttet til ulike typer innhold. Metoden er velegnet for å gi en systematisk oversikt over meningsinnholdet i et tekstmateriale, fordi den setter søkelys på tekstens innhold, og ikke tekstens struktur og språklige uttrykksform (Dalland, 2021, s. 305)

Man kan altså bruke innholdsanalyse for å analysere skriftlige tekster, men også alle andre meningsbærende modaliteter. Vi bruker denne metoden, fordi analysen skal gi oss muligheten til å kunne si noe om tekstene og oppgavene i læremidlene, på et dypere nivå. På denne måten får vi et inntrykk av hvordan læremidlene forholder seg til digitale ferdigheter, spesielt innenfor den kritiske og etiske bevisstheten som elevene skal utvikle, ifølge læreplanen LK20 (Dalland, 2021, s. 306)

Kvalitativ innholdsanalyse omfatter ofte ulike typer kildekritiske metoder eller andre dokumentstudier, og innebærer å systematisere et utvalg av tekster som er relevante for å belyse en spesifikk problemstilling. I vårt tilfelle skal vi analysere lærebøker for ungdomstrinnet for å se på hvilke forståelser av digitale ferdigheter som kommer til syne i nye lærebøker i norskfaget. I motsetning til kvantitativ innholdsanalyse der man teller antall observasjoner av innholdet i kategorier, forholder vi oss til kvalitativ innholdsanalyse, der vi

skal analysere og tolke innholdet i de valgte læremidlene (Dalland, 2021, s. 307). Dette gir oss også en mulighet til å sammenligne de ulike læremidlene med hverandre.

4.3 Datamaterialet

I denne delen skal vi se nærmere på læremidlene vi har valgt, og gi en kort presentasjon av læringsplattformen og de to lærebøkene. Vi vet at læremidler har stor betydning både for undervisningen lærerne gir elevene sine, og for elevenes læringsutbytte. Dette fordi læremidlene gir lærerne et faglig innhold tilpasset elevenes alder, og forslag til arbeidsmetoder for de ulike temaene. På denne måten kan læremidler være med på å styrke eller svekke kvaliteten på opplæringen elevene får (Skjelbred, 2019, s. 149).

I prosessen med valg av læremidler valgte vi bevisst å bruke en digital læringsplattform og en fysisk lærebok for norskfaget. Dette fordi vi i løpet av vår utdanning har gått fra å bruke fysiske lærebøker i undervisning i våre praksisperioder, til å nå bruke læringsplattformer og smartbøker i vår arbeidshverdag. Dette har vært en utfordrende overgang for mange, men det har også vært en spennende prosess for oss som “nye” og uerfarne i klasserommet. Det å ikke ha en fysisk lærebok å støtte seg til der “fasiten” ofte står i boka, gjør at man som lærer må jobbe på en litt annen måte. Man må være oppdatert og nysgjerrig på hva som motiverer elevene for læring, elevenes skolehverdag og arbeidsmåter, samt oppdatert på elevenes arbeidsverktøy. I den digitaliserte skolehverdagen vi har nå, er det større mulighet for at elever og lærere kan søke seg frem til informasjon sammen, ved hjelp av digitale verktøy på kort tid. Viktige forutsetninger er da at vi som lærere legger til rette for utforskning og refleksjon i norskundervisningen.

Etter å ha sett på flere alternativer av lærebøker falt valget på å bruke et læremiddel vi kjenner godt til fra før. Dette delvis fordi vi har tilgang til denne smartboka gjennom vår arbeidsplass, men også fordi vi opplevde problemer med å få tilgang til smartbøker fra flere forlag, og Gyldendal var behjelpelig med dette fra starten av. En annen grunn er at vi har erfaring med denne plattformen fra våre egne arbeidsplasser og bruker denne selv i undervisning. Vi er i dag ansatt på barneskole og vant til versjonen barneskolen har, den er noe annerledes for ungdomstrinnet, men prinsippene er like. Siden vi jobber i samme kommune, bruker vi samme læringsplattform, *Skolestudio*, denne læringsplattformen knyttet opp til læreboka *Kontekst Basis 8-10* fra Gyldendal forlag AS, og var derfor et naturlig valg for oss.

I vår søken på bok nummer to var vi innom flere alternativer. Vi valgte her å gå for ett alternativ vi ikke hadde noe kjennskap til fra før, verken gjennom praksiserfaring eller arbeid. En av grunnene var for å øke vår kunnskap til lærebøker som var ukjente for oss, nettopp for å gi oss en økt kunnskap om ulike læremidler som finnes på markedet. En annen grunn til at valget falt på *Fabel 8* er at Aschehoug sier selv i egen omtale av boka at den er i «tråd med fagfornyelsen», og dette syns vi virket lovende og interessant (Aschehoug, 2023). Boka inneholder eksplisitt ett kapittel «Delta på nett» som fanget vår interesse og dette er noe vi ikke har sett i noen annen lærebok vi kjenner til. Det er stor variasjon på skolene når det kommer til bruk av digitale, eller fysiske lærebøker i undervisningen. Vi var også derfor interessert i å se forskjellene mellom en digital læringsplattform og en fysisk lærebok.

En observasjon er at *Fabel 8* inneholder forklaringer, oppgaver og tekstutdrag i en og samme bok, mens *Kontekst Basis 8-10* er delt i to digitale bøker, der tekstene er i egen bok som heter *Kontekst 8-10 Tekster*. Læringsplattformen *Skolestudio*, gjelder også for hele ungdomstrinnet og er ikke delt opp i trinn, mens *Fabel* er delt opp i trinn, hvor vi har valgt *Fabel 8*.

Ved utvalg av utdrag fra datamaterialet har vi gjennomgått læremidlene side for side, og sett på utdrag som eksplisitt eller implisitt tematiserer digitale ferdigheter, enten de instrumentelle- eller sosiale digitale ferdighetene. Vi oppdaget raskt at det var helt åpenbart at mange oppgaver la opp til de instrumentelle ferdighetene, der elevene skal bruke praktisk kunnskap om digital teknologi eller finne informasjon på nett. Dette gjorde at vi valgte å velge ut utdrag som dekket den andre forståelsen av digitale ferdigheter, der man legger vekt på den sosiale praksisen, som kritisk og etisk bevissthet eller dømmekraft. Formålet med utdragene vi har valgt i denne masteroppgaven, er at vi skal utforske hvordan læreverket forstår digitale ferdigheter, og da spesielt etter endringene i læreplanen, og hvordan dette innlemmes i både tekst og oppgaver i de ulike læremidlene vi har valgt.

4.3.1 Kontekst basis



Figur 3: (Blichfeldt, Heggem, & Huseby, 2023)

Kontekst Basis 8- 10 Smart bok er en digital bok som ligger tilgjengelig for elevene på plattformen Skolestudio. Boka ble utgitt i 2020, og følger også LK20. Forfattere av boka er: Kathinka Blichfeldt, Tor Gunnar Heggem og Åslaug Huseby.

Boka starter med et forord til eleven med en forklaring på hvorfor norsk er et viktig fag i skolen, og forklaringer på begrepene tekst og kontekst. Videre i forordet får eleven beskrevet hva de møter i boka *Kontekst Basis 8-10 Smart bok*, og tillegg en lenke til skolestudio.no, som er bokas læringsplattform.

Etter forordet i boka, under overskriften “Bli kjent med Kontekst Basis” er det forklarende illustrasjoner til elevene, om hvordan boka er bygget opp, og viser hvordan elevene skal finne frem.

Ford

Til deg som skal bruke denne boka

Hvorfor er norsk et fag på skolen, og hvorfor er det viktig? Norskfaget er et levende fag som endrer seg i takt med samfunnet. Når du jobber med norskfaget, og når du samarbeider med andre, utvikler du språket for å tenke, kommunisere og lære. Da blir du tryggere når du skal uttrykke deg, og du kan lettere forstå andre, tenke kritisk og delta aktivt i klassen og i livet ellers. Du utvikler ferdigheter og kunnskaper som du trenger hver dag.

Hva betyr begrepene tekst og kontekst? Med tekst mener vi alle mulige språklige uttrykk, for eksempel en debatt, en roman, en tegneserie, en nyhetsrapportasje, en film, en plakat. Kontekst betyr sammenheng. Konteksten er viktig for måten vi opplever tekster på, uttrykker oss, tolker tekster og blir forstått. Setsningen «Du er en god venn» kan i en sammenheng bety akkurat det, i en annen kontekst det stikk motsatte.

Kontekst Basis kan du utforske fagstoffet på ulike måter. I del 1 er tekster innfallsvinkelen. I del 2 og 3 er innholdet ordnet i kurs der du finner eksempeltekster, varierte oppgaver og nyttige tips. Mange henvisninger viser hvordan faget henger sammen og gjør det lett å finne fram til det du trenger. I del 4 får du spennende og varierte oppdrag. Dette er større og kreative oppgaver om relevante temaer. Oppdragene gir deg mulighet til å gå i dybden og se sammenhengene i norskfaget og på tvers av fag.

Kontekst Tekster 5 er en tekstsamling som inneholder et mangfold av tekster med aktuelle temaer. Tekstene kan du gjerne utforske i sammenheng med Kontekst Basis. Vi håper tekstene vil engasjere deg og gi deg gode opplevelser.

I Skolestudio (www.skolestudio.no) vil du finne ressurser til fagstoffet.

Lykke til med norskfaget!
Hilsen forfatterne

Bli kjent med Kontekst Basis

DEL 2: kapittel 3, kurs 3.1

Introduksjon til kapitlet

KURS 3.1 Kommunikasjon og retorikk

Faguttrykk du «måler» kurset

Oversett oss! faginnholdet du skal utforske

Relasjonsnettopp, både i begynnelsen og underveis i kurset

Viser hvor det står mer om temaet

DEL 2: kapittel 5, kurs 5.4

Eksempeltekst med forklaringer

Huskeliste og forslag til kampanjemåter

Oppgaver til slutt i hvert kurs

DEL 4: Oppdrag

Introduksjon til oppdraget

Ulike trinn i oppdraget - tips om hva du bør gjøre når

Leveringen endrer seg i oppdraget

Flere tips til oppdraget i Skolestudio

Figur 4:

(Blichfeldt, Heggem, & Huseby, 2023)

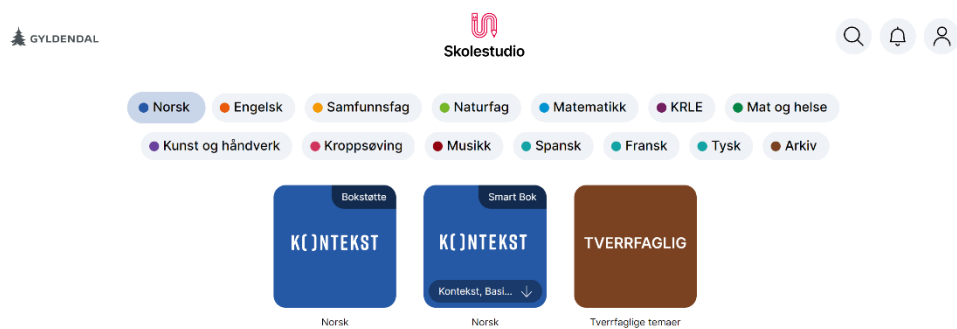
Boka er delt opp i fem deler som består av: *Tekstforskeren*, *Kommunikasjon og tekstskaping*, *Språket - system og mulighet*, *Oppdrag* og *Oppslag*. Del en til tre innehar ulike kapitler, mens del fire og fem har ulike seksjonsinndelinger. I tillegg har man en stikkordsliste, kildeliste og bildekreditering.

Hver del starter med utdrag fra kompetansemålene elevene skal lære, og en oversikt over hva delen inneholder. Kapitlene i hver del starter med en introduksjon av, og en oversikt over hva kapitlet handler om, samt en liste med faguttrykk og forklaringer på disse.

4.3.2 Skolestudio

Skolestudio er en læringsplattform utviklet av Gyldendal. Her kan man finne alle fagene på grunnskolen. Forsiden ser slik ut for elevene og lærerne. På dette bildet er faget norsk valgt, og under ser man hvilken bokstøtte man har tilgang til i det valgte faget. Her kan lærerne legge inn lekser og oppgaver tilpasset hver enkelt elev. Dette ser elevene ved at bjellen i høyre hjørne blir blå. Elevene trykker da på denne bjella, og får frem oppgaver tilpasset deres individuelle nivå. Læreren kan også se om elevene har gjort oppgavene de har blitt tildelt, og eventuelle feil elevene har gjort. Dette gir lærerne en mulighet til å se hva elevene må jobbe mer med, og hva de forskjellige elevene mestrer godt.

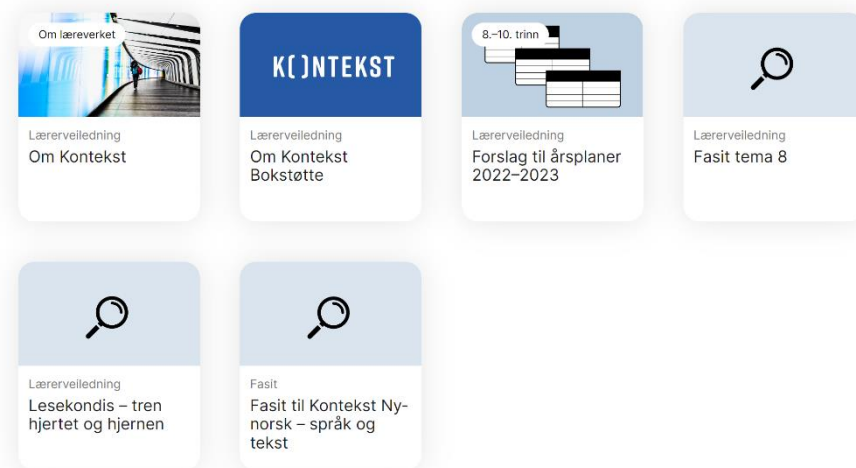
I fanen tverrfaglig er det aktuelle saker fra de tre tverrfaglige temaene, folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap og bærekraftig utvikling. Vi har valgt å se bort ifra denne kategorien i vår oppgave, da dette ikke handler eksplisitt om norskfaget.



Figur 5:

(Gyldendal, 2023)

Figur nr. 6 er lærerens side, der man finner lærerveiledning om *Kontekst* og *Kontekst* bokstøtte. Der finner man også forslag til årsplaner og fasitsvar på oppgavene. I tillegg til dette, er det en fane som heter *Lese kondis* med forslag til læreren om hvordan man kan øke elevenes lese kondis.



Figur 6:

(Gyldendal, 2023)

4.3.3 Fabel 8



Figur 7: (Horn, et al., 2020)

Fabel 8 er en fysisk bok fra Aschehoug undervisning. Boka ble utgitt i 2020, og ifølge Aschehoug er boka i tråd med fagfornyelsen LK20 (Aschehoug, 2023). Forfattere av boka er: Helge Horn, Ellen Birgitte Johnsrud, Maria Nitteberg, Åse Marie Ommundsen, Hilde Rindal og Harald Ødegaard.

Boka starter med et forord til eleven, der forfatterne beskriver noen begreper som utforskende arbeidsmetode, dybdelæring og de tre tverrfaglige temaene, folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap og bærekraftig utvikling. De skriver direkte til eleven, for å invitere til et dypdykk i temaene forfatterne mener kan være relevante og interessante for elevene.

Boka er delt inn i 5 deler med til sammen 14 ulike kapitler. Del 1 heter «God start». Tilhørende kapitler er: «Si det», «Les for å lære», «Skriv» og «Les kritisk». Del 2 heter «Språket vårt». Tilhørende kapitler er: «Bruk språket» og «Bruk nynorsk». Del 3 heter «Fortell». Tilhørende kapitler er: «Fortell, fortell», «Skriv en fortelling», «Fortell med ord og bilde» og «Fortell med ord og lyd». Del 4 heter «Delta». Tilhørende kapitler er: «Skriv en fagartikkel», «Delta i debatten» og «Delta på nett». Siste del (del 5) er «Språk og kultur». Delen består av kun ett kapittel som heter «En reise i språket». I tillegg er den en tekstsamling i boka med 36 tekster i ulike sjangere.

Hvert kapittel har tre faste seksjoner som heter «Utforsk», «Lær om» og «Reflekter». Noen kapitler har tilleggsseksjoner, som «Analyser» og «Skap». I seksjonen «Utforsk» blir eleven først presentert med bilder og tilhørende utforskende oppgaver. I tillegg får de beskrevet læringsmålene som er tilpasset kapittelet.

5 Analyse

Vi startet analyseprosessen med å se på, og diskutere forskningsspørsmålene våre, for å hjelpe oss selv med å finne relevante utdrag. Disse er som tidligere nevnt:

1. Hvordan tematiseres digitale ferdigheter i oppgaver og tekstutdrag?
2. På hvilke måter aktualiseres læreplanens fokus på å utvikle kritisk og etisk bevissthet i digitale ferdigheter i norskfaget?
3. Hvordan aktualiseres norskfagets dannelsingsmandat gjennom de digitale ferdighetene i læringsmidlene?

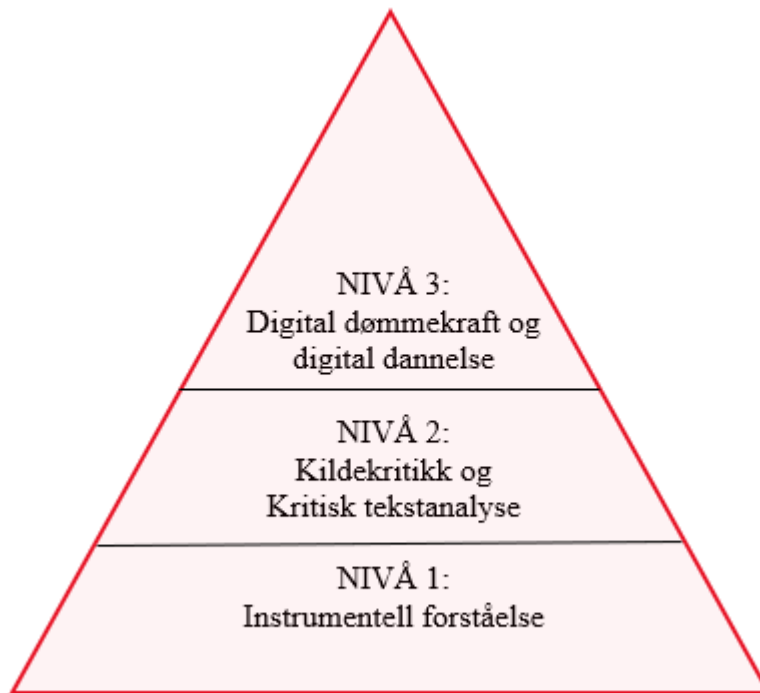
Det første forskningsspørsmålet handler om hvilke tekster eller oppgaver som fremmer de digitale ferdighetene. Vi vil da presisere at vi her snakker om de digitale ferdighetene i teknisk forstand, altså hvordan elevene bruker digitale verktøy til å finne informasjon, og vurderer om informasjonen de har funnet er hensiktsmessig til formålet. Andre forskningsspørsmål har et fokus på kritisk og etisk bevissthet, og på hvilke måter dette kommer frem i de ulike læremidlene vi har valgt. Det tredje forskningsspørsmålet belyser norskfagets dannelsingsmandat, og hvordan det fremmes i lærebokutdragene.

5.1 Analyse

For å kunne dele opp og benevne ulike forståelser av begrepet *digitale ferdigheter*, har vi konstruert en modell som inneholder tre nivåer. Modellen er knyttet opp til de forståelsene av digitale ferdigheter som finnes i læreplanene, tidligere forskning og teorier som er beskrevet i masteroppgaven. Modellen og analyse av funn kan hjelpe oss til å finne en konklusjon og svar på problemstillingen og forskningsspørsmålene våre. På bakgrunn av tidligere forskning og teoretisk rammeverk som er beskrevet over kom vi fram til en modell som beskriver forståelsen av *digitale ferdigheter*. Når vi analyserer tekstene, ser vi etter hvordan tekstene forstår digitale ferdigheter. Disse nivåene beskriver ulike forståelser av digitale ferdigheter som bygger på hverandre. For å kunne oppnå en fullstendig kompetanse av digitale ferdigheter må nivå 1, den instrumentelle forståelsen, ligge i bunn. Nivå 1 og 2 legger grunnlaget for å gjenkjenne og forstå ulike aspekter i nivå 3, som handler om digital

dømmekraft og digital dannelse. Sammen utgjør disse tre nivåene en komplett forståelse av digitale ferdigheter.

Modell for forståelsen av *digitale ferdigheter*:



Figur 8:

(Karlsen & Rogn, 2023)

Nivå 1: Det instrumentelle nivået

Dette nivået innebærer at digitale ferdigheter forstås som instrumentelle ferdigheter. Det innebærer et fokus på det «å kunne bruke og navigere på digitale ressurser i og utenfor nettverk og ivareta informasjon- og datasikkerhet» (Utdanningsdirektoratet, 2023). Det vil si at elevene også skal lære om ulike lover og regler innenfor, ytringsfrihet, personvern og åndsverkloven. Tekster som forstår digitale ferdigheter på denne måten, vil legge opp til at elevene må utarbeide gode tekniske ferdigheter i hvordan man bruker ulikt digitalt utstyr som blant annet PC, iPad eller smartskjermer, samt kompetanse innenfor ulike typer programvarer. Elevene skal i tillegg lære å «følge digitale formkrav for å understreke og formidle budskap ved bruk av effekter, bilder, lyd, illustrasjoner, tabeller, overskrifter og punkter» (Utdanningsdirektoratet, 2023).

Nivå 2: Kildekritikk og kritisk tekstanalyse

Dette nivået innebærer at digitale ferdigheter forstås som sosiale og kritiske digitale

ferdigheter. Det betyr blant annet at fokuset er på kildekritikk, altså både at elevene skal bli gode på kildehenvisning, men også ha en forståelse for ulike holdninger, verdier og ideologier en kilde innehar. Tekstene som forstår digitale ferdigheter på denne måten vil legge opp til at elevene må utvikle kompetanse for å «tilegne seg, behandle, tolke og vurdere informasjon fra digitale kilder» (Utdanningsdirektoratet, 2023).

For å kunne utvikle gode kildekritikere, må elevene også være gode kritiske tenkere. Kildekritikk er altså bare en del av kritisk bevissthet, like viktig er det også at tekstene legger opp til at elevene opparbeider evne til å analysere teksten og se hvilke verdier den formidler. Dette innebærer at tekster som forstår digitale ferdigheter på denne måten legger opp til at elevene skal «kunne reflektere kritisk over hva slags påvirkningskraft og troverdighet tekster har» (Veum u.å.). Troverdighet er et viktig punkt i kildekritikk, i tillegg til objektivitet, nøytralitet, og egnethet. En slik forståelse av digitale ferdigheter i tekster, kan gi elevene mulighet til å tilegne seg kunnskap om å være kritiske i valg av kilder, og utvikle kritisk forståelse for teksters påvirkningskraft. Det innebærer også å kunne utøve digital kildekritikk og vise til kilder på en pålitelig måte. De skal kunne bedømme på hvilke måter kilder er gode eller mindre gode, og de skal kunne analysere seg frem til hvilke verdier og holdninger tekster kommuniserer.

Nivå 3: Dømmekraft og digital dannelse

Dette nivået innebærer at digitale ferdigheter forstås som sosiale og etiske ferdigheter. Tekster som forstår digitale ferdigheter på denne måten, må legge opp til refleksjon og selvstendige valg, slik at elevene skal utvikle selvstendighet og god dømmekraft i valg og bruk av digitale kilder. Det handler om å bruke tekster og oppgaver der elevene kan utvikle kritisk og etisk bevissthet, og kunne utvikle kunnskap om hvordan de fremstiller seg selv eller andre på ulike sosiale medier. Det innebærer også modning og digital dannelse, der elevene skal lære seg å «handle i tråd med sosiale forventninger og etiske normer i en digital kultur» (Utdanningsdirektoratet, 2023).

Digital dømmekraft innebærer å utvikle dannelse og en kunnskap om de juridiske og etiske aspektene ved bruk av digitale resurser. Kunnskap om personvern, ytringsfrihet og opphavsrett er trukket frem som vesentlige digitale ferdigheter for å utvikle god dømmekraft. I denne forståelsen av digital dømmekraft, må tekster legge opp til at elevene lærer seg ulike «strategier for å unngå uønskede hendelser og å vise evne til etisk refleksjon og vurdering av egen rolle på nett og i sosiale medier» (Utdanningsdirektoratet, 2023). Den digitale

dømmekraften er viktig for å utvikle en tolkningskompetanse, kildekritiske evner og for å kunne tilegne seg en kommunikativ kompetanse i et dannelsesperspektiv (Erstad, 2017, s. 198). En slik forståelse av digital dannelse, vil bruke tekster som legger opp til en personlig modning i en dannelsesprosess, der elevene skal bli gode til å reflektere kritisk og ta gode velbegrunnede valg og selvstendige beslutninger, i samspillet med den digitale omgivelsen.

Sagt på en annen måte: En god forståelse av digital dømmekraft og digital dannelse, er at den digitale dømmekraften er en viktig medvirkning for å utvikle en digital dannelse. En godt utviklet digital dømmekraft, der du har gode kunnskaper om juridiske og etiske aspekter gjennom bruk av kritisk tankegang, er essensielt for å utvikle en god digital dannelse der du kan ta velbegrunnede og selvstendige valg.

Bruk i analysen:

I utdragene vi har valgt har vi sett på hvordan forståelsen av digitale ferdigheter blir fremstilt i lærebøkene, og brukt modellen som utgangspunkt til å sortere informasjonen i tekstutdragene vi har analysert. I utdragene vi jobber med skal vi se på hvordan den eksplisitte ordlyden i teksten legger opp til å jobbe med digitale ferdigheter. Deretter ser vi på hvilket implisitt potensiale teksten har for arbeid med digitale ferdigheter. Vi skal også se på potensiale for kritisk tekstkompetanse ved hjelp av Dreyfus og Janks. Tekstens innholdselementer som vi har funnet, plasserer vi inn i modellens ulike nivåtrinn i en delkonklusjon til slutt.

5.2 Arbeid med digitale ferdigheter i utdrag fra *Kontekst Basis*

Her skal vi presentere to utvalg fra *Kontekst Basis*. Vi har valgt å starte med å gi en detaljert beskrivelse av de ulike utdragene vi har valgt. Under beskrivelsen kommer analysen vi har gjort til hvert enkelt utdrag.

5.2.1 Kontekst utdrag 1: *Nærmere høst*

Fra side 27 til side 29 er det ett utdrag fra romanen *Nærmere høst*, skrevet av Mariann Kaurin. På side 30 får elevene presentert en multimodal tekst om en forfatter, et utdrag fra en roman og tilhørende oppgaver. Bilde av forfatteren, Marianne Kaurin, er øverst til høyre presentert i farger. Bilde har tilhørende beskrivelse om forfatteren. Under dette bilde er det et sort hvitt bilde av en gutt utenfor et vindu, hvor det står skrevet «jøde» i store bokstaver og «stengt» i parentes. Bildet har en tilhørende kort faktatekst om hva som skjedde med jødene i Norge under andre verdenskrig. Overskriften, «Nærmere høst», står skrevet i hvit font i en oransje boks. Deretter får elevene en liten presentasjon om romanen før det blir gitt et lite

utdrag om hva som skjer videre, etterfulgt av en kort forklaring av utdraget. Under utdraget står tilhørende oppgaver i stiplet rute. Bilder til høyre og verbaltekst til venstre er delt med en grå horisontal linje.

Tilhørende oppgaver er delt i to. Oppgave 6 - 8 står under «Hva tenker dere nå?». Foregående oppgaver (1-5), står på side 29, og omhandler førsteinntrykket og et nærmere blikk på teksten. Oppgave 6 er en refleksjonsoppgave. Oppgave 7 er en firedelt oppgave (a-d), der elevene skal samarbeide i grupper om å redesigne deler av utdraget, finne bilder og lage en bildepresentasjon. Oppgave 8 er en bestilling av en undersøkelse av teksten.

Oppgave 9 står under «Gå videre». Her skal elevene lage en egen tekst inspirert av utdraget. De kan velge mellom å lage en av to produkter. De kan skrive en tekst i sosiale medier, der de gjerne skal bruke hashtag, eller produsere ett dikt eller en rapp med skildringer fra utdraget.



OM FORFATTEREN

Marianne Kaurin (f.1974). *Nærmere høst* [2012] var den første romanen til forfatteren. Ungdommer kåret boka til beste ungdomsroman (U-prisen) i 2013. *Nærmere høst* var et skriveprosjekt hun jobbet med da hun utdannet seg på Norsk barnebok-institutt.



På det tidspunktet handlingen i romanen er lagt til, var alle jødiske menn over 25 år sendt til en leir ved Tønsberg. Den 26. november ble 532 jødiske kvinner og menn fraktet til Tyskland med skipet Donau. I alt ble 773 norske jøder sendt til konsentrasjonsleirer. Bare 38 overlevde.

Nærmere høst

I ny kontekst

Om romanen

Handlingen i *Nærmere høst* er lagt til Oslo senhøsten 1942. Det er krig, og Norge er okkupert av tyskerne. Ilse Stern er den mellomste av tre søstre i en jødisk familie. I utdraget er hun på vei for å møte Hermann. Han dukker aldri opp.

Her er noe av det som skjer videre i romanen:

Det banker på døra hos familien Stern:

– Det er Ilse, roper Miriam fra soverommet. – Jeg visste hun ville komme, jeg bare visste det.

Hun hopper ut av senga og småløper over gulvet, bort til Sonja, stiller seg bak henne ute i gangen.

Men det er ikke Ilse som er kommet hjem, det er politiet som kommer med beskjed om at familien må pakke:

– De anholdte skal medbringe proviant for fire dager, arbeidsklær, skotøy, undertøy, ulltepper, spisetøy, kopp, tallerken, kniv, skje og gaffel, toalettsaker, eventuelle medisiner, samtlige rasjoneringskort og legitimasjonskort.

Senere i romanen kommer det fram at Hermann deltok i en ulovlig gruppe som smuglet folk over til Sverige. Politiet var på sporet av ham, og derfor kunne han ikke møte Ilse.

I ny kontekst

→ OPPGAVER

Hva tenker dere nå?

- 6 Hvordan endrer opplysningene du har fått, din oppfatning av teksten?
- 7 Arbeid med første avsnitt på side 27 i grupper.
 - a Fordel setninger, og finn et bilde som passer til hver setning. Sett bildene i riktig rekkefølge.
 - b Finn historiske bilder fra Oslo som kan illustrere tiden handlingen foregår i.
 - c Sett sammen bildene dere har funnet i a og b, og framfør teksten sammen med bildepresentasjonen.

d Hvordan opplever dere det første avsnittet av teksten nå etter at dere har satt bilder til?

8 Undersøk teksten:

- a Hvor i teksten ser dere at noe alvorlig kommer til å skje?
- b Hvordan kan dere se at handlingen er lagt til den andre verdens krigen?

Gå videre

- 9 Lag din egen tekst inspirert av utdraget. Velg mellom:
 - Tekst i sosiale medier som viser dagen fra Iles synsvinkel. Bruk gjerne hashtag.
 - Dikt eller rapp der du bruker skildringer fra teksten

Figur 9: Kontekst: Utdrag 1 (Blichfeldt, Heggem, & Huseby, 2023)

Eksplisitt tematisering:

Oppgave 7 a, b og c er oppgaver der elevene skal jobbe eksplisitt med digitale ferdigheter. Oppgavene handler om å redesigne en tekst og de må jobbe med kildekritikk. Her skal elevene jobbe med tekstutdraget fra romanen *Nærmere høst* på side 27. Oppgavene legger

opp til at elevene skal arbeide med teksten multimodalt. Det vil si at de skal sette flere modaliteter sammen til en ny fullstendig tekst.

I oppgave 7 a skal elevene arbeide i grupper, der oppgaveinstruksen er som følgende: «Fordel setninger, og finn et bilde som passer til hver setning. Sett bildene i riktig rekkefølge».

Oppgaven går altså ut på å finne og hente bilder fra digitale ressurser. Elevene må utforske, søke og hente bilder i samarbeid med hverandre. Det er ikke beskrevet noen kriterier for hvilke bilder elevene kan bruke, eller hvor bildene skal hentes fra, bortsett fra at bildene skal passe til hver setning.

I oppgave 7 b får elevene en oppgave der de skal finne «historiske bilder fra Oslo som kan illustrere tiden handlingen foregår i». I denne oppgaven får altså elevene et kriterium til hva de skal lete etter på nett. Her skal elevene finne informasjon i form av historiske bilder fra Oslo, for så å bruke de i en bildepresentasjon. De skal bruke et digitalt verktøy som iPad eller PC, for å kunne navigere på internett, for så å vurdere hvilket digitalt program som passer for å lage en bildepresentasjon av teksten de har lest.

I oppgave 7 c skal elevene sette sammen bildene de har funnet i oppgavene a og b, og til slutt fremføre teksten med en bildepresentasjon. Hele oppgave 7 legger opp til at elevene skal jobbe med kildekritikk og dømmekraft. De må kunne vurdere bildene de bruker etter troverdighet, og om de er egnet til det formålet de skal brukes i. Bildenes troverdighet er noe å stille spørsmål ved. Er bildene «ekte» redigert eller retusjert på noe vis. Hvilken troverdighet har avsenderen eller produsenten av bildet? I tillegg må elevene ha kunnskap om hvorvidt de har lov til å bruke bildene i en presentasjon, eller hvilke kildehenvisninger de skal bruke. Dette blir ikke eksplisitt nevnt i oppgaveteksten.

I oppgave 9 skal elevene velge mellom to måter å jobbe videre med teksten på. Elevene skal lage en egen tekst inspirert av utdraget. Ordlyden i en av oppgavene er «Tekst i sosiale medier som viser dagen fra Iلسes synsvinkel. Bruk gjerne hashtag». Dette er også en form for redesign, i tillegg til arbeid med sosial-medier literacy.

Implisitt tematisering:

Verbalteksten, bildene og oppgavene i dette utdraget inviterer til å jobbe implisitt med digitale ferdigheter. Utdraget vi viser til her, legger til opplysninger om tekstutdraget elevene allerede har lest fra side 27 – 29. Oppgave 6 spør om disse tilleggsopplysningene endrer elevenes oppfattelse av teksten. Dette krever at elevene jobber kritisk med modalitetene.

Utdraget er sammensatt av bilder og verbaltekst, og det er et kjent fagstoff for de aller fleste elevene på 8 trinn, fordi de tidligere i læringsløpet har lært om andre verdenskrig og jødernes situasjon, om man tar utgangspunkt i og ser på kompetansemålene etter 7 trinn.

Elevene må her jobbe med teksten med et analytisk perspektiv, og stille kritiske spørsmål til den. På hvilke måter forandrer bildene min oppfattelse av teksten? Hvorfor eller hvorfor ikke oppfatter jeg teksten på en annen måte? Dette er eksempler på spørsmål som elevene kan bruke for å utforske teksten. Ved å jobbe med teksten analytisk kan elevene utvikle en forståelse om at tekster viser ulike verdier, holdninger og ideologier, og at tekster kan påvirke på forskjellige måter. Sort hvitt bildet av gutten, som står foran vinduet det står skrevet «JØDE (stengt)», forsterker verbaltekstens betydning, og konkretiserer for elevene hva som skjedde under andre verdenskrig med jødene i Norge. Bildet kan også bidra til å vekke forkunnskaper, ved at elevene får ett konkret bilde av noe de tidligere har hørt om. Verbalteksten under bildet understreker alvorret, og grusomhetene i jødernes situasjon under andre verdens krig.

Ved at elevene jobber kritisk med teksten i flere nivåer, gjennom å identifisere, forstå, tolke, skape og kommunisere, kan de oppøves til å utøve en kritisk bevissthet på hvilken påvirkningskraft ulike tekster har. Dette er overførbart til tekster de møter på ulike digitale plattformer. Et eksempel på hvordan dette kan være overførbart i en undervisning, er at utdraget viser en klar holdning til hva som skjedde under andre verdenskrig. Denne bruken av makt kan man avdekke ved å bruke ulike strategier og analyseverktøy. Gjennom bruk av kritisk literacy, er det mulig for elevene å gjenkjenne både ideologier og holdninger ved å være kritiske tenkere. Elevene må venne seg til å stille kritiske spørsmål til tekstene de leser, for å skille mellom ekte og falske nyheter.

For å kunne utvikle gode digitale ferdigheter, må elevene tilegne seg kunnskaper om ulike lover og regler, blant annet innenfor ytringsfrihet og personvern. Det står ikke eksplisitt i teksten at dette er noe de skal ta hensyn til når de skal finne kilder. Mange bilder i de digitale plattformene har opphavsrett, og er dekket av åndsverksloven. Det vil si at det er regler elevene må følge, om bildene skal brukes i egen bildepresentasjon. Bilder må ofte krediteres opphavsperson eller ha en kildehenvisning. Det er digitale plattformer som deler bilder man kan bruke fritt, men da må man også vite om disse nettsidene.

Der elevene skal lage egen tekst for sosiale medier, legger læreboka opp til at man må jobbe med den etiske bevisstheten. Hva og hvordan fremstiller man seg selv eller andre på nett? Her skal elevene fremstille Ilse fra hennes synsvinkel i sosiale medier, og de må vurdere hennes rolle på nett. Eleven skal på et vis skape og kommunisere Ilse sin digitale identitet. Det kan være overførbart til egne opplevelser elevene har på sosiale medier, og vekke tanker om hvordan de selv skaper seg selv på digitale plattformer. Læreboka skaper her et samspill mellom teksten og elevens egenaktivitet i identitetsutviklingen. Dette er en viktig forutsetning for utvikling av en god digital dannelse.

Potensiale for kritisk tekstkompetanse:

Teksten tar som en selvfølge at elevene har tilegnet seg kompetanse om det juridiske aspektet og kildekritikk fra mellomtrinnet. Ifølge kompetansemålene for etter 7.trinn i norskfagets læreplan, skal elevene i 8.trinn ha utviklet kompetanse i å «orientere seg i faglige kilder på bibliotek og digitalt, vurdere hvor pålitelige kildene er, og vise til kilder i egne tekster» (Utdanningsdirektoratet, 2023). Dette ligger i Dreyfus-modellen på et advanced beginner-nivå, der elevene har lært gjennom erfaringer og praksis, og kan nå gjenkjenne problematikken de møter med kilder og hvordan de skal brukes. Allikevel er det slik at elever i en klasse har ulike forutsetninger for læring, og elever har ulike kunnskapsnivåer. Det er lærerens ansvar å viderefremme kunnskapen elevene trenger, for å utføre oppgavene de får tildelt på en god og hensiktsmessig måte.

Vi finner at teksten bruker makt, tilgang, design og redesign. Alle disse er dimensjoner i Janks' didaktiske modell for arbeid med kritisk literacy. Dimensjonen makt ser vi blir brukt i dette utdraget fordi elevene møter ulike holdninger og verdier på hvordan man forholdt seg til den nazistiske ideologien under krigen. I møte med både utdraget fra romanen, tilleggsopplysninger og oppgaver, legger teksten opp til å avdekke disse underliggende premissene. Teksten stiller spørsmål som: "Hvordan endrer opplysningene du har fått, din oppfatning av teksten". Noe som gir elevene en mulighet til refleksjon, over hva som kan gi en forståelse av hvordan tekstprodusenten har brukt bilder og verbaltekst til å påvirke mottaker.

Både ved å vise til en skjønnlitterær tekst, som et utdrag fra en roman, og tilleggsopplysninger i form av sakprosa, her bilder og undertekst, får elevene tilgang til ulike måter å produsere tekst på. Teksten gir tilgang til ulike typer språkbruk i både sjanger og fremstilling, i form av bilder og verbaltekst. Dette kan få frem synspunkter og meninger som

ligger i teksten, og vekke tanker hos elevene rundt disse, slik at de selv utvikler en kritisk bevissthet i møte med tekster i ulike sosiale kontekster. Et potensiale som ligger i denne teksten, er å jobbe kritisk med historiske tekster. “Arbeid med tekstar om Holocaust og jødeforfølginga kan for eksempel nyttast til å vise korleis visse menneskegrupper kan konstruerast som “dei andre” (Veum & Skovholt, 2020, s. 40), og i denne sammenhengen trekke linjer inn i samtiden og gi relevans for elevene.

Oppgave 7 (tidligere beskrevet) legger til rette for at elevene skal arbeide med redesign. Teksten ber om at elevene dekonstruerer romanutdraget, for så å redesigne den med bilder for å lage en bildepresentasjon av teksten. En annen oppgave ber elevene skrive et innlegg i sosiale medier fra Iles synsvinkel. Dette er to ulike måter å redesigne en tekst på. I bildepresentasjonen må elevene analysere teksten, før de kan finne bilder som kan brukes. Oppgaven ber om at eleven skal bruke bilder som er egnet til å illustrere teksten, og i tillegg innhente historiske bilder fra Oslo fra riktig tidsepoke. Oppgaven er fremstilt slik at elevene må ha både språklig og semiotisk kunnskap, samt ha kunnskap om kildekritikk (Veum & Skovholt, 2020, s. 25).

Når elevene skal skrive et innlegg i sosiale medier fra Iles synspunkt, ber oppgaven om at elevene først ser på hvordan Ilse blir fremstilt i romanutdraget, før deres tolkning av Ilse som menneske blir presentert gjennom elevene i et innlegg. Oppgaveformuleringen legger til rette for å arbeide med å se på hvilke rolle, identitet eller karakter Ilse har, og hvordan de selv som tekstskapere ønsker å fremstille henne i sosiale medier (Veum & Skovholt, 2020, s. 50). Begge oppgavene krever at elevene viser gode evner til refleksjon og kritisk tenkning, for å utføre oppgavene på en god og hensiktsmessig måte.

Delkonklusjon:

Teksten ber om at elevene skal bruke digitale ressurser i og utenfor nettverk, som digitalt utstyr og programvare, i tillegg til å navigere og hente informasjon fra ulike søkemotorer på nett. Elevene må også ha kunnskap, eller tilegne seg kunnskap om hvordan man bruker digitale formkrav, for å formidle en fremstilling med bruk av bilder og verbaltekst. Denne forståelsen av digitale ferdigheter er nivå 1, som omhandler den instrumentelle forståelsen.

Teksten legger også opp til at elevene skal utøve god kildekritikk i bruk av bilder, der de må både vurdere bildenes egnethet og vurdere bildenes troverdighet, i tillegg til hvilken påvirkning de har for fremstillingen av den nye teksten de skal presentere. Teksten ber

implisitt om at elevene arbeider med sin kritiske bevissthet der de må analysere og se hvilke verdier, holdninger og ideologier teksten kommuniserer. Denne forståelsen av digitale ferdigheter er nivå 2, som omhandler kildekritikk og kritisk tekstanalyse.

En helhetlig vurdering er at når vi ser på tekstens forståelse av digitale ferdigheter, så ligger den på nivå 1 og 2. Den har et potensiale til også og arbeides med på nivå 3, men det er avhengig av lærerens kompetanse innenfor digitale ferdigheter, tilrettelegging av undervisning og tilgang til mangfold av tekst.

5.2.2 Kontekst utdrag 2: Kofte

På side 48 – 49 er det en artikkel om hatprat og netthet. Overskriften er lett synlig med hvit skrift i en oransje rute. Underoverskriften er en hashtag, «#hatprat». Elevene kan lese en kort introduksjon av Charlotte Solli Larsen, som artikkelen under handler om. Selve artikkelen står på to sider. Under artikkelen står oppgavene i en stiplet rute. Artiklene har ikke kildebeskrivelse. Artikkelen inneholder et bilde av en kofte, som beskrives som en «netthetskofte». Øvre del av kofta, som vi kun ser en liten del av symboliser samenes stolte kultur, mens nedre delen, er «pyntet» med sitater fra hetsende ytringer Charlotte Solli Larsen har mottatt i kommentarfelt på sosiale medier.

Tilhørende oppgaver er delt i to. Oppgavene 4 og 5 står under «Hva tenker du nå?».

Oppgaven 4 er en “*søk i teksten*” oppgave, der elevene vil finne svar i teksten. Oppgave 5 er en refleksjonsoppgave der elevene skal reflektere over måten Charlotte håndterte netthetsen på.

Oppgavene 6 – 8 står under «Gå videre». Oppgave 6 er en diskusjonsoppgave, der elevene skal diskutere hvordan man kan stoppe netthets og hatprat. I tillegg skal de lage en tipsliste med råd. I oppgave 7 skal elevene dramatisere, eller skrive en dialog mellom en person som har kommet med hatkommentarer, og en som har blitt krenket. Målet er at kommentatoren skal få en forståelse for hvordan det påvirker mottaker. Oppgave 8 er en utforskende oppgave der elevene kan velge mellom to innfallsvinkler, for så å lage en informativ tekst, en plakat eller en muntlig presentasjon. I sammenheng med denne oppgaven skal elevene finne og bruke ulike kilder for å skaffe informasjon. Den første innfallsvinkelen ber elevene om å finne ut mer om kofte, koftedagen og betydningen kofta har for samene. Den andre innfallsvinkelen ber elevene undersøke ulike kampanjer og aksjoner, som er laget for å stoppe hatprat, og finne ut av hva loven sier om hatefulle ytringer.

I ny kontekst


Kofte

#hatprat

Charlotte Solli Larsen hadde fått nok av netthets og bestemte seg for å uttrykke sin frustrasjon gjennom å lage ei kofte med kommentarene. Netthets er ikke tillatt ifølge norsk lov. I dag jobber politiet aktivt for å stoppe diskriminerende og hatefulle ytringer, og stadig flere saker blir anmeldt.

Charlotte (22) ble lei stygge kommentarer – sydde en «netthetskofte»

– Jeg vil vise alle de som holder på med samehets, at vet du hva; sorry ass, men **** dere, jeg orker ikke det her mer, sier Charlotte Solli Larsen.



«Netthetskofte»-designet av Charlotte Solli Larsen. FOTO: PIRAT

Kofteideen startet for to uker siden da det ifølge Larsen dukket opp ekstra mye netthets i kommentarfeltene.

– Det er min måte å vise at vi samer er sterkere enn de tror, og at netthetsere ikke kan trekke oss ned, sier 22-åringen fra Bjerkvik i Nordland.

Vanligvis viser en kofte hvor i Sápmi personen er ifra. Men «netthetskofte» har også en annen symbolikk.

– Nedre del av kofte skal vise all hatet som kommer fra kommentarene. Øvre del viser at jeg ennå er stolt av å være same, forteller hun.

“Saman er som mása, skriker skal ha

NETTHETSKOMMENTARER SOM ER SYDD PÅ KOFTE.

Stort problem

Netthat er et stort problem, mener Seniorrådgiver i Likestillings- og diskrimineringsombudet, Taran Knudstad.

– Blant annet er det et demokratisk problem, for vi vet at innen grupper som er særlig utsatt for hatefulle ytringer, er det mange som trekker seg, eller kvier seg for å delta i den offentlige debatten.

I politiets innbyggerundersøkelse i fjor svarte 81 prosent av dem som hadde blitt utsatt for nettrakassering at de ikke anmeldte saken.

Positive reaksjoner

Charlotte Solli Larsen har heller ikke vurdert å anmeldte, men tar oppgjør med hetsere på en annen måte.

– Jeg tar heller kontakt og snakker med dem personlig, som oftest er ikke møbberne så tøffe som de skal ha det til når du kontakter dem, sier hun.


Charlotte håper «netthetskofte» gjør at det blir større aksept for samene.

– Mange samer tar seg nær av kommentarene, og tør ikke gå med kofte med samme stolthet når andre drar de ned. Det blir feil, sier hun.

Til daglig jobber hun som bartender i Narvik. Og i helgen da hun dro ut på byen, tok hun på seg kofte.

– Reaksjonene var positive. Selvfølgelig er det alltid noen som sier noe negativt, men de fleste mente det var kult.

Inntil videre skal kofte henge i skapet til det dukker opp en passelig anledning til å bruke den igjen.



Charlotte Solli Larsen håper at samene greier å stå mot det netthatet, og være stolt av det de er. FOTO: PIRAT

“Made in Sápmi

“Sámi Power

stretje på vest i ros. Å vise at man er en proud same.

I ny kontekst

→ OPPGAVER

Hva tenker du nå?

4 Hvordan fikk Charlotte ideen til å lage kofte?

5 Hva synes du om måten Charlotte tok til netthetsen på? Skriv en kort tekst der du gir Charlotte en tilbakemelding på prosjektet hennes.

Gå videre

6 Diskuter hvordan vi best kan stoppe hatprat og netthets. Lag ei tipsliste med råd.

7 Lag en tekst der du enten dramatiserer eller skriver en dialog mellom en som har kommet med hatkommentarer på internett, og en som har blitt krenket. Start med kommentarene eller meldingene, slik at du får fram hva som har skjedd i forkant av samtalen. Målet er at den som har skrevet kommentarene, skal forstå hvordan de virker på mottakeren.

8 Velg én av innfallsvinklene nedenfor, og lag en informativ tekst, en plakat, en tegneserie eller en muntlig presentasjon. Bruk flere kilder for å skaffe informasjon: sosiale medier, nyheter osv.

- Finn ut mer om kofte, koffedagen og hvilken betydning kofte har for mange med samisk bakgrunn.
- Undersøk ulike kampanjer og aksjoner som er lagt for å stoppe hatprat. Finn også ut hva loven sier om hatprat og hatefulle ytringer.

Figur 10: Kontekst: Utdrag 2 (Blichfeldt, Heggem, & Huseby, 2023)

Eksplisitt tematisering:

Flere oppgaver i dette utdraget ber elevene eksplisitt om å jobbe med digitale ferdigheter i ulike former. Utdraget er også en multimodal tekst sammensatt av verbaltekst og bilder, som handler om hatprat og netthat. Nettprat og hatprat er mest sannsynlig et kjent tema for elevene på ungdomsskolen, og noe de kanskje selv har blitt utsatt for eller har utsatt andre for. Elevundersøkelsen fra 2021 viser at 2,2 % av elevene har blitt utsatt for digital mobbing 2-3 ganger i måneden eller oftere (Wendelborg, 2022). Dette er med andre ord et kjent problem for flere elever.

Oppgave 5 ber elevene om å se på hvordan Charlotte har håndtert netthetsen, for så å skrive en tilbakemelding på prosjektet hennes. Oppgaven legger opp til at elevene må tolke og analysere Charlottes digitale identitet. Hvordan hun fremstiller seg selv, og hva hun velger å legge ut, for deretter å skrive en tilbakemelding til Charlotte. Her må elevene jobbe med sin etiske bevissthet, og stille seg selv kritiske spørsmål som: Hva er riktig og galt? Kunne problematikken og kritikken vært håndtert på en annen måte?

I oppgave 6 skal elevene diskutere hvordan man på best mulig vis kan stoppe hatprat og netthets, samt lage en tipsliste med råd. Oppgaven ber elevene om å jobbe aktivt med

49

hatefulle ytringer på nett. Her må elevene ha gode kunnskaper innenfor både personvern og loven om ytringsfrihet. Implisitt må elevene jobbe kritisk med de juridiske tekstene de eventuelt finner, samt ta velbegrunnede valg i tipsene de mener er gode for å stoppe hatefulle ytringer.

Oppgave 7 ber elevene om å jobbe eksplisitt med å produsere en tekst om kommunikasjon som oppstår i sosiale medier. De skal skrive en tekst der de dramatiserer, eller skriver en dialog mellom en som har krenket, og en som blir krenket på internett. De skal skrive kommentarene, slik at de får frem forhistorien av denne samtalen mellom partene. Målet med dialogen, er at den som har skrevet de hatefulle ytringene skal forstå hvordan det påvirker mottaker. Oppgaven ber elevene eksplisitt om å tenke over hvordan mennesker blir fremstilt, eller fremstiller andre på nett, og hvilken påvirkning dette har.

I oppgave 8 kan elevene velge mellom to innfallsvinkler som skal ende i en informativ tekst, plakat, tegneserie, eller en muntlig presentasjon. Den første innfallsvinkelen handler om at elevene skal finne og bruke flere kilder, for å finne ut mer om kofte, kofte dagen og betydningen av kofter for mange med samisk bakgrunn. Den andre innfallsvinkelen handler om at de skal bruke ulike kilder til å undersøke ulike kampanjer og aksjoner, som er laget for å stoppe hatprat. I tillegg skal de i denne innfallsvinkelen finne ut hva loven sier om hatefulle ytringer. Begge innfallsvinklene ber elevene om å finne og bruke ulike kilder, og legger opp til at elevene skal utøve god kildekritikk.

Ifølge LK20 skal elevene utvikle kritisk og etisk bevissthet når de fremstiller seg selv, eller andre på nettet. Elevene skal reflektere over hva som er rett og galt, reflektere over ulike dilemmaer, og handle i tråd med de etiske sosiale forventningene og etiske normene i den digitale kulturen de befinner seg i. Elevene skal utvikle en kompetanse i å være bevisst sin egen digitale identitet. Hvordan vi gir avtrykk av vår egen oppfattelse av oss selv, hva vi velger å kommentere eller si på ulike digitale arenaer, er med på å danne vår digitale identitet. Den multimodale teksten kan hjelpe å konkretisere denne utfordringen for elevene, slik at de klarer å reflektere over utfordringene ved netthat og hatprat i digitale medier. Gjennom å arbeide digitalt med denne type tekst som konkretiserer en utfordring med sosiale medier, kan man utvikle sosiale, kulturelle og praktisk kompetanse i et samspill med den digitale omgivelsen i en dannelsesprosess.

Implisitt tematisering:

Ved å bruke tekster som elevene lett kan relatere seg til, kan man lære elevene å utvikle kritisk literacy på nett. Gjennom kritisk literacy kan elevene lære seg å gjenkjenne ulike ideologier og holdninger i forskjellige tekster, samt å utvikle elevenes kritiske og etiske bevissthet. Denne teksten kan legge til rette for nettopp denne dannelsesprosessen og deres kommunikasjonssevner på digitale plattformer. Implisitt ber noen oppgaver elevene om å tolke og vurdere Charlottes holdninger, i tillegg til at de skal reflektere over hvilken påvirkning hatefulle ytringer har på et generelt grunnlag. Det vil si at de må innta ulike meningsforståelser, for å kunne ha en empatisk forståelse der de setter seg selv inn i andres posisjoner.

De skal også innhente informasjon og ulike kilder fra ulike digitale plattformer, som sosiale medier, nyhetsplattformer og andre digitale ressurser. Det vil si at teksten implisitt ber elevene om å utøve god digital kildekritikk, der de er kritiske til hvilke kilder de bruker, og kan vise til pålitelige kilder på en god måte.

Potensiale for kritisk tekstkompetanse:

Et av temaene som er viktige for å utøve god digital dømmekraft, er å ha kunnskap om hvordan man tar i bruk reguleringer på nett. I dette tilfellet da spesielt ytringsfrihet.

Oppgavene er lagt opp til refleksjon rundt ytringer, som hatprat og hatefulle ytringer, i tillegg til at elevene skal lage en tipsliste for råd om å stoppe hatprat og netthets. For at elevene skal kunne klare å reflektere og produsere en slik liste, må de ha noe bakgrunnskunnskap om lover og regler. Teksten legger her opp til at elevene allerede er advanced beginners (avansert begynnere), der de kan se at denne teksten eller situasjonen er satt i en kontekst, noe som gjør at de trenger å hente frem kunnskapen om lover og regler som omhandler ytringer. Det vil si at læreren må ha god kunnskap om hvilket nivå elevene ligger på, i denne konkrete situasjonen.

Den multimodale teksten om nettpat og hatprat inneholder tre av Janks' dimensjoner i den didaktiske modellen for hvordan man jobber med kritisk literacy: makt, tilgang og mangfold. Dimensjonen makt ser vi i at ikonoteksten bruker ulike modaliteter for å understreke og beskrive hvordan hatprat påvirker handlinger og synspunkter. Artikkelen bruker et bilde av kofta, som viser sitater fra hatprat Charlotte har fått for sin identitet. Dette er for å få en forståelse av hvilken rolle sosiale medier har i maktutøvelse.

Teksten viser hvordan det er mulig å produsere og vise maktutøvelse med å bruke språk, i kommunikasjon mellom parter over nett og i sosiale medier. Elevene kan reflektere over hvordan netthat, hatefulle ytringer og nedsettende kommentarer er forsøk på å undergrave en person, kultur eller et samfunn (Veum & Skovholt, 2020). Charlotte på sin side tar makten tilbake. Ved å bruke disse kommentarene hun har fått i sitt prosjekt, snur hun perspektivet fra henne som person og hennes kultur, og belyser et annet problem. Nemlig de hatefulle ytringene. Gjennom å lese og analysere en slik tekst med ulike lesestrategier og analyseverktøy, kan man avdekke de ulike premisene i teksten, slik at man kan få en forståelse for hva forfatteren av teksten ønsker å få frem til mottaker. Oppgavene som blir gitt omhandler blant annet søk i tekst, refleksjon, og tekstproduksjon. Dette er ulike strategier for å avdekke holdninger og verdier i en tekst.

Også i dette utdraget forsterker bildet teksten det står i. Bildet av kofta er stort, og tar nesten halvparten av plassen på siden. Bildet viser skjørtedelen på kofta der flere hatytringer står skrevet med store bokstaver. Noen av ytringene er skrevet med tjukk skrift, som for eksempel «SAMEJÆVEL», som man legger merke til med en gang man ser bildet. Ved at elevene ser bilde av denne kofta, konkretiseres alvorlighetsgraden av tematikken samene opplever. Uttrykkene som står skrevet på kofta er sterke, stygge og sårende ord for de aller fleste. Elevene kan kanskje relatere det til hatprat de selv har opplevd å bli utsatt for, eller utsatt andre for. Det å se bilde av kofta på denne måten, gir ett sterkere inntrykk og understreker tematikken i større grad, enn om teksten hadde stått alene.

Dimensjonen tilgang er aktuell her, fordi ved å bruke en artikkel har læreboka gitt elevene tilgang til en ny type tekst som de kanskje ikke kjenner så godt, hvis de selv ikke hører til en minoritet. De møter også teksten på ulike dimensjoner, fordi teksten også har tre ulike produsenter. Læreboka er en produsent i introduksjon av Charlotte Solli Larsen og tematikken i artikkelen, i tillegg til tilhørende oppgaver. Forfatter av artikkelen er en produsent i sin presentasjon av Charlotte Solli Larsen, og tematikken rundt hatprat og nettpat. Charlotte Solli Larsen er en produsent i sitt bidrag, med utdrag fra hennes digitale plattform og bilde av kofta. Det gir blant annet elevene en mulighet for å utvikle en kritisk bevissthet på hvordan språk kan påvirke i ulike sammenhenger. Tilgang er også viktig på grunn av den store informasjonsflyten vi har på sosiale medier. (Blikstad-Balas, 2023). Og kunne variere mellom ulike tekster og sjangere, slik at elevene bryter sine mønstre i filterboblene, er ett viktig grunnlag for å gi elevene kunnskap og forståelse for ulike

komponenter i samfunnet. Det kan også utvikle elevenes forståelse for mediens makt og påvirkningskraft. Denne teksten er mest sannsynlig en tekst en i 8.trinn ikke ville oppsøkt på egenhånd, eller fått opp i sin “feed”, men gir elevene et innblikk inn i en annen kultur, som mange kanskje ikke er kjent med. Det å gi tilgang til språk elevene ikke er kjent med, gir dem mulighet til å ta del i nye diskurser, og gi dem mulighet til å sette seg inn i andres situasjon.

Mangfold, den tredje av Janks’ dimensjoner, kan vi finne fordi det også er et mangfold i hvordan mennesker fremstiller, eller blir fremstilt på bakgrunn av ulike sosiale og biologiske kontekster. I denne teksten møter elevene en person fra en samisk kultur, og får et innblikk i hvordan andre personer framstiller mennesker fra den samiske kulturen, på samme tid som de får et innblikk i hvordan Charlotte fremstiller seg selv. Ved å lese slike tekster, kan elevene utvikle en bevissthet over nettopp denne problematikken, om hvordan den digitale identiteten kommer til syne på sosiale medier, både i kommentarer og hvordan du velger å møte disse kommentarene. Ved at både artikkel og lærebok belyser tematikken, tilegner vi verdier og holdninger til elevene som er viktige for dannelsesprosessen, slik at de bli gode medborgere og kan ta både gode kritiske og etiske valg. Kritisk literacy og dannelse innebærer at elevene selv skal lære å identifisere verdier, holdninger og maktbruk i tekstene de møter. På denne måten lærer elevene å ta stilling til for eksempel troverdighet, og hva som er gode og dårlige verdier. Det er ikke norsklærere sitt oppdrag å gi elevene de riktige holdninger, men å gjøre dem oppmerksomme på at det eksisterer ulike holdninger, og at alle holdninger kommer fra et sted, og sette dem i stand til å gjøre gode reflekterte verdivurderinger.

Delkonklusjon:

Helhetlig ligger denne tekstens forståelse av digitale ferdigheter på alle de tre nivåene i vår modell.

I tekstens forståelse av nivå 1, den instrumentelle forståelsen, oppfordrer teksten til å arbeide med å kunne bruke og navigere på internett. Gjennom å arbeide med dette, legger teksten til rette for at elevene skal utvikle tekniske ferdigheter i bruk av PC eller iPad, samt at de utvikler kunnskap om søkemotorer, eller andre digitale plattformer.

Teksten inneholder eksempler på nivå 2-forståelse av begrepet digitale ferdigheter, som handler om kildekritikk og kritisk tekstanalyse, og oppfordrer til at elevene skal jobbe aktivt med kildekritikk. De skal finne og bruke kilder i egen tekst, samt at teksten implisitt legger opp til at de må utøve god kildekritikk, der de skal tolke, behandle og vurdere de digitale

kildene de finner. Teksten tilrettelegger for at elevene skal utøve kritisk bevissthet. De må analysere og tolke hvilke verdier og holdninger som ligger i teksten, for så å reflektere over den påvirkningskraften som ligger i ulike kommentarer og ytringer man får, eller gir på nett.

Nivå 3 handler om forståelsen av den digitale dømmekraften og digital dannelse. Her legger teksten opp til å jobbe med digital dømmekraft, i form av at elevene lærer å utvikle etisk bevissthet, og kan ta selvstendige valg når de har grunnleggende kompetanse innenfor de juridiske reglene om hatefulle ytringer og personvern. Elevene skal jobbe med teksten med ulike strategier, som refleksjon, diskusjon og produsere egen tekst, der de må vise en tolkningskompetanse og kildekritiske evner. De må også ha etiske ferdigheter, ved å reflektere etisk over hva som er rett og galt, og ha kunnskap i hvordan de fremstiller seg selv og andre på nett. Ved at teksten har denne forståelse av digitale ferdigheter arbeider teksten for en dannelsesprosess, der elevene viser og handler etter samfunnets etiske normer, samt utvise god digital dømmekraft ved å reflektere kritisk, og til slutt ta gode valg i egen kommunikasjon på nett.

5.3 Arbeid med digitale ferdigheter i utdrag fra *Fabel*

I denne delen skal vi presentere to utdrag fra *Fabel 8*. Vi bruker samme fremgangsmåte og struktur, som vi gjorde med utdragene fra *Kontekst Basis 8-10 Smart bok*.

5.3.2 Fable 8 utdrag 1: Fortell med ord og lyd

Side 180 er en del av kapittel 10 *Fortell med ord og lyd*. Siden er delt i to, der halve siden er et bilde og halve siden er oppgaver. Bildet viser artisten Cezinando opptre på scenen under VG- lista i Oslo i 2017. Under bildet er det en grå stor firkant med oppgaver.

I oppgave 22 skal elevene søke opp sangen «Håper du har plass», skrevet av Cezinando. I oppgave 22 a skal elevene lese teksten og lytte til musikken, og i 22 b oppgaven skal elevene tenkeskrive i tre minutter om hva førsteinntrykket av sangen er. Videre i oppgave 22 c skal de se på musikkvideoen, og i oppgave 22 d forberede en muntlig presentasjon, der de skal svare på ulike spørsmål som er oppgitt i oppgaven.

Oppgave 23 handler om en annen artist og sang. Elevene skal her søke opp musikkvideoen og sangen «Styggen på ryggen» av OnkelP & De Fjerne Slektingene. I oppgave 23 a skal elevene lese teksten, lytte til musikken og se på musikkvideoen. I 23 b oppgaven skal de tenkeskrive i tre minutter om hva førsteinntrykket av sangen er, og i oppgave 23 c svare på hva ordene i teksten forteller, og om de finner noen språklige bilder. Videre i oppgave 23 d

skal elevene svare på hva bildene og musikkvideoen forteller, i oppgave 23 e svare på hvor handlingen foregår og i 23 f hvilke karakterer som er med. I oppgave 23 g skrive en kort analyse hvor de skal svare på alle oppgavene ovenfor, altså 23 a – f.

I den siste oppgaven, oppgave 24, skal elevene finne en sang de selv liker, som har en tydelig fortelling. Elevene skal lage en tegneserie, et bilde eller en video der de får frem fortellingen i sangen de har valgt.

FORDYP DEG

Cezinando under VG-listen i Oslo 24. juni 2017.

OPPGAVER

22 Søk opp sangen «Håper du har plass» av Cezinando.

- a** Les teksten og lytt til musikken.
- b** Tenkeskriv i tre minutter om hva ditt førsteinntrykk av sangen er.
- c** Se musikkvideoen.
- d** Forbered en **muntlig presentasjon** hvor du skal svare på følgende spørsmål:
 - Hvilke språklige bilder bruker Cezinando i denne sangen?
 - Hva er budskapet i sangen?
 - Hva er det i ordene og musikkvideoen som gjør at budskapet kommer fram?
 - Hva synes **du** om sangen? Likte du den? Hvorfor eller hvorfor ikke? Bruk eksempler fra sangen når du forklarer.

23 Søk opp sangen og musikkvideoen til

«Styggen på ryggen» av OnkelP & De Fjerne Slektningene.

- a** Les teksten, lytt til musikken og se musikkvideoen.
- b** Tenkeskriv i tre minutter om hva ditt førsteinntrykk av sangen er.
- c** Hva forteller ordene deg? Finner du noen språklige bilder?
- d** Hva forteller bildene og musikkvideoen?
- e** Hvor foregår handlingen?
- f** Hvilke karakterer er med?
- g** Skriv en kort analyse hvor du svarer på spørsmålene ovenfor.

24 Finn en sang dere liker selv, som har en tydelig fortelling. Lag en tegneserie, et bilde eller en video der dere får fram fortellingen i sangen.

180 Fortell

Figur 11: Fabel 8: Utdrag 1 (Horn, et al., 2020)

Eksplisitt tematisering:

Dette utdraget inneholder tre oppgaver med flere deloppgaver, som eksplisitt ber elevene om å jobbe med de instrumentelle digitale ferdighetene. Alle oppgavene ber elevene om å søke og finne sanger på internett. I oppgave 22 a og 23 a er det snakk om bestemte sanger, og i

oppgave 24 står elevene fritt til å velge hvilken sang de skal jobbe med. I tillegg til at de skal se og lytte på musikkvideoen, skal de også finne og lese teksten til sangen. Elevene må ta selvstendige valg, eller få veiledning fra læreren, for å vite hvilken søkemotor, programvare eller app de skal bruke for å nå målet.

Oppgavene i dette utdraget er utformet for at elevene skal tolke og analysere sangene “Håper du har plass” og “Styggen på ryggen”, i tillegg til egen utvalgt sang. Det vil si at teksten vil at elevene skal utvikle kompetanse i hvordan samspillet mellom ulike modaliteter, som lyd og bilde kan understreke og formidle et budskap, samt kunne tolke og få en forståelse for budskap og verdier en tekst har. Dette gjøres ved at teksten legger opp til noen utvalgte strategier.

I oppgave 22 a, skal elevene først lese teksten og lytte til sangen, for så i 22 b skrive ned førstetrykket de får. Deretter i 22 c, skal elevene se musikkvideoen, før de i 22 d skal svare på spørsmål om sangen. En slik trinnvis arbeidsmåte kan gi elevene en konkret opplevelse av hvordan lyd og bilde kan påvirke og understreke, slik at det blir meningsskapende. Oppgave 22 d gir elevene et konkret analytisk spørsmål om de språklige bildene i musikkvideoen de skal arbeide med for å finne budskapet i sangen.

Oppgave 23 har litt av den samme fremgangsmåten, men her skal de lese, lytte og se på musikkvideoen til sangen «Styggen på ryggen» samtidig, før de skal skrive om sitt førsteinntrykk av sangen som helhet. Denne oppgaven behandler flere aspekter i analysen de skal skrive. I tillegg til språklige bilder skal de se på hva bildene og musikkvideoen forteller, hvor handlingen foregår og hvilke karakterer som er med. Teksten legger opp til at elevene skal lære seg en kritisk tilnærming til å tolke en musikkvideo. Hva eller hvem handler teksten om, hvordan forteller teksten dette, i hvilken kontekst er teksten laget, og hvilket formål har teksten (Veum & Skovholt, 2020, s. 76).

I oppgave 24 skal elevene finne en egen sang de skal redesigne til en tegneserie, bilde eller video. Igjen er det valgfritt for hvilken digital ressurs elevene skal bruke. Måten teksten har lagt opp oppgavene på, har gjort at elevene har fått en oppskrift på hvordan de skal tolke og analysere på egen hånd.

Implisitt tematisering:

Et potensiale som ligger i denne type tekst er at elevene får se hvordan ulike modaliteter gir en tekst mening. Det kan være overførbart til deres dagligdagse liv, og deres omgang eller

bruk av sosiale medier. Populære apper og digitale plattformer som Snapchat, TikTok og Instagram bruker alle video og bilde, for å formidle og påvirke. Noen innlegg er kun humoristiske, andre med politiske ideologier, eller noen med interesse for psykiske lidelser og så videre. Mulighetene er mange, og elevene må utvikle kunnskap om hvilke roller og funksjoner de ulike innleggene har, i tillegg til å kunne vurdere konteksten til teksten på nett, eller hvilke verdier, holdninger og ideologier teksten innehar. Gjennom å bruke sosiale medier, som Youtube eller TikTok, i undervisning har vi en mulighet til å utvikle elevenes kunnskap, som de trenger å tilegne seg for «å kunne vurdere hvordan ulike sosiale medier fremstiller ulike spilleregler og virkeligheter» (Blikstad-Balas, 2023, s. 38).

Potensialet i kritisk tekstkompetanse:

I Dreyfus-modellen kan vi se at teksten legger opp til at elevene skal utvikle en analytisk ferdighet i sin bruk av digitale medier og verktøy. Her plasserer vi tekstens forståelse mellom advanced beginner (avansert begyner) og competent (kompetent utøver). Elevene skal gjennom disse oppgavene lære gjennom praktisk erfaring. De starter med å få vite hva de skal søke etter, og hvordan de skal utføre oppgaven gjennom konkrete beskrivelser, mens de i den siste oppgaven skal bruke erfaringer de har opparbeidet seg i de to foregående oppgavene, til å tolke og analysere en selvvalgt sang, for så å lage egen tekst. Det vil si at de allerede må ha god kunnskap i hvordan de bruker digitale verktøy, og ha erfaring i bruk av søkemotorer, og hvordan de finner informasjon i digitale medier.

De aktuelle dimensjonene fra Janks som aktualiseres i teksten er makt, tilgang, mangfold og design og redesign. Makt aktualiseres ved at denne teksten legger opp til at elevene skal lære seg å se at sanger og musikkvideoer også har måter å produsere blant annet makt, ideologier og verdier. De blir presentert med strategier for å avdekke disse premissene som ligger i musikkvideoene. Ved å være kritisk bevisst og stille kritiske spørsmål om de modalitetene som er brukt, vil elevene klare å se på hvilken måte tekstens budskap presenteres, eller hva tekstskaperen ønsker å formidle.

Dimensjonen tilgang kommer til syne da teksten bruker musikkvideoer. Å bruke musikkvideoer i undervisningen gir elevene tilgang til ulike former for tekst. De fleste elevene møter denne formen for tekst daglig, og kan lett relatere seg til slike oppgaver som blir presentert i dette utdraget. Ved at teksten har to ulike musikkvideoer tilfører den også ulik språkbruk, slik at elevene kan utvikle en forståelse av at det er en sammenheng mellom

språkbruk, og hvordan man får frem synspunkter og meninger, og at ulike typer modaliteter understreker budskap og forestillinger.

Ved å bruke dimensjonen tilgang kan vi også finne dimensjonen mangfold. Ved å gi elevene tilgang til forskjellige tekster i ulike sjangere, vil elevene møte et mangfold av menneskelige uttrykk. Denne teksten gir elevene mulighet til å se hvordan to tekstskapere presenterer to musikkvideoer med ulikt språk og visuelle ressurser. Et potensial til mangfold, kunne vært å gi en introduksjon til for eksempel artikler om og intervjuer med OnkelP, og hans eget syn på sangen «Styggen på ryggen». Det ville gitt elevene ett nytt syn, eller en ny oppfattelse av teksten. Tilleggsinformasjon om sangen kan gi elevene en bedre forståelse av musikkvideoen som en helhet, i tillegg til å se språklige bilder og hvilken sammenheng de har med budskapet.

Design og redesign dimensjonen ser vi ved at teksten beskriver i disse oppgavene elevene en strategi for å dekonstruere og rekonstruere en egen valgt musikkvideo. De må først tolke og analysere sangen ved å stille kritiske spørsmål, for å finne svar på hvilken måte den er meningsskapende. Deretter skal de redesigne tekstene i eget format for å lage en ny fremstilling av budskapet i sangen.

Delkonklusjon:

Tekstens forståelse av de digitale ferdighetene ligger på nivå 1 og nivå 2. Den instrumentelle forståelsen kommer frem i form av å bruke digitale verktøy og digitale medier for å hente musikkvideoer, for så å se hvordan lyd, effekter og bilder understreker og formidler budskap. Til slutt skal elevene følge digitale formkrav for selv å produsere en tekst.

Nivå 2 blir i denne teksten realisert som kritisk tekstanalyse. Elevene skal tilegne seg en kritisk bevissthet for å kunne tolke og analysere ulike tekster med ulike modaliteter, for å kunne forstå budskapet i formidlingen.

5.3.1 Fable 8 utdrag 2: Å skape debatt

Side 235 og 236 inngår i kapittelet «Delta på nett» og handler om å skape debatt og respons. Øverst på side 235 ser vi et bilde av en kjent person, Iman Meskini, bedre kjent som Sana i TV-serien «SKAM». Bildet viser henne med en hijab. Overskriften på temaet er stor og synlig, med lilla, fet skrift. I teksten får elevene vite litt om hijabdebatten, en kort introduksjon om at Iman har brukt instragram for å forsvare sin hijab bruk, samt hva boka hennes handler om. Elevene får også møte en annen iransk kvinne som ble arrestert etter å ha

brukt sosiale medier til å ytre seg om hijab og kvinnediskriminering, og latt seg avbilde uten hijab.

På side 236 fortsetter teksten fra forrige side. Deretter ser vi overskriften «Respons på nett», der elevene får ett innblikk i hvordan måten man formulerer seg på sosiale medier, påvirker responsen du får tilbake. Midt på siden står det to setninger med fet grønn skrift. Under dette er det en grå stor firkant med oppgaver til teksten.

Oppgave 21 a og b, handler om de to setningene som står midt på siden. I oppgave 21 a skal elevene begrunne om spørsmålene er åpne eller lukket. I oppgaven 21 b skal elevene skrive to meldinger, der en er åpen og en er lukket. I oppgave 22 skal de svare på hvorfor innleggene om bruk av hijab har skapt så mye debatt på sosiale medier. Oppgave 23 er en diskusjonsoppgave, der elevene skal diskutere positive og negative måter å bruke sosiale medier til å påvirke samfunnet vi lever i. I oppgave 24 skal de finne innlegg på et sosialt medium. I 24 a oppgaven diskutere budskapet i innlegget, i 24 b oppgaven se på språket i innleggene, om det er åpent eller lukket, og positivt eller negativt ladet. Elevene skal forklare svarene sine og bruke konkrete eksempler fra innleggene. I den siste oppgaven, oppgave 24 c skal elevene se på hvem som er innleggets målgruppe.



Figur 12: Fabel 8: Utdrag 2 (Horn, et al., 2020)

Eksplisitt tematisering:

«Å skape debatt» handler om kommunikasjon mellom mennesker på nett. Verbalteksten på side 235 og 236 forteller om to kvinner som har ytret seg på sosiale medier, og at kvinnene fikk ulik respons på sine innlegg. Elevene blir presentert for to ulike digitale identiteter, om hvordan kvinnene velger å fremstille seg på nett, en med hijab og en uten, og noen responser av kvinnenenes opplevelser og virkninger av deres framlegg på sosiale medier.

I verbalteksten kan man tydelig se hvordan kvinnene har en selvdannelse av seg selv gjennom Instagram. Man kan lese at kvinnene er trygge på hvem de er og hva de velger å fremstille. Iman Meskini med hijab, og hennes kamp om rett og frihet til å bruke hijab, og hennes bruk av ytringsfrihet for å sette det i et søkelys og opp i debatt. På den andre siden har vi Vida Mohaved som kjemper for sin rett til å ikke bære hijab, hennes bruk av ytringsfrihet og kamp for emansipasjon (Gran, 2020).

Selvdannelsen er en viktig prosess som trengs for å utvikle en digital dannelse hvor elevene skal lære å utvikle sin sosiale, kulturelle og praktiske kompetanse i sosiale medier. Gjennom å reflektere kritisk og etisk over ulike måter å kommunisere på, skal elevene klare å se sin egen digitale erfaring i sammenheng med andres.

Sammen med verbalteksten legger oppgave 22 og 23 a og b spesielt vekt på at elevene skal oppøve sin etiske bevissthet, gjennom å se på hvordan tekster og kommunikasjon mellom mennesker påvirkes gjennom sosiale medier. Oppgave 22 ber om at elevene skal reflektere over hvorfor innleggene om hijab skapte debatt. Det vil si at de må reflektere over hva som er rett og galt, hvilke holdninger og verdier som er riktige og hvilke handlinger som er riktige i en gitt kontekst. Oppgavene 23 a og b går ut på at elevene skal diskutere og bruke eksempler på hvordan vi kan bruke sosiale medier til å påvirke samfunnet vi lever i, både positivt og negativt. Det vil si at elevene må lære seg å reflektere etisk over hva og hvilke verdier og holdninger de viser i sin interaksjon med sosiale medier, og hvordan dette kan påvirke andre menneskers handlinger.

Oppgave 21 a og b, samt oppgave 24 a til og med c, handler om at eleven skal jobbe med kritisk tekstanalyse og være kildekritiske. Oppgave 21 a viser til to setninger:

- “Skal ha en fagsamtale i naturfag i morgen. Kjenner jeg gruer meg”
- “Skal ha fagsamtale i naturfag i morgen. Har dere noen gode tips?”

Oppgaven ber elevene om å svare på og begrunne om setningene er åpne eller lukket. Elevene bruker da en kritisk tankegang, for å vise til hvordan språk kan brukes til å påvirke ulike responser man får tilbake. Det samme ser vi i oppgave 24 a til og med c, der oppgaven legger opp til en kritisk tekstanalyse, for å finne ut hvilket budskap innlegg fra sosiale medier gir, hvordan språket understreker tekstskaperens mening, og hvem målgruppa er i innleggene.

Oppgave 24 legger også opp til at elevene skal ha utviklet gode kildekritiske kunnskaper. Oppgaven ber om at elevene finner to til tre innlegg på Facebook, Instagram, Twitter eller lignende. Oppgaven beskriver ikke konkrete bestillinger til innleggene. Elevene må selv vite om kildene de bruker er hensiktsmessige og egnet til det formålet som de skal brukes til. Elevene må også ha en god tolkningskompetanse og kunne vurdere hvor god kilden er, siden et av kriteriene i oppgaven er å se etter et budskap.

Implisitt tematisering:

Implisitt legger teksten opp til at elevene skal tilegne seg kunnskap om lover og regler for ytringsfrihet, noe elevene trenger for å utvikle god digital dømmekraft. Ytringsfrihet, loven om hatefulle ytringer og personvern er alle juridiske regler elevene må kunne, for å reflektere og diskutere noen av oppgavene i teksten. Ingen av oppgavene eller verbalteksten bidrar til denne kompetansen. Det er derfor viktig at læreren har god kompetanse, og har ferdigheter til å kunne undervise og modellere denne kunnskapen for elevene.

Potensiale for kritisk tekstkompetanse:

Ifølge Dreyfus-modellen jobber teksten med at elevenes digitale ferdigheter ligger mellom advanced beginner (avansert begyner) og competent (kompetent utøver). Teksten legger til grunn at elevene har kunnskap innenfor juridiske lover og regler som for eksempel ytringsfrihet, og hva som er riktig og galt å kommunisere på digitale plattformer. Gjennom denne praktiske erfaringen skal de da gjenkjenne dette, både i verbaltekst og oppgaver, for så å kunne utvikle en strategi for å utføre oppgavene. Da spesielt de utforskende oppgavene 22 og 23 a og b, som henholdsvis omhandler en diskusjon, om hvorfor innleggene om hijab skapte så store debatter, og hvordan man kan bruke sosiale medier i negativ og positiv forstand med bruk av eksempler. Oppgavene tilfører ingen informasjon om hvordan elevene skal innhente informasjon eller hvordan de skal gjennomføres. Det må elevene finne ut av på egen hånd.

Denne teksten bruker ulike former i utøvelse av makt, og viser til ulike tenkemåter, normer og verdier. Teksten fremstiller kvinnene Iman og Vida som to individer for å skape sympati og fremhever deres individuelle syn på verdier og holdninger til hijab (Veum & Skovholt, 2020, s. 55). Man kan stille seg spørsmål om hvorfor det kun er et bilde av Iman og ikke av Vida. Hvorfor blir ikke Vida Mohaved synliggjort? Er det viktigere å vise til en norsk minoritet som kjemper for sine rettigheter, enn en iransk forkjemper for kvinners rettigheter i et teokratisk og patriarkalsk styresett? Ved å bruke et nærbilde av Iman blir hun tydeliggjort, og da blir kanskje hennes stemme og meningstolkning fremhevet som viktigere enn Vida.

På samme tid blir Vidas tenkemåte om hijab understreket med et samlende bruk av ordet kvinner, og uthevet bruk i fet skrift av begrepene **feministisk** og **symbolsak**, med tilhørende definisjoner av begrepene. Denne bruken av makt viser til en felles forståelse av hvilke verdier og holdninger som er riktige, og utøver kanskje en større påvirkning i sosiale medier og på mottaker.

Teksten viser til et mangfold i møte med to ulike tankesett innenfor den samme religiøse ideologien, men mangler allikevel konkrete tekster som viser individets tanker om deres verdier. Kvinnerens valg, om å vise seg med og uten hijab, er det eneste som blir presentert, men ikke begrunnelsene eller argumentene for deres holdninger til klesplagget, eller om hijabens viktighet i Islam som religion. Informasjon om dette er noe som kunnet hjulpet elevene i deres egen refleksjon over hvorfor innleggene skapte så stor debatt. Måten oppgavene er beskrevet på, gjør at det virker som tekstskaperen mener at dette er kunnskap elevene allerede besitter, og det blir isteden opp til læreren hva og hvor mye man legger opp til i undervisning, som avgjør hvor mye elevene får ut av diskusjonen. Å diskutere uten kunnskap om hijabens viktighet i Islam, eller kvinnerens begrunnelser for bruk, eller ikke bruk av hijab, blir det vanskelig for elevene å diskutere. Læreren må tenke grundig over hvilken hensikt oppgave 22 har for elevene, og hva elevene skal sitte igjen med av lærdom etter fullført undervisning.

Delkonklusjon:

I dette utdraget fra *Fabel 8*, har tekstens forståelse av digitale ferdigheter, elementer av alle de tre nivåene i vår modell. Teksten legger opp til arbeid med den instrumentelle forståelsen av digitale ferdigheter gjennom å søke og finne kilder, samt bruk av digitale ressurser som digitalt utstyr og eventuelle ulike digitale programmer.

Forståelse av digitale ferdigheter på nivå 2, om kildekritikk og kritisk tekstanalyse, finner vi i teksten når den legger det opp til at elevene skal ha god kunnskap om kildekritikk. Elevene skal finne kilder de kan bruke og henviser til i egne diskusjoner, og vise god kildekritikk i valg av kildene de velger å bruke. Elevene må også vise kritisk bevissthet, ved at de igjennom analyse og tolkning av kildene finner frem til kildenes holdninger og verdier. De skal også reflektere over påvirkningskraften de ulike ytringene og kommentarene har på oss som mennesker.

Forståelse av digitale ferdigheter på nivå 3, finner vi når eleven skal jobbe med å utvikle etisk bevissthet, sin egen digitale identitet og ha kunnskaper om ytringsfrihet. Gjennom diskusjon og kritisk tekstanalyse skal elevene reflektere over hva som er rett og galt, og tilegne seg kunnskap om på hvilke måter språk har en påvirkningskraft i ulike kontekster.

Oppsummering av samtlige analyser:

Vi har valgt å lage denne tabellen med en oversikt over utdragene, nivå og funn. Dette valgte vi for å samle delkonklusjonene, slik at det er lett å ha oversikt.

Utdrag	Nivå	Det vi finner i teksten
Kontekst Basis. Side 30 "Nærmere høst" Kontekst utdrag 1	Nivå 1: Instrumentell forståelse Nivå 2: Kildekritikk og kritisk tekstanalyse	Elevene skal finne og bruke bilder, bruke flere kilder, og jobbe med design og redesign av tekst.
Kontekst Basis. Side 48-49. "Kofte" Kontekst utdrag 2	Nivå 1: Instrumentell forståelse Nivå 2: Kildekritikk og kritisk tekstanalyse Nivå 3: Digital dømmekraft og digital dannelse	Elevene skal finne og bruke informasjon, og vurdere kilder til formålet. De skal også utøve etisk bevissthet og være kritiske. Det juridiske aspektet i dette utdraget er valgfritt for elevene.

<p>Fabel 8. Side 180</p> <p>"Fortell med ord og lyd"</p> <p>Fabel utdrag 1</p>	<p>Nivå 1: Instrumentell forståelse</p> <p>Nivå 2: Kildekritikk og kritisk tekstanalyse</p>	<p>Elevene skal finne og bruke informasjon, bruke kilder og jobbe med design og redesign. De skal også ha en kritisk bevissthet, og en kritisk tilnærming til analyse.</p>
<p>Fabel 8. Side 235-236.</p> <p>"Å skape debatt"</p> <p>Fabel utdrag 2</p>	<p>Nivå 1: Instrumentell forståelse</p> <p>Nivå 2: Kildekritikk og kritisk tekstanalyse</p> <p>Nivå 3: Digital dømmekraft og digital dannelse</p>	<p>Elevene skal finne og bruke informasjon, vurdere kilder til formål, og vise til kritisk og etisk bevissthet. Elevene kan også arbeide med ytringsfrihet og digital identitet.</p>

6. Drøfting

I dette kapittelet skal vi drøfte funnene fra våre analyser av tekstutdrag fra lærebøkene *Kontekst Basis 8-10 Smart bok* og *Fabel 8*. Vi starter med å svare på forskningsspørsmålene våre, deretter drøfter vi dem. Til slutt i dette kapittelet vil vi diskutere noen spørsmål som har dukket opp gjennom arbeidet med denne masteroppgaven.

6.1 Forskningsspørsmål

På bakgrunn av skifte i læreplanen, der forståelsen av digitale ferdigheter endret seg fra Kunnskapsløftet (LK06) til den nye læreplanen LK 20, ønsket vi å se nærmere på problemstillingen: *Hvordan kommer forståelsen av digitale ferdigheter til syne i nye læremidler i norsk for ungdomstrinnet?*

Vi utarbeidet tre forskningsspørsmål som skulle hjelpe oss å beholde en rød tråd igjennom vår oppgave, samt besvare problemstillingen.

1. Hvordan tematiseres digitale ferdigheter i oppgaver og tekstutdrag?
2. På hvilke måter aktualiseres læreplanens fokus på å utvikle kritisk og etisk bevissthet i digitale ferdigheter i norskfaget?

3. Hvordan aktualiseres norskfagets dannelsingsmandat gjennom de digitale ferdighetene i læringsmidlene?

Noe av det første vi fikk inntrykk av, når vi skulle begynne å finne tekster i norsklærebøkene vi har hentet utdrag fra, var at bøkernes oppbygging var veldig ulike. I *Fabel 8* er tekster, oppgaver og lærestoff i en og samme bok. Dette ga oss ett førsteinntrykk om at boka er oversiktlig og ryddig, og enkel å bruke i undervisning både for lærere og elever. Når det gjelder førsteinntrykket av *Kontekst Basis 8-10 Smart bok* og *Skolestudio*, ga det et mer rotete inntrykk fordi man må forholde seg til *Kontekst Basis 8-10 Smart bok*, *Kontekst Tekster Smart bok* og læringsplattformen *Skolestudio* på ulikt vis for å legge opp til en hensiktsmessig undervisning. Allikevel kan vi se fordeler med at læringsplattformen *Skolestudio* har alle læringsressursene på ett sted.

Vi har analysert til sammen fire utdrag fra norsk lærebøkene, to fra *Fabel 8*, og to fra *Kontekst Basis 8-10 Smart bok*. Det vi fant var at de utdragene som eksplisitt ikke handler om kompetanse innenfor digitale ferdigheter, tematiserte digitale ferdigheter ganske likt. Kontekst utdrag 1: “Nærmere høst” og Fabel utdrag 1: “Fortell med ord og lyd”, forholder seg til en forståelse av digitale ferdigheter på nivå 1 og nivå 2. De to andre utdragene tematiserer eksplisitt digitale ferdigheter gjennom tekster om kommunikasjon og hvordan vi kommuniserer på sosiale medier. Disse to tekstene, Kontekst utdrag 2: “Kofte” og Fabel utdrag 2: “Å skape debatt”, forholder seg til dels til en forståelse av digitale ferdigheter på alle tre nivåene. Vi kan oppsummere funnene våre etter analysene på følgende måte:

1. Det er nivå 1 og til dels nivå 2 som er direkte resultat av det som står eksplisitt i teksten.
2. Tekstutdragene har potensiale til å skape læringssituasjoner som dekker alle tre nivåene av digitale ferdigheter.
3. Nivå 3 dekkes egentlig bare dersom læreren velger å legge opp på en viss måte, og trekke inn kontekstuell kunnskap.

I følgene drøfting skal vi utbrodere og diskutere disse funnene.

6.1.1 Eksplisitt uttrykt forståelse av *digitale ferdigheter* i utdragene

Alle fire tekstene inneholder eksplisitt en forståelse av nivå 1, den instrumentelle forståelsen av digitale ferdigheter, som handler blant annet om å bruke og forstå digitale ressurser. Hvert utdrag ber elevene om å finne informasjon, og bruke informasjonen de finner for så å

produsere egen tekst. I Kontekst utdrag 1: “Nærmere høst”, skal elevene finne og bruke bilder i egen tekstproduksjon. I Kontekst utdrag 2: “Kofte”, skal de bruke flere kilder for å skaffe informasjon fra sosiale medier, nyheter og lignende. Utdragene fra Fabel 8 har samme type oppgaver som dette. Elevene skal kunne bruke ulike programvarer, digitale plattformer og digitalt utstyr på en hensiktsmessig og selvstendig måte. Kontekst utdrag 2: “Kofte” og Fabel utdrag 2: “Å skape debatt”, handler begge om ytringsfrihet. I Kontekst utdrag 2: “Kofte”, skal elevene lage en tipsliste med råd om hvordan man kan stoppe hatprat og netthets, mens Fabel utdrag 2: “Å skape debatt”, har en verbaltekst som handler om hvordan to kvinner bruker sin ytringsfrihet på nett i sosiale medier for å ytre sine ideologier og verdier.

I kontekst utdrag 2. “Å skape debatt” krever en av oppgavene at elevene skal bruke sosiale medier for å hente informasjon. Oppgaven nevner sosiale plattformer som Twitter, Instagram og Facebook. Ifølge medietilsynets undersøkelse fra 2022 er det de sosiale mediene som er minst brukt blant barn og unge i dag. Facebook er nede på 50 % (Medietilsynet, 2020). Om elevene selv ikke har Instagram eller Facebook, er det ikke sikkert elevene vil finne innlegg uten å selv ha konto. I tillegg til at mangel på tilgang kan være en utfordring, eller at elevene ikke har sosiale medier som et personlig valg, er det også lover man må følge. Å bruke digitale plattformer, som Facebook eller Instagram, er lovlig om eleven har fylt 13 år, eller under 13 år om de har tillatelse fra foresatte. Elevene som ikke har fylt 13 år, eller ikke har denne tillatelsen fra foresatte, vil da ha store utfordringer med å løse denne oppgaven. Læreren står da i ett dilemma, der det må vurderes om denne oppgaven kan brukes som den er, eller om den må tilpasses.

Det som oppgavene utelater i sine beskrivelser er hvordan, hvorfor og hva elevene skal bruke for å utføre oppdragene de får tildelt. Når læremidlene ikke gir kriterier eller beskrivelser på hvor, eller hvordan elevene skal finne og behandle informasjon, betyr det at begge læremidlene forstår disse instrumentelle ferdighetene som en kompetanse elevene allerede har innarbeidet fra før. Det er et potensielt problem at utdragene ikke sier noe om hvilken fremgangsmåte som er hensiktsmessige for elevene å bruke i de ulike oppgavene, ei heller noe om hvilke digitale verktøy, eller ressurser elevene burde bruke som er tilpasset oppgaven de skal løse. Utdragene gir ingen beskrivelse av hvor elevene kan søke etter informasjon, hvilke juridiske lover og regler de skal ta hensyn til når det gjelder ytringsfrihet, personvern eller åndsverksloven. Ansvarer blir da stort for lærer og lærerens kompetanse for de digitale verktøyene elevene bruker, som kan være ulike basert på elevenes forutsetninger for læring.

Tidligere forskning som vi har sett på, som NOU, GrunnDig-rapporten og Rogne, viser til at det er lærerens kompetanse som er viktig for utvikling av barn og unges digitale kompetanse. Det vi ser utfra disse utdragene, er at også disse læremidlene legger opp til at det er lærerens digitale kompetanse, som avgjør om elevene kan utføre oppgaven på en hensiktsmessig og selvstendig måte.

Nivå 2 i vår modell for forståelse av digitale ferdigheter, inneholder kildekritikk og kritisk tekstanalyse. I de fire utdragene vi har studert, er ikke kildekritikk nevnt eksplisitt som en del av kriteriene for å utføre oppgavene elevene skal gjøre, bortsett fra en av oppgavene i utdraget om «Å skape debatt». Oppgaven går ut på at elevene skal gjennom kritisk tekstanalyse finne ut hvilket budskap innlegg fra sosiale medier gir, hvordan språket understreker tekstskaperens mening og hvem målgruppa er i innleggene. Ingen andre oppgaver eller tekster nevner kildekritikk eksplisitt, eller ber elevene følge noen kriterier, eller stille kritiske spørsmål til de kildene de skal forholde seg til. Lærer de da om å vurdere kildene kritisk? Eller er elevene prisdelt en lærer som har gode kunnskaper for å modellere og konkretisere i undervisning, hvordan og hvorfor det er viktig og være kritisk til kilder? En annen ting vi la merke til er at det var ingen kildehenvisning under bilder, artikler eller andre tekster i *Kontekst Basis 8-10 Smart bok*, men det er en kildeliste bakerst i boka.

At elevene skal lære å vurdere kilder kritisk, er viktig for at de skal lære å tenke over hvem som har makten eller får makten gjennom språkbruk i tekstene, og hvilke ideologi, holdninger og verdier som påvirker tekstene de leser. Det er også en viktig kunnskap for å kjenne igjen fake news, og for å se forskjell på hva som er reklame og hva som er artikler. I dagens samfunn der elevene kan finne informasjon om alt, må de lære og vurdere kildene kritisk for å forstå, vurdere og bruke informasjonen de henter eller tilegner seg. Både manipulerede selvframstillinger på nett, konspirasjonsteorier og falske nyheter kan gi barn og unge et bilde av virkeligheten som ikke nødvendigvis er riktig eller sannferdig. Kildekritikk gir elevene kunnskap om å lære å være kritiske til framstillinger av virkeligheten.

Kildekritikk er et viktig punkt i kritisk literacy og for å utvikle god dømmekraft, men man trenger også kompetanse innenfor blant annet kommunikasjon, semiotiske ressurser, tolkning, produksjon og deltakelse. Denne kompetansen er viktig for at man skal kunne bruke både egne og andres tekster, for å tilegne seg kunnskap og å kunne delta i samfunnet (Blikstad-Balas, 2023, s. 18). Dette gjelder også for kompetanse i kritisk tekstanalyse i digitale ferdigheter. I NOU 2014: 7, kan vi lese at vi har blitt et mer mangfoldig samfunn, og at den

digitale og mediale utviklingen krever at barn og unge trenger en større kompetanse innenfor digitale ferdigheter, for å kunne håndtere informasjonsflyten vi møter hver eneste dag (NOU 2014:7, 2014).

Behovet for å kunne utøve god kildekritikk har blitt sterkere med årene og med utviklingen av det digitale samfunnet. Elevene møter daglig digitale tekster, både i og utenfor skolen. Viktigheten av at elevene utvikler ferdigheter i å tolke, vurdere og behandle opphavet til tekstene er vesentlig for at de kan få en kompetanse i å gjenkjenne verdier, holdninger og ideologier til tekstskaper og kunne gjenkjenne et eventuelt budskap i en tekst. Noen av ferdighetene knyttet til kildekritikk skal elevene utvikle allerede etter 7. trinn.

Kompetansemålet etter 7. trinn sier at elevene skal lære seg å «orientere og digitalt, vurdere hvor pålitelige kildene er, og vise til kilder i egen tekst» (Utdanningsdirektoratet, 2023). Etter 10. trinn sier kompetansemålene at elevene skal «bruke kilder på en kritisk måte, markere sitater og vise til kilder på en etterrettelig måte i egne tekster» (Utdanningsdirektoratet, 2023). Dette er viktige kompetanser for å kunne utvikle elevenes kritiske tenkning. Allikevel ser vi at dette uteblir fra disse utdragene.

Kritisk tekstanalyse er eksplisitt nevnt gjennom blant annet diskusjon, refleksjon og analyse i alle de fire utdragene vi har analysert. Dette er nivå 2 i vår modell for forståelse av digitale ferdigheter. Tilhørende tekst til Kontekst utdrag 1: «Nærmere høst», er et utdrag av romanen *Nærmere høst*. Elevene skal lese dette utdraget før de får tilleggsopplysninger og et refleksjonsspørsmål: «Hvordan endrer opplysningene du har fått, din oppfatning av teksten?» Det vil si at elevene først skal lese med teksten, før de skal lese mot teksten. Oppgaven gir elevene mulighet til å utvikle en språklig og semiotisk bevissthet, og lærer dem hvordan ulike modaliteter gir mening. I egen refleksjon kan de se teksten fra flere perspektiver, og får også konkretisert sin kritiske bevissthet (Veum & Skovholt, 2020, s. 84). Å oppøve elever i å lese mot teksten, vil gi dem strategier for å gjenkjenne situasjoner i andre tekster, også de digitale tekstene som de møter hver dag.

Vi ser også at tekstene tar i bruk ulike dimensjoner fra Janks' modell for arbeid med kritisk literacy som makt, tilgang, mangfold og design og redesign. Dimensjonen design og redesign, brukes for at elevene skal lære å bruke språk og ulike semiotiske ressurser, for å få en ny fremstilling av en tekst. Både Kontekst utdrag:1 «Nærmere høst», og Fabel utdrag 1: «Å fortelle med ord og lyd», har begge brukt design og redesign i sine oppgaver. I Kontekst

utdrag 1, skal elevene finne og bruke bilder for å så lage en bildefremvisning av tekstutdraget «Nærmere høst». I Fabel utdrag 1: «Å fortelle med ord og lyd» skal elevene lage en tegneserie, bilde eller en video av en sang de liker.

Elevene skal lære seg å gjenkjenne ulike måter å kommunisere på, og hvordan dette påvirker et annet menneske. De skal finne budskap i tekster, og se hvordan språkbruk utviser makt eller gir avmakt. Tekstene viser et mangfold av ulike verdier og holdninger, samt at de gir en tilgang til ulike sjangere. Dette er alle egenskaper som kan hjelpe barn og unge, til å utvikle kritisk tenkning for å kunne kjenne igjen hva tekstskaperen ønsker å fremstille med teksten, og for å kunne bruke dette i egenproduserte tekster.

Kontekst utdrag 1: «Kofte» og Fabel utdrag 2: «Å skape debatt», er de to utdragene som til dels viser til en forståelse av digitale ferdigheter på nivå 3, som omhandler digital dømmekraft og digital dannelse. Disse fire utdragene er fire ulike sjangre som inneholder prinsipper som er viktig i utviklingen av digital dannelse. Elevene må på ulikt vis, i de forskjellige utdragene, bruke tolkningskompetanse, utøve kildekritikk, refleksjon, kritisk tenkning, god dømmekraft og vise selvstendighet i arbeidsmetoder og læringsstrategier, for å tilegne seg kunnskap og utvikle egne verdier og holdninger. Dette for at elevene skal lære seg om menneskeverd, og å bli rustet til å delta i demokratiske prosesser, i vårt digitale samfunn og arbeidsliv.

Tekstene, Kontekst utdrag 1: «Kofte» og Fabel utdrag 2: «Å skape debatt», gir elevene ulike muligheter for å utvikle etisk bevissthet gjennom å reflektere over hva som er rett og galt i kommunikasjon med andre på sosiale medier. De skal sette seg inn i andres situasjon, språkets påvirkningskraft, og hvordan man former sin egen digitale identitet gjennom å se hvordan man fremstiller seg selv og andre på nett. Oppgavene i disse to utdragene utfordrer elevenes digitale ferdigheter gjennom en dannelsesprosess, slik at de kan utvikle en selvstendighet, og lære å handle etter samfunnets etiske normer.

Utdragene vi har analysert i denne masteroppgaven gir inntrykk av at hovedfokuset i læremidlene er på å utvikle god kompetanse innenfor kritisk literacy, og det å lære elevene kritisk bevissthet. Vi har sett dette med å bruke Janks' didaktiske modell for kritisk literacy for å analysere tekstene. At elevene skal lære å tenke kritisk, stille kritiske spørsmål og lære kritisk tekstanalyse, blir gjengitt i alle oppgavene vi har sett på. Dette er uavhengig om det er skjønnlitterær tekst eller sakprosa. Vi finner eksempler på bruk av de ulike dimensjonene

makt, tilgang, mangfold og design/redesign i de tekstene og oppgavene vi har analysert. Utdragene viser hvordan tekstskaperen skaper mening gjennom språk, bruk av ulike modaliteter som bilde, lyd og video, og i tillegg hvordan språkbruk og ulike modaliteter produserer makt og avmakt.

Når det gjelder elevenes utvikling av etisk bevissthet virker det som at disse utdragene forholder seg til sakprosaetekster, som for eksempel debattinnlegg og artikler for å jobbe med dette. Arbeid med utviklingen av den etiske bevisstheten faller litt bort i arbeid med skjønnlitterære tekster. De to utdragene som har sakprosaetekst, arbeider med å utvikle etisk bevissthet i hvordan mennesker kommuniserer på ulikt vis, og hvordan det påvirker. De bruker sakprosaetekstene for å vise hvordan man fremstiller seg selv og andre på digitale medier, og gjør elevene oppmerksomme på hvordan de selv danner sin egen digitale identitet, i den digitale sosiale konteksten elevene forholder seg til. Ved å bruke tekster som omhandler influensere og skuespillere for å vise til mangfold i kommunikasjon i digitale medier, kan det være enklere for elever å relatere seg til den etiske refleksjonen som kreves for å utvikle en etisk bevissthet. Dette vil imidlertid ikke si at skjønnlitterære tekster er uegnet for å bruke, for å utvikle etisk bevissthet hos elevene.

6.1.2 Implisitt potensial for arbeid med digitale ferdigheter: lærerens rolle og ansvar

Alle tekstene har et potensial for å jobbe implisitt med digitale ferdigheter. Kontekst utdrag 1: “Nærmere høst” kan fungere som en motvekt til uvitenskapelige konspirasjonsteorier på internett. Holocaust er en viktig og stor hendelse i historien, men dagens digitale informasjonsflyt viser nå til en utbredelse av holocaustbenektelse, noe som mulig bunner i antisemittisk ideologi (Molbæk-Steensig, 2011). I tillegg kan det åpne opp for videre lesing av ulike historiske tekster om jødeforfølgelsen, for å se hvordan mennesker blir konstruert som “de andre” (Veum & Skovholt, 2020, s. 40). Slike tekster kunne godt hatt en utforskning i ulike tankesett og kontroversielle meninger, der man stiller spørsmål ved hva som er riktig og galt i meninger og synspunkt. Og i tillegg hvordan vi behandler andre mennesker på grunnlag av menneskets bakgrunn, verdier og holdninger. Videre arbeid kan være å lære elevene å relatere tekster og situasjoner til egen tid, hvor man spør om disse holdningene om jødene er noe man ser i dag, og man kan legge opp til å utforske, søke og finne ytringer om andre minoriteter. Kan man finne de samme holdningene eller ytringene i andre tekster? Har de selv sett, eller lest noe lignende? La elevene finne eksempler på dette, for deretter se

hvordan mennesker blir fremstilt gjennom språkbruk og bruk av ulike modaliteter (Veum & Skovholt, 2020, s. 41).

Kontekst utdrag 2: «Kofte» og Fabel utdrag 2: «Å skape debatt», som begge handler om ytringer på nett, gir muligheter for å jobbe med elevenes eget ekkokammer. Har elevene hørt om debatten om hijab, eller sett debatten på noen sosiale plattformer? Eller lest innlegget til Charlotte? Eller andre innlegg fra henne? Hvorfor? Hvorfor ikke? Ved å utfordre elevenes ekkokammer, og gi de tilgang til flere tekster kan man gi elevene en tilgangskompetanse, som handler «om å være fortrolig med ulike teksters ulike måter å skape mening på» (Säljö, 2013, sitert i Blikstad-Balas, s. 22). Det er store fordeler med å øke elevenes tekstkompetanse i ulike politiske og kulturelle kontekster, slik at elevene ser hvordan språk kan skape makt eller avmakt i ulike situasjoner, og de selv kan delta i debatt og påvirke et samfunn (Blikstad-Balas, 2023, s. 23).

Viktigheten av å utvikle en kritisk tankegang blir også beskrevet i media-literacy, som handler om å innhente og evaluere informasjon, se hvilken kontekst informasjonen blir gitt i, og forstå medias rolle og funksjon i samfunnet, samt vise ansvarlighet ved å være etisk i kommunikasjon i egen produksjon (Blikstad-Balas, 2023, s. 35). Det finnes mange positive sider ved den store informasjonsflyten og sosiale medier. Barn og unge har mulighet til å tilegne seg kunnskap, finne venner og opprettholde vennskap globalt. Det kan være enklere og motivere og engasjere elever for læring, og i læringsprosesser når man bruker tekster fra for eksempel musikkvideoer, influensere eller andre tekstprodusenter elevene kan relatere seg til. Ved å se andre på egen alder ytre sine meninger på sosiale medier, kan de selv bli inspirert til å gjøre det samme.

Denne informasjonsflyten gir oss også noen utfordringer som vi tidligere ikke hadde. Filterbobler og ekkokammer kan føre til at man mister en tilgang og et mangfold av tekster, og våre egne syn og verdier blir ikke utfordret eller har mulighet til å endre seg. Derfor er det viktig at barn og unge får tilgang til ulike tekster i ulike sjangere og tekstskapere, for å vise et mangfold av kulturer, ideologier, verdier og holdninger. De må lære seg å lese tekster kritisk, stille kritiske spørsmål, og være utforskende og nysgjerrige for å selv kunne ta selvstendige standpunkt og utvikle egne meninger. Disse utfordringene ved sosiale medier og sosiale ferdigheter, i tillegg til instrumentelle ferdigheter og digitale ressurser, gir et større krav til digital dømmekraft og digital dannelse. Dette er et pågående samspill i ulike kontekster og med ulike tekstprodusenter på nett. Derfor trenger også elevene å utvikle god digital

dømmekraft, nettopp for å kunne forstå dette samspillet mellom mennesker og hvordan de kan relatere det til seg selv, og for at de selv skal utøve god digital dømmekraft på nett.

Tekstene kunne også bli brukt for å se hvordan barn og unge utvikler en digital identitet, og hvordan de blir påvirket av andre. En av dagens utfordringer, er at man daglig møter inntrykk fra sosiale medier som for eksempel TikTok, Instagram eller Snapchat, hvor de fleste legger ut en "ønsket" virkelighet og identitet. Det vil si at de ikke deler realiteten, men det de ønsker at andre skal se. Dette gjør at andre kan få en "falsk virkelighetsoppfattelse" og bli påvirket til å gjøre det samme selv. Barn og unge prøver da å opprettholde en mulig falsk digital identitet.

Fabel utdrag 1: «Å fortelle med lyd og bilde», har et potensiale for å jobbe med mental helse. Mange er kjent med sangene «Håper du har plass» og «Styggen på ryggen», som handler om depresjon og angst. Internasjonale tall viser at dette er psykiske lidelser som har blitt stadig mer vanlig for barn og unge. Omtrent 25 prosent av jenter, og 10 prosent av gutter i Oslo skolen, fra 8. trinn til og med Vg3, har psykiske helseplager viser NOVA-rapporten fra 2023 (Bakken, 2023, s. 42). I sammenheng med å arbeide med mental helse kan man da se på hvordan barn og unge glemmer å være kritisk bevisst når de er på sosiale medier, og har en lettere tendens til å selvdiagnosere seg med psykiske lidelser gjennom å bli påvirket av andre på sosiale plattformer (Gladyszak, 2022).

Utfordringen ved utviklingen av digital dannelse er at man er avhengig av læremidler som legger til rette for at elevene utvikler digitale ferdigheter, og at lærere har god digital kompetanse, og som også tar bevisste valg av oppgaver som oppøver disse ferdighetene. En lærer med god kompetanse, vil se hvordan tekster i læremidlene kan brukes til utvikling av elevenes digitale dannelse der læreboka svikter, for eksempel som i Kontekst utdrag 1: «Nærmere høst» og i Fabel utdrag 1: «Å fortelle med lyd og bilde», hvor elevene kunne jobbet videre med å reflektere over ideologier og mental helse, og hvordan dette kommer frem i sosiale medier og hvilke muligheter elevene har for påvirkning for seg selv og andre.

Hvordan tekster og oppgaver blir presentert i læremidlene, sammen med hvordan lærer underviser og hvilke metoder som blir forklart og brukt, er med på å utvikle en dannelsesprosess. Det er et stort ansvar på lærers kompetanse om digitale ferdigheter, hvis læremidlene ikke gir et godt utvalg av tekster, eller formulerer oppgaver som utfordrer elevenes virkelighetsoppfattelse, eller samspillet i ulike kontekster. Det vil si at digital

dannelse i stor grad har en sammenheng med hvordan en lærer forstår begrepet, og i hvor stor grad læreren klarer å implementere dette i undervisningen.

For å utvikle god digital dømmekraft og en digital dannelse, må man arbeide med elevenes etiske bevissthet, i tillegg til de andre nivåene for forståelse for digitale ferdigheter. Uten å ha god erfaringsbasert kunnskap innenfor de to foregående nivåene, vanskeliggjør man en utvikling for å kunne gjenkjenne og oppdage likhetstrekk mellom situasjoner og hendelser man møter på nett. Elevene må øve på konkrete situasjoner, for å kunne oppøve elevenes etiske bevissthet rundt utfordringer knyttet til blant annet verdier og ideologier. Slike tekster kunne godt hatt en utforskning i ulike tankesett og kontroversielle meninger, der man stiller spørsmål ved hva som er riktig og galt i meninger og synspunkt. Og i tillegg hvordan vi behandler andre mennesker, på grunnlag av menneskets kulturelle bakgrunn, verdier og holdninger. Videre arbeid er å lære elevene å relatere tekster og situasjoner til eget liv, slik at de kan utvikle god digital dømmekraft i sin egen rolle på nett, reflektere etisk over hvordan eleven framstiller seg selv og andre i digitale medier, og i kommunikasjon mellom mennesker.

7 Konklusjon

Vi har i denne masteroppgaven forsøkt å finne svar på denne problemstillingen: *Hvordan kommer forståelsen av digitale ferdigheter til syne i nye læremidler i norsk for ungdomstrinnet?*

Forståelsen av digitale ferdigheter har endret seg fra å gjelde den instrumentelle forståelsen, der hovedfokuset lå på hvordan man brukte digitale ressurser, og hvordan man selv produserte tekst med digitale verktøy til å nå inkludere sosiale digitale ferdigheter, tolkningskompetanse, kritisk tekstanalyse og kritisk og etisk bevissthet, samt hvordan man kommuniserer og hvordan ulike modaliteter påvirker.

Forståelsen av digitale ferdigheter uttrykkes både gjennom tema i tekstene og oppgavene elevene skal løse, men også som et implisitt potensial for hvordan man kan jobbe med tekstene. Det er implisitt potensial for en mer avansert forståelse av digitale ferdigheter, men her trengs en lærer som klarer å utnytte dette potensialet. Det vi har funnet er at hovedfokuset i norsklæremidlene vi har jobbet med, ligger nå på kritisk literacy. Elevene skal lære seg kritisk tekstanalyse, stille kritiske spørsmål og oppøve sin kritiske bevissthet.

Utfordringen ved vår oppgave, er at den ikke dekker nok tekster i læremidlene for å kunne

svare utelukkende på, om de følger opp utviklingen av etisk bevissthet som er beskrevet i digitale ferdigheter etter LK20. Det vi kan si, er at vi mener at oppgaver og tekster ikke bruker sitt fulle potensiale til å oppøve elevenes etiske bevissthet.

Spørsmål som har dukket opp i løpet av arbeidet med masteren er mange, men vi mener at det er viktig at det kommer mer forskning på norsklæreres kompetanse og forståelse av digitale ferdigheter, og betydningen det har for klasseromspraksis.

Dette foreslår vi på grunnlag av at vi i vår oppgave, har sett hva vi som norsklærere må ha av kompetanse, innenfor digitale ferdigheter i norskfaget. En norsklærer burde i dag være oppdatert på hvordan barn og unge bruker digitale verktøy, sosiale medier, gamingkulturen og hva elevene blir påvirket av, ikke bare for å ha en oversikt, men også for å bruke det til å skape gode relasjoner med elevene. Det er et godt dokumentert grunnlag for å si at elevene lærer mer om de har en god relasjon til lærer. Norsklærere må også ha kunnskap om hvordan elevene kommuniserer på nett, hvordan de bruker nettet som en sosial arena, samt hvordan man kan bruke digitale verktøy og digitale ressurser i læringsprosesser, et eksempel er bruk av Minecraft i undervisning.

Slik læremidlene vi har sett på i norskfaget, legger opp til læring kan det virke som de går utifra at elevene allerede sitter med en vellutviklet kunnskap om digitale ferdigheter. Det tas ikke hensyn til elevens ulike bakgrunn, erfaringer og kompetanse for de ulike nivåene av forståelsen av digitale ferdigheter. Det vil si at det er opp til læreren og lærerens kompetanse, og utfordringen blir å skulle undervise elever i alle dimensjonene og forståelsene av digitale ferdigheter.

Bibliografi

- Andersson-Bakken, E., & Dalland, C. P. (Red.). (2021). *Metoder i klasseromsforskning - Forskningsdesign, datainnsmling og analyse*. Universitetsforlaget.
- Aschehoug. (2023, 04 25). *Aschehoug*. Fabel 8 - Grunnbok, norsk for ungdomstrinnet: https://skole.aschehoug.no/laremiddel/fabel-8-10-2020/grunnbok-grunnbok_1-bokmal-8
- Aschehoug. (2023, 03 10). *NORSK FOR UNGDOMSSKOLEN*. Aschehoug: <https://skole.aschehoug.no/laremiddel/fabel-8-10-2020>
- Bakken, A. (2023). Ung i Oslo 2023. Ungdomsskolen og videregående skole. NOVA Rapport 6/23. Oslo: NOVA, OsloMet
- Bakken, J., & Andersson-Bakken, E. (2016). Forståelser av skjønnlitteratur og sakprosa i norskfagets oppgavekultur. *Sakprosa* 8(3). Sakprosa: <https://journals.uio.no/sakprosa/article/view/3669/3552>
- Blichfeldt, K., Heggem, T. G., & Huseby, Å. (2023, 04 10). *Gyldendal*. Skolestudio: <https://bok2.smartbok.no/reader/smartbok-reader/index.html>
- Blikstad-Balas, M. (2023). *Literacy i skolen*. Universitetsforlaget.
- Christiansen, A. (2021, 04 08). *Norsk faglitterær forfatter- og oversetterforening*. Hva slags lærebøker trenger vi til fagfornyelsen: <https://nffo.no/aktuelt/home/nyheter/hva-slags-laereboker-trenger-vi-til-fagfornyelsen>
- Engen, B. K., Giæver, T. H., & Mifsud, L. (Red.). (2017). *Digital dømmekraft*. Gyldendal norske forlag.
- Erstad, O. (2017). Det produktive paradoks: Koding, makt og dømmekraft i nye mediestrukturer. I B. K. Engen, T. H. Giæver, & Mifsud, L. (Red.). *Digital dømmekraft* (s. 184-200). Gyldendal akademisk.
- Foros, P. B., & Vetlesen, A. J. (2. utgave, 2022). *Angsten for oppdragelse*. Universitetsforlaget.
- Gladyszak, I. K. (2022, 02 17). *NRK*. Unge tror de har angst og ADHD etter å ha sett videoer på Tiktok: <https://www.nrk.no/osloogviken/unge-tror-de-har-angst-og-adhd-etter-a-ha-sett-videoer-pa-tiktok-1.15847820>
- Gran, L. (2020). *Digital dannelse - En kvalitativ studie av digitalisering og identitetsarbeid i skolen*. file:///C:/Users/linda/Downloads/Lillian%20Gran%20(1).pdf: Høgskolen i Innlandet.
- Grizzle, A., Moore, P., Dezuanni, M., Asthana, S., Wilson, C., Banda, F., & Onumah, C. (2013). *Media and Information Literacy - Policy and Strategy Guidelines*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Gulbrandsen, O. A., & Høihilder, E. K. (2015). *Pedagogikk og elevkunnskap i grunnskolelærerutdanningen*. Gyldendal Akademisk.
- Gyldendal. (2023, 04 10). *Gyldendal*. Skolestudio: <https://www.skolestudio.no/>
- Gaare, O. (2021, 02 09). *Utdanningsnytt*. Uten dannelsesorientering vil enhver pedagogisk handling være å famle i blinde: <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-fagfornyelse-pedagogikk/uten-dannelsesorientering-vil-enhver-pedagogisk-handling-vaere-a-famle-i-blinde/168849>

- Hogstad, K. H. (2021, 01 20). *dannelse*. Store norske leksikon: <https://snl.no/dannelse>
- Horn, H., Johnsrud, E. B., Nitteberg, M., Ommundsen, Å. M., Rindal, H., & Ødegaard, H. (2020). *Fabel 8 - Norsk for ungdomstrinnet*. Aschehoug & Co.
- Klausen, S. W. (2022, 05). *Digital teknologi for læring og undervisning i skolens grunnlagsdokumenter*. <https://www.universitetsforlaget.no/digital-teknologi-for-laering-og-undervisning-i-skolen>
- Kvåle, G. (2014). Digitale tekstar. I S. Slettan, *Ungdomslitteratur* (ss. 175-190). Cappelen Damm.
- Løvland, A. (2010). *Multimodalitet og multimodale tekster*. <https://videnomlaesning.dk/media/1607/anne-lovland.pdf>
- Medietilsynet. (2020). *Barn og medier 2020*. Medietilsynet.
- Molbæk-Steensig, S. (2011, 10 06). *HL-senteret - Senter for studier av Holocaust og livssynsminoriteter*. Holocaustbenektelse: <https://www.hlsenteret.no/kunnskapsbasen/Ulike%20folkemord/folkemord-under-nazismen/ettertid/holocaustbenektelse>
- Munthe, E., O. E., Njå, M. B., S. F., Gilje, Ø., Moltudal, S. A., & S. B. (2022). *Digitalisering i grunnopplæring; kunnskap, trender og framtidig*. Kunnskapscenter for utdanning: Universitetet i Stavanger.
- Maagerø, E., & Tønnessen, E. S. (2014). Multimodalitet. I E. Maagerø, & E. S. Tønnessen, *Multimodal tekstkompetanse* (ss. 23-48). Cappelen Damm .
- NOU 2014:7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole - Et kunnskapsgrunnlag*. Kunnskapsdepartementet: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2014-7/id766593/?ch=1>
- NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole — Fornyelse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/?ch=1>
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkeltbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Fagbokforlaget.
- Rogne, M. (2010, 12 06). Digital deltakarkultur i norskfaget? *Nordic Journal of Digital Literacy*, ss. 101 - 114. <https://doi.org/10.18261/ISSN1891-943X-2010-02-03>.
- Rogne, M., & Waage, L. R. (2018). *Multimodalitet i skole- og fritidstekstar*. Fagbokforlaget.
- Skjelbred, D. (2019). *Skolens tekster - et utgangspunkt for læring*. Cappelen Damm.
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Gyldendal akademiske.
- Unesco. (2023, 05 14). *Literacy*. Unesco - Institute for Statistics: <https://uis.unesco.org/en/glossary-term/literacy>
- Utdanningsdirektoratet. (2006, 08 01). *Utdanningsdirektoratet*. Læreplan i norsk (NOR1-01): https://www.udir.no/kl06/NOR1-01/Hele/Grunnleggende_ferdigheter?plang=http://data.udir.no/kl06/nob

- Utdanningsdirektoratet. (2013, 08 01). *Utdanningsdirektoratet*. Læreplan i norsk (NOR1-05): <https://www.udir.no/kl06/NOR1-05?lplang=http://data.udir.no/kl06/nob#>
- Utdanningsdirektoratet. (2021, 12 11). *Utdanningsdirektoratet*. Rammeverk for lærerens profesjonsfaglige digitale kompetanse (PFDK): <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/profesjonsfaglig-digital-kompetanse/rammeverk-larerens-profesjonsfaglige-digitale-komp/>
- Utdanningsdirektoratet. (2023, 04 02). *Utdanningsdirektoratet*. Rammeverk for lærerens profesjonsfaglige digitale kompetanse: https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/profesjonsfaglig-digital-kompetanse/rammeverk-larerens-profesjonsfaglige-digitale-komp/vedlegg/?fbclid=IwAR09mDf4GeGf6HI2ETsQVkdMUY5Rr0xmUhpGo_VXLZWBLYZKCGOaOUSnXpc
- Utdanningsdirektoratet. (2023, 03 12). *Utdanningsdirketoratet*. Rammeverk for grunnleggende ferdigheter: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeverk/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/2.1-digitale-ferdigheter/>
- Veum, Aslaug (under arbeid). Kapittel 1. Introduksjon til CritLit-prosjektet – teori og tidligere forskning. I: A. Veum & G. Kvåle (red.) *Kritisk literacy i en digital tid*. (arbeidstittel).
- Veum, A., & Skovholt, K. (2020). *Kritisk literacy i klasserommet*. Universitetsforlaget.
- Wendelborg, C. (2022). *Mobbing og arbeidsro i skolen 2021 - Elevundersøkelsen 2021*. ISBN: 978-82-7570-675-9: NTNU Samfunnsforskning.