

# Kunnskapsgrunnlag for kvalitetskriterium for læremiddel i norsk

---

ARTIKKEL | SIST ENDRET: 27.05.2021

---

## Innhold

### Lesetilvising

## Del I: Oppdrag og bakgrunn

### 1.1 Oppdraget: Kvalitetskriterium for læremiddel i norsk og engelsk

### 1.2 Definisjon av læremiddel

### 1.3 Bakgrunn

### 1.4 Kven vel læremiddel?

## Del II: Generelt om læremiddel

### 2. Føringer for læremidla i Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK20)

- 2.1 Kompetanse og djupnelæring
- 2.2 Inkludering, mangfald og felles referanserammer
- 2.3 Grunnleggande ferdigheiter og tverrfaglege tema
- 2.4 Kompetansemål og undervegsvurdering
- 2.5 Oppsummering

### 3. Digitalisering av skolen og utfordringar for læremiddelfeltet

- 3.1 Digital læringsanalyse
- 3.2 Lesing på papir og skjerm
- 3.3 Digitale læremiddel og språkmangfald
- 3.4 Oppsummering

#### **4. Nokre kjenneteikn på kvalitet i læremiddel**

- 4.1 Design og utforming
- 4.2 Oppgåver
- 4.3 Verbalspråkleg tilrettelegging
- 4.4 Lette og vanskelege tekstar
- 4.5 Oppsummering

### **Del III: Læremiddel i norskfaget**

#### **5. Det komplekse norskfaget**

- 5.1 Oppsummering

#### **6. Lesing, skriving og munnlege ferdigheiter som grunnleggjande ferdigheiter i norskfaget**

- 6.1 Oppsummering

#### **7. Kjerneelement i norskfaget**

- 7.1 Tekst i kontekst
- 7.2 Kritisk tilnærming til tekst
- 7.3 Munnleg kommunikasjon
- 7.4 Skriftleg tekstsaking
- 7.5 Språket som system og moglegheit
- 7.6 Språkleg mangfald
- 7.7 Oppsummering

### **Del IV: Oppsummering av kvalitetskriterium og eit grunnlag for den digitale rettleiaren**

#### **8. Kva kjenneteiknar eit godt læremiddel for norskfaget**

- 8.1 Føringar frå læreplanverket
- 8.2 Pedagogisk og didaktisk kvalitet
- 8.3 Utforming og tekstleg kvalitet

## **Vedlegg**

Under finn du vedlegg til kunnskapsgrunnlaget med utfyllande informasjon om forskning og arbeid med læremiddel.

- [BELMA \(pdf\)](#)
- [Digitale læremidler \(pdf\)](#)
- [Samandrag av læremiddelforskning i Norge \(pdf\)](#)
- [Internasjonal forskning på læremidler \(pdf\)](#)
- [Litteraturliste \(pdf\)](#)

## Lesetilvising

Dette kunnskapsgrunnlaget er utarbeidd for å grunngi og utdjupe kvalitetskriterium i ein digital rettleiar som Utdanningsdirektoratet har utvikla til hjelp i arbeidet med å vurdere og velje læremiddel.

Kunnskapsgrunnlaget og rettleiaren er ei konkretisering av tiltak 7 i oppdragsbrev 15-18 om «Den teknologiske skolesekken» frå Kunnskapsdepartementet til Utdanningsdirektoratet. Oppdraget lyder: «Utdanningsdirektoratet skal vurdere og etablere tiltak for utvikling av kvalitativt gode læremidler, jf. omtale i Meld. St. nr 28 og oppdragsbrev, herunder vurdere behov for kvalitetskriterier i flere fag.» I Meld. St. 28 (2015–2016) *Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet* går det fram at det skal utviklast kvalitetskriterium for læremiddel og rettleiingsmaterieil til bruk for lærarar og læremiddelutviklarar i matematikk. Dette blir no utvida til også å gjelde engelsk og norsk og skal danne grunnlag for påstandane i den digitale rettleiaren, som er eit verktøy for vurdering av kvalitet i læremiddel i dei to faga.

Kunnskapsgrunnlaget og den digitale rettleiaren utgjer dermed samla det rettleiingsmateriellet som Kunnskapsdepartementet etterspør. Rettleiingsmateriellet er utforma til bruk i kollektivt arbeid i ein profesjonsfellesskap. Utforminga av den digitale rettleiaren er basert på at alle kategoriar og påstandar skal vere med i ei fullstendig vurdering av eit læremiddel. Materiellet kan brukast både til å vurdere kvaliteten på læremiddel som skolen eller skoleeigaren allereie har, og til å vurdere nye læremiddel som skal kjøpast inn.

Dokumentet har éin del som omhandlar læremiddel meir generelt, og éin del som gjeld norskfaget/engelskfaget spesielt. Det er fordi mange av spørsmåla som gjeld vurdering og val av læremiddel, er dei same for alle fag i skolen, og dermed også for norsk og engelsk. Desse to faga er dessutan begge språkfag, noko som gjer at dei har mykje felles. Samtidig er det forskjellar mellom dei. Den generelle delen er nokså lik for dei to faga, men vi har utdjupa eller korta ned på enkelte tema og konklusjonar og henta eksempel frå dei respektive faga for å gjere stoffet mest mogleg relevant for det enkelte faget. I den fagspesifikke delen tar vi utgangspunkt i læreplanane i norsk og engelsk og i forskning om læring og læremiddel i dei to faga.

Kunnskapsgrunnlaget vender seg først og fremst til lærarar, skoleleiarar og skoleeigarar, som alle er involverte i arbeidet med å vurdere og velje læremiddel til det daglege arbeidet i skolen, men også til

læremiddelutviklarar, lærarstudentar og forskarar i faga norsk og engelsk i lærarutdanningane. Dette er ei samansett målgruppe, og kunnskapsgrunnlaget ligg derfor føre på to nivå. Den som treng tilvising til bakgrunnsstoff som rapportar, utdjupingar og forskingsoversikter om enkeltemne, kan finne det ved å gå til tekstane som er merkte «Utdjupande tekst». For dei som ikkje ønsker å lese heile dokumentet, har kvart kapittel ei kort oppsummering med konklusjonar som har særleg relevans for læremidla. Desse oppsummeringane er samanfatta og presenterte i ei avsluttande oversikt som dannar utgangspunkt for den digitale rettleiaren.

Heilt til slutt i dokumentet er eit samandrag av *Best European Learning Materials Awards*, <https://www.belma-award.eu/> og *Kvalitetskriterier for digitale læringsressurser* (SIKT 2017). Dette er oversikter over kvalitetskriterium for vurdering av læremiddel som har vore brukte i utarbeidinga av dette dokumentet. I tillegg finn ein ei oppsummering av to rapportar om norsk og internasjonal læremiddelforskning.

## 1.1 Oppdraget: Kvalitetskriterium for læremiddel i norsk og engelsk

For arbeidet med å utvikle rettleiarar i norsk og engelsk tilsvarande den som allereie ligg føre for matematikk, har Utdanningsdirektoratet gitt desse føringane:

Formål: Kvalitetskriterier for læremidler i norsk og engelsk skal

- gi støtte til arbeid med valg og vurdering av læremidler for skoler og skoleeiere som kan inngå i utviklingsprosesser i profesjonsfellesskapet, og bidra til kompetanseutvikling både mht. kvalitet i læremidler og læreplanens innhold
- gi signaler til læremiddelutviklere om hva som kjennetegner læremidler med god kvalitet
- støtte desentralisert kompetanseutvikling

Vidare har Utdanningsdirektoratet formulert desse måla for arbeidet:

- Utvikle kvalitetskriterier for flere fag: norsk og engelsk
- Utarbeide et kunnskapsgrunnlag med oversikt over forskning på læremidler og fagdidaktikk i det aktuelle faget, samt definere kvalitetskriterier for læremidler basert på denne oversikten.
- Utarbeide påstander til en digital veileder som er verktøyet for vurdering av læremidler for skoler og skoleeiere.

Formålet er altså både å støtte arbeidet med vurdering og val av læremiddel og å gi hjelp til kompetanseutvikling og gode utviklingsprosessar ved den enkelte skolen, i tråd med det som blir omtalt under punktet «Profesjonsfellesskap og skoleutvikling» i den overordna delen av læreplanen.

## 1.2 Definisjon av læremiddel

*Læremiddel* er eit innarbeidd omgrep trass i at vi ikkje alltid er einige om kva det står for. I § 17-1 i *forskrift til opplæringslova* er omgrepet definert slik:

Med læremiddel meiner ein alle trykte, ikkje-trykte og digitale element som er utvikla til bruk i opplæringa. Dei kan vere enkeltståande eller gå inn i ein heilskap, og dekkjer aleine eller til saman kompetansemål i Læreplanverket for Kunnskapsløftet.

Vidare i kunnskapsgrunnlaget legg vi definisjonen i forskrifta til grunn, men peiker samtidig på at omgrepsbruken på læremiddelfeltet kan vere noko forvirrande, ikkje minst med tanke på bruken av digitale læremiddel. Det viser kor samansett dagens læremiddelsituasjon er. Spørsmålet om læremidla er realiserte på papir eller på skjerm, har vi ikkje lagt vekt på i denne framstillinga, sjølv om det er trekt inn der det er relevant. Dette kunnskapsgrunnlaget fokuserer på læremidla sitt forhold til intensjonane i læreplanverket, på den pedagogiske og didaktiske tilrettelegginga og på den tekstlege framstillinga i læremidla.



### Les meir

Tidlegare læreplanar hadde gjerne eit vidt læremiddelomgrep: «Med læremiddel menes her alt av det utstyr og materiell som brukes av lærer og elev i forbindelse med undervisning og læring», heitte det for eksempel i mønsterplanen som blei innført i 1974 (Mønsterplan, 1974, s. 55). Ut frå ein slik definisjon blir utstyret i ein gymsal eller på naturfagrommet eit læremiddel på same måte som ei avis, eit dokumentarprogram i NRK – eller dagens nettbrett, for den saks skuld. Kva vi kan forstå med omgrepet læremiddel i skolesamanheng, har gradvis blitt snevra inn. Det ser vi mellom anna i Meld. St. 28 (2015–2016), der det i ei oppsummering av drøftinga av omgrepsbruken heiter: «Læremidlene skal være utviklet til bruk i opplæringen og dekke kompetansemålene i læreplanene.» Både i trykte og digitale læremiddel finn vi tekstar som ikkje er produserte for opplæringsformål, men som blir didaktiserte i eit læremiddel. Det gjer definisjonen som er gitt ovanfor, problematisk.

Fleire forskarar har forsøkt å bruke meir nyanserte omgrep når det er tale om læremiddel (Gilje, 2017; Illum Hansen, 2015; Skjelbred, 2019). På den eine sida skil ein mellom læremiddel som er berarar av innhald og meining og må tolkast (dvs. tekstar), som bilete og verbaltekst i ei bok eller på eit nettbrett, og på den andre sida verktøy, som ikkje har meining i seg sjølv, men som

blir brukte i ein opplæringskontekst, som nettbrett og skrivereiskapar. Vidare skil ein mellom læremiddel som er produserte for opplæringsformål, som eit læringsspel eller ei lærebok, og tekstar som er utarbeidde for formål utanfor skolen, som ei avis eller ein film, og som blir trekte inn i skolen og brukte til undervisningsformål. Nemningane som blir brukte, kan variere, men sjølve inndelingane er mykje den same.

I boka *Læremidler og arbeidsformer i den digitale skolen* bruker Øystein Gilje nemningane læremiddel og læringsressursar, der den første står for element som er utvikla til bruk i opplæringa, og den siste blir brukt om element som er utarbeidde for formål utanfor skolen og blir trekte inn i skolen. I boka *Dansk skil* Thomas Illum Hansen mellom «didaktiske læremiddel» og «semantiske læremiddel», der dei første er læremiddel som er utarbeidde for opplæring, medan dei siste er element som blir brukte som læremiddel. I tillegg opererer Illum Hansen med «funksjonelle læremiddel», som ikkje har noko innhald i seg sjølv, men er reiskapar som blir brukte til å realisere eit innhald.

I boka *Skolens tekster – et utgangspunkt for læring* finn vi denne oversikta over læremiddel:

## Læremidler

Hjelpemidler		Skolens tekster		
	Verktøy	Gjenstander	Primære/intenderte skoletekster	Sekundære/beny skoletekster
<b>Eksempler</b>	Skriveredskaper, nettbrett	Konkretiseringsmaterieill, utstoppede dyr	Lærebøker, læringsspill	Romaner, aviser

Henta frå *Skolens tekster* (Skjelbred, 2019, s. 22).

Her er det skilt mellom tekstar som har meining og må tolkast, og det som ikkje er tekstar, men som kan brukast til å realisere tekstar, som skrivereiskapar (verktøy) eller ulike typar konkretiserings- og aktualiseringsmaterieill (gjenstandar). Vidare er det skilt mellom dei tekstane som er utarbeidde med tanke på opplæring i skolen, og dei som ikkje er laga med opplæring som formål, men som blir trekte inn i skolen og «didaktiserte» (Blikstad-Balas, 2014). Dei første blir her kalla «primære/intenderte skoletekster», og tilsvarer det Gilje kallar «læremiddel» og Hansen «didaktiske læremiddel». Det er desse tekstane som tilsvarer omgrepet læremiddel i opplæringslova.

Ein problematikk knytt til å bruke definisjonen i opplæringslova kom fram i Rambølls evaluering av rettleiaren i matematikk. Fleire informantar peikte på at rettleiaren berre var retta

mot læremiddel som kan vere «enkelståande eller gå inn i ein heilskap, og dekkjer aleine eller til saman kompetansemål i Læreplanverket for Kunnskapsløftet», det vil seie læremiddel for spesielle fag som blir brukte over ein lang periode, for eksempel eit skoleår (det som læremiddel.dk kallar «læremiddel på makronivå»). Men i skolen bruker ein også læremiddel for enkelte tema og opplegg som for eksempel går over ein kortare periode, som tverrfaglege tema («mesonivå»), og ein bruker læremiddel for konkrete og avgrensa undervisningsformål i for eksempel ei undervisningsøkt der ein trener på ei spesiell ferdigheit («mikronivå»). (<https://laeremiddel.dk>, sjå også Gilje, 2017, s. 68). I utarbeidinga av rettleiaren er det forsøkt å ta høgde for dette, også fordi samanhengen mellom dei ulike tekstsystema i eit læremiddel av og til har vist seg å vere problematisk (Vareberg, 2018).

## 1.3 Bakgrunn

Med *Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020* (LK20) har skolen fått nye læreplanar for grunnopplæringa i alle fag. Det har konsekvensar også for læremiddelfeltet. Lærarar, skoleleiarar og skoleeigarar skal vurdere og velje læremiddel med utgangspunkt i det læreplanen omtaler som relevans og sentrale verdiar i faga, tverrfaglege tema, grunnleggande ferdigheiter, kjerneelement og kompetansemål. Dei skal i tillegg sjå alt dette i samheng med den overordna delen i læreplanen, der verdiane og prinsippa som grunnopplæringa bygger på, er fastsette. Læremiddelutviklarar produserer nye papirbaserte og digitale læremiddel med utgangspunkt i dei nye læreplanane. Også samfunnsutviklinga generelt har konsekvensar for læremidla. Samfunnet blir stadig meir digitalisert, og skolen og undervisninga tar del i denne digitaliseringa, slik det går fram av strategiplanen til regjeringa, *Framtid, fornyelse og digitalisering. Digitaliseringsstrategi for grunnopplæringa 2017–2021* (s. 19). Det skaper mange moglegheiter, men òg nokre utfordringar for arbeidet med læremidla. Vi må kunne seie at utviklinga både i og utanfor skolen generelt og innføringa av den nye læreplanen gjer vurdering og val av læremiddel viktig i den endringa skolen no går igjennom.

Dette går også fram av Meld. St. 28 (2015–2016) *Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet*, som er eit viktig forarbeid til LK20. Meldinga har eit eige delkapittel om læremiddel som poengterer den plassen læremidla har i opplæringa: «Læremidlene har stor betydning for undervisningen og elevenes læringsutbytte», heiter det som ein del av vurderinga (op.cit., s. 77).



**Les meir**

Læremidla har stor økonomisk og pedagogisk betydning både for dei som lagar, og for dei som kjøper og bruker læremidla. Kvar dag gjer om lag 800 000 menneske i Noreg bruk av læremiddel, anten realiserte som lærebøker på papir eller som digitale læremiddel på skjerm. Kwart år bruker skolane i grunnopplæringa meir enn 700 millionar kroner på læremiddel (Forleggerforeningen, 2018). Forskingsprosjektet «Med ARK og APP», som studerte læremiddelbruk i faga engelsk, matematikk, naturfag og samfunnsfag i perioden 2013–2015, viste at læremidla har ei viktig rolle i læringsarbeidet. Det viste også at bruken av digitale læremiddel stadig aukar, samtidig som den papirbaserte læreboka framleis står sterkt: «Den papirbaserte læreboka er det læremiddelet som flest lærere oppgir var i bruk i siste time», heiter det for eksempel i ei oppsummering av prosjektet (Gilje et al., 2016, s. xv). Det stemmer godt med tilsvarende undersøkingar (Blikstad-Balas & Roe, 2020; Løvland, 2011; Skjelbred & Aamotsbakken, 2010b; Smidt, Tønnessen, Aamotsbakken & Nasjonalt senter for skriveopplæring, 2011). Mykje er i endring med tanke på korleis læremidla blir utforma og brukte, men det er framleis slik at læremidla spelar ei viktig rolle i skolen.

Med utgangspunkt i ei forståing av den viktige rolla læremidla spelar i skolen, starta Kunnskapsdepartementet i 2017 eit arbeid med å utvikle kvalitetskriterium for læremiddel i matematikk som skulle «støtte skolene og lærerfellesskapet ved å øke bevisstheten om vurdering og valg av læremidler i matematikkundervisningen» (op.cit.). Kriteria skulle også «gi signaler til forlag og læremiddelforfattere om hva som kjennetegner læremidler med god kvalitet» (op.cit.). Departementet gav klare føringar for korleis slike kvalitetskriterium skulle utformast:

Kvalitetskriteriene skal ta utgangspunkt i læremiddelforskning og lærernes faglighet. Kriteriene skal ha en helhetlig tilnærming og omfatte ulike sider ved læremidlene. Dette inkluderer kriterier for faglighet, pedagogisk kvalitet, brukervennlighet og universell utforming. Kriteriene skal være relevante for både trykte og digitale læremidler (op.cit.).

Det digitalt baserte vurderingsverktøyet for læremiddel i matematikk blei ferdig våren 2018 og pilotert på fem skolar same haust. Utdanningsdirektoratet har no utarbeidd tilsvarende rettleiarar for faga norsk og engelsk.



## Les meir

På bakgrunn av utprøvinga av rettleiaren i matematikk gjennomførte Rambøll hausten 2018 ei evaluering av dette verktøyet på oppdrag frå Utdanningsdirektoratet (Rambøll, 2019a). Vi skal her referere nokre hovudfunn. For det første viste evalueringa at det var eit sterkt ønske om ein slik rettleiar i skolen, og at informantane opplevde at rettleiaren kunne bidra til at det lokalt blei



gjort betre og meir bevisste val (op.cit., s. 3). Vidare meinte informantane at rettleiaren i hovudsak fungerte godt, men dei peikte også på forbettringspotensial. Noko gjaldt dei tekniske sidene og utforminga av rettleiaren, men noko gjaldt også innhaldet, som at ein del påstandar kunne opplevast som «unødig forskningsrettede og noe krevende å forstå» (op.cit., s. 38), og at dei var for lite praksisnære. Eit anna viktig funn i evalueringa var at samspelet mellom ulike læremiddel ikkje i tilstrekkeleg grad blei fanga opp i rettleiaren, noko rapporten peiker på kjem av den definisjonen av læremiddel som ligg til grunn for rettleiaren (op.cit., s. 8), jf. drøftinga av læremiddeldefinisjonen ovanfor.

Eit mål med utarbeidinga av rettleiaren var at han skulle bidra til kompetanseoppbygging i skolen. Evalueringsrapporten konkluderer med at det er «tydelig at veilederen og diskusjonene knyttet til vurdering av læremidler bidrar til en ny arena for refleksjon om utøvelse av læreryrket mellom lærerne» (op.cit., s. 5). Samtidig blir det peikt på at dette er avhengig av korleis den enkelte skolen legg opp prosessen og bruken av rettleiaren. Evalueringa til Rambøll har gitt nyttige innspel til arbeidet med å utvikle tilsvarende rettleiarar for norsk og engelsk.

## 1.4 Kven vel læremiddel?

Da godkjenningssordninga for læremiddel blei oppheva i år 2000, var eit av argumenta at ein lærar skulle kunne bruke sitt profesjonelle skjønn og velje dei læremidla han eller ho meinte var best eigna til å realisere læreplanmåla (Bratholm, 2001). Det har vore lang praksis for at lærarane, gjerne i samarbeid med kollegaer, har valt kva læremiddel som skal brukast (Gilje et al., 2016; Skjelbred, 2003). Med aukande digitalisering er det ein fare for at valet i større grad blir gjort på skoleeigarnivå, for eksempel fordi innkjøp av lisensar til digitale læremiddel krev større investeringar enn innkjøp av lærebøker (Gilje, 2017, s. 68). Formålet med dette kunnskapsgrunnlaget og den tilhøyrande rettleiaren er at dei skal støtte profesjonsfellesskapen ved den enkelte skolen i vurdering og val av læremiddel.



### Les meir

Fleire undersøkingar viser at valet av læremiddel tradisjonelt har vore overlata til lærarane. I ein studie frå 2003 der lærarar og skoleleiarar blei spurde om kven som valde læremidla ved skolen deira, var konklusjonen at dette valet langt på veg blei delegert til lærarteam og i liten grad avgjort administrativt (Skjelbred, 2003, s. 23). I ei landsomfattande undersøking frå 2015

svarte 85 prosent av dei spurde at dei var heilt eller delvis ueinige i denne påstanden: «Ved min skole bestemmer skolens ledelse valg av lærebøker uten å konferere med lærerne» og «Ved min skole er lærebøker bestemt av skoleeier» (Gilje et al., 2016, s. 18). Biletet ser altså ikkje ut til å vere det same når det gjeld val av digitale læremiddel. I undersøkinga Spørsmål til Skole-Norge, som blei gjennomført i 2015, svarte 25 prosent av lærarane at dei i liten eller ingen grad var involverte i val av digitale læremiddel (Gjerustad & Waagene, 2015, s. 21).

## Del II: Generelt om læremiddel

### 2. Føringer for læremidla i Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK20)

Læreplanverket som gradvis blir innført frå skolestart 2020, har likskapstrekk med tidlegare læreplanar, men innfører også ein god del nytt. Planen har fått ein ny overordna del, der prinsipp og verdiar som ligg til grunn for dannels- og opplæringsmåla i alle fag, blir presenterte. Relevans og sentrale verdiar for dei enkelte faga er løfta fram saman med det som blir omtalt som kjerneelement i faget.

For engelsk er kjerneelementa:

- kommunikasjon
- språklære
- møte med engelskspråklege tekstar

For norsk er kjerneelementa:

- tekst i kontekst
- kritisk tilnærming til tekst
- munnleg kommunikasjon
- skriftleg tekstskaing
- språket som system og moglegheit
- språkleg mangfald

*Læreplan for Kunnskapsløftet (LK06)* innførte fem grunnleggande ferdigheiter som det skulle arbeidast med i

alle fag, og dei er vidareførte i den nye læreplanen. For språkfaga engelsk og norsk er fire av dei fem grunnleggande ferdigheitene med: å kunne lese, å kunne skrive, munnlege ferdigheiter og digitale ferdigheiter. I tillegg har læreplanen tre nye, tverrfaglege tema: «folkehelse og livsmeistring», «demokrati og medborgarskap» og «berekraftig utvikling». Dei to første er inkluderte i læreplanen for engelskfaget, i norskfaget er alle tre tema med. Vi kan også ta med at LK20, til liks med læreplanen frå 2006, har kompetansemål, ikkje innhaldsmål, som tidlegare læreplanar. Alle desse endringane har konsekvensar for læremidla, og vi skal her kommentere nokre av dei.

## 2.1 Kompetanse og djupnelæring

I den overordna delen lanserer læreplanen prinsippa for læring, utvikling og danning som heile læreplanverket bygger på. I denne delen blir også eit tydeleg kompetanseomgrep definert: «Kompetanse er å kunne tileigne seg og nytte kunnskapar og ferdigheiter til å meistre utfordringar og løyse oppgåver i kjende og ukjende samanhengar og situasjonar. Kompetanse inneber forståing og evne til refleksjon og kritisk tenking» (LK20, 2.2). I læreplanen heng kompetanseomgrepet nært saman med omgrepet djupnelæring, som blir framstilt slik:

Skolen skal gi rom for djupnelæring slik at elevane utviklar forståing av sentrale element og samanhengar innanfor eit fag, og slik at dei lærer å bruke faglege kunnskapar og ferdigheiter i kjende og ukjende samanhengar. I arbeidet med faga skal elevane møte oppgåver og delta i varierte aktivitetar av stadig aukande kompleksitet. Djupnelæring i fag inneber å nytte kunnskapar og ferdigheiter på ulike måtar, slik at elevane over tid kan meistre ulike typar faglege utfordringar individuelt og i samspel med andre (LK20, 2.2).



### Les meir

Djupnelæring er ikkje noko nytt i norsk skole (Engelsen, 2019). I forarbeida til LK20 blir omgrepet på nytt aktuelt mellom anna som eit svar på at faga i LK06 hadde for mange kompetansemål, og at samanhengen mellom dei ikkje var tydeleg nok. Mange fag kunne dermed bli overlessa og fragmenterte. (Meld. St. 28 (2015–2016)). Svaret var det som i læreplanen fekk namnet kjerneelement i faga, samtidig som problemløysing, analyse og refleksjon i og på tvers av fag og kunnskapsområde kom til å stå sentralt. Elevane skulle gradvis utvikle kunnskap og forståing med utgangspunkt i det dei allereie kunne, og det blei

lagt sterkare vekt på evna til å skape samanhengar mellom kunnskapsområde. Djupnelæring bygger på eit sosiokulturelt læringssyn, der læring best skjer i dialog og samhandling med andre i ein utforskande og utfordrande læringskontekst. (Gilje, Landfald & Ludvigsen, 2018; Schelde, 2017).

På heimesidene til Utdanningsdirektoratet kan ein finne meir stoff om djupnelæring, og om samanhengen mellom dette omgrepet og kompetanseomgrepet.

Kompetanseomgrepet og djupnelæring heng saman med ei utforskande tilnærming til læring. Dette blir også omtalt som ein del av verdigrunnlaget i den overordna delen av læreplanen, som legg vekt på skaparglede, engasjement og utforskartrøng. Her heiter det mellom anna:

I opplæringa skal elevane få rike høve til å utvikle engasjement og utforskartrøng. Evna til å stille spørsmål, utforske og eksperimentere er viktig for djupnelæring. Skolen skal respektere og dyrke fram ulike måtar å utforske og skape på. Elevane skal lære og utvikle seg gjennom sansing og tenking, estetiske uttrykksformer og praktiske aktivitetar (LK20, 1.4).

I 2019 utarbeidde Kunnskapsdepartementet eit strategidokument med tittelen *Skaperglede, engasjement og utforskertrøng. Praktisk og estetisk innhold i barnehage, skole og lærerutdanning*, med formål å løfte fram kor viktig det er med estetiske læringsprosessar og praktiske arbeidsformer i faga (Kunnskapsdepartementet, 2019b).

Kompetanseomgrepet sett i samanheng med djupnelæring stiller krav til både innhald, framstillingsmåte og pedagogisk og didaktisk tilrettelegging i læremidla. Læremidla spelar ei viktig rolle når det gjeld å legge opp til samarbeid, utforsking, gå i djupna med tema og problemstillingar og reflektere over eiga læring. Læremidla kan slik vere til god støtte for læraren i arbeidet med å legge til rette for djupnelæring og utvikling av kompetanse, slik det er definert i læreplanen.

## 2.2 Inkludering, mangfald og felles referanserammer

Inkludering og kulturelt mangfald er ein del av det verdigrunnlaget opplæringa er basert på: «Skolen skal gi elevane historisk og kulturell innsikt og forankring, og bidra til at kvar elev kan vareta og utvikle identiteten sin i ein inkluderande og mangfaldig fellesskap», heiter det i den overordna delen av læreplanen (LK20, 1.2). Planen peiker på at det norske samfunnet alltid har blitt påverka av ulike kulturtradisjonar, men at

befolkninga i Noreg i dag er meir samansett enn tidlegare. Fleirspråklegheit og det å kjenne fleire kulturar enn sin eigen er ein viktig ressurs, både for den enkelte og for samfunnet. Når verda stadig blir knytt meir saman, blir språkkunnskapar og kulturforståing viktigare. Derfor heiter det i planen at skolen skal «støtte utviklinga av identiteten hos den enkelte, gjere elevane trygge på eigen ståstad, samtidig som han skal formidle felles verdiar som trengst for å møte og delta i mangfaldet, og opne dører mot verda og framtida» (LK20, 1.2).

Understrekinga av inkludering og kulturelt mangfald har fleire konsekvensar for læremidla. Dei presenterer mange og varierte tekstar, med tema og tilnæringsmåtar som gjer at elevar med ulik livssituasjon, ulikt opplæringsbehov og ulik bakgrunn kan kjenne seg inkluderte og oppleve at dei blir synleggjorde og verdsette. Læremidla både tryggar identiteten til den enkelte eleven og bruker og utviklar språkkunnskapane og kunnskapane om kulturelt mangfald som han eller ho har.

Læremidla speglar også eit samansett samfunn, med tanke på både den enkelte eleven og målsettinga om å gi alle elevar det som i den overordna delen i læreplanverket blir kalla felles referanserammer. Når både LK20 og tidlegare læreplanar omtaler inkludering og kulturelt mangfald, er «felles referanserammer» eit stikkord:

Felles referanserammer er viktig for at den enkelte skal kjenne tilhøyrse til samfunnet. Dette skaper samhald og forankrar identiteten til den enkelte i ein større fellesskap og i ein historisk samanheng. Ei felles ramme gir og skal gi rom for mangfald, og elevane skal få innsikt i korleis vi lever saman med ulike perspektiv, haldningar og syn på livet. Dei erfaringane elevane får i møte med ulike kulturuttrykk og tradisjonar, bidrar til å forme identiteten deira. Eit godt samfunn er tufta på ein inkluderande og mangfaldig fellesskap (LK20, 1.2).

Her spelar læremidla ei viktig rolle fordi dei når alle elevar. I læremidla i tekstfaga norsk og engelsk kan alle møte tekstar frå ulike kulturar og bli kjende med kva ulike folkegrupper har skapt innanfor språk, kunst og kultur. Samla kan læremidla i alle fag presentere både felles kunnskapsstoff og kulturelt mangfald og slik gi alle som får opplæring i norsk skole, nokre felles referanserammer.



## Les meir

Ein del læremiddelforskning har vist at eit fleirkulturelt perspektiv ikkje alltid er like synleg. For norsk- og engelskfaget er språkleg mangfald og fleirkulturalitet eit viktig tema. Lise Iversen Kulbrandstad har undersøkt om og korleis lærebøker i norsk på mellomtrinnet som er utgitt etter Kunnskapsløftet i 2006, tematiserer fleirspråkleg mangfald og det å lære norsk som eit andrespråk. Ho oppsummerer med at «[a]nalyser viser at kunnskapsstoff om flerspråklig mangfald og om det å lære og bruke norsk som et andrespråk i beskjeden grad gjenfinnes i lærebøkene» (Kulbrandstad, 2019, s. 7). Men biletet er ikkje eintydig. Ein studie av lærebøker i norsk på vidaregåande etter 2013 viser ei nyorientering der språkmangfald blir framheva

positivt, og der multietnolekt i hiphop blir brukt som eksempel (Opsahl og Røyneland, 2016).

Ei anna side ved det fleirkulturelle perspektivet i læremidla er korleis tekstar og fagstoff speglar mangfaldet og det fleirkulturelle samfunnet. Rita Elmrani viser for eksempel i ei masteroppgåve frå 2008 at det er lite å finne i norske lærebøker i naturfag om kva den arabiske verda har bidratt med til kunnskapsutvikling (Elmrani, 2008; Skjelbred, 2007, 2008). Lund (2007) og Brown og Habegger-Conti (2017) gjennomførte ei undersøking av korleis urfolk var representerte i bilete i norske lærebøker for engelskfaget. Bileta fokuserte i det store og heile på tradisjonelle aspekt ved urfolkskultur, og dei var komponerte slik at det var lite interaksjon mellom lesaren og menneska på bileta. Dette var generelt annleis for bilete som viste kvite menneske – her var tendensen at bileta inviterte til identifikasjon og interaksjon mellom lesaren og personane på bileta. Forfattarane peiker på at ideologiane som bileta potensielt formidlar, står i motsetning til måla om interkulturell kompetanse i læreplanar for engelskfaget.

Inkludering og kulturelt mangfald kan også sjåast i samanheng med tilpassa opplæring, som er eit sentralt prinsipp for læring, utvikling og danning i den overordna delen av læreplanverket. Her blir læremidla nemnde som eitt av dei verktøya skolen har for å gi tilpassa opplæring: «Skolen skal mellom anna tilpasse opplæringa gjennom arbeidsformer og pedagogiske metodar, *bruk av læremiddel*, organisering, og i arbeidet med læringsmiljøet, læreplanar og vurdering» (LK20, 3.2, vår utheving). Tilpassa opplæring stiller krav til tilrettelegging med utgangspunkt i føresetnadene og bakgrunnen til den enkelte eleven. Dette blir også understreka i Meld. St. 6 (2019–2020) *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*, som mellom anna handlar om universell utforming og tilrettelegging som inkluderer alle borgarar:

Inkludering i barnehage og skole handler om at alle barn og elever skal oppleve at de har en naturlig plass i fellesskapet. De skal føle seg trygge og kunne erfare at de er betydningsfulle, og at de får medvirke i utformingen av sitt eget tilbud. Et inkluderende fellesskap omfatter alle barn og elever (Meld. St. 6 (2019–2020), s. 11)

Meldinga omtaler kravet til universell utforming, og her blir læremidla omtalte spesielt: «Universell utforming i barnehagen og skolen handler om mange ulike forhold: bygningsmasse, uteområde, pedagogikk og *digitale læremidler og læringsressurser*.» (Meld. St. 6 (2019–2020) 3.4, vår utheving).

Tilpassa opplæring gjeld også elevar med stort læringspotensial, slik det går fram mellom anna i NOU 2016: 14 *Mer å hente – Bedre læring for elever med stort læringspotensial*. Sjå for eksempel Idsøe & Skogen, 2011 og Idsøe, 2014.

Å tilpasse opplæringa til kvar enkelt elev er ei utfordring for læraren, og det er viktig at ho eller han har god

støtte i læremidla i dette arbeidet. Kvar elev skal møte læremiddel med eit innhald, ei framstillingsform og oppgåver dei kan meistre, men som også byr på utfordringar, både for dei som strever, og dei med stort læringspotensial. Her gir digitale løysingar høve til å tilpasse læremidla på ein heilt annan måte enn tidlegare, og det blir eit viktig vurderingskriterium om dei digitale løysingane blir godt utnytta for elevar med ulikt behov for tilpassing.

Den overordna delen av læreplanen slår også fast kor viktig det språklege mangfaldet er for samfunnet og den enkelte:

Opplæringa skal sikre at elevane blir trygge språkbrukarar, at dei utviklar den språklege identiteten sin, og at dei kan bruke språk for å tenkje, skape meining, kommunisere og knyte band til andre. Språk gir oss tilhøyrse og kulturell bevisstheit. I Noreg er norsk og dei samiske språka sør-, lule- og nordsamisk likeverdige. Norsk omfattar dei likestilte skriftspråka bokmål og nynorsk. Norsk teiknspråk er anerkjent som eit fullverdig språk i Noreg. Kunnskap om det språklege mangfaldet i samfunnet gir alle elevar verdifull innsikt i ulike uttrykksformer, idear og tradisjonar. Alle elevar skal få erfare at det å kunne fleire språk er ein ressurs i skolen og i samfunnet (LK20, 1.2).

Læremidla har ei viktig rolle når det gjeld å realisere det språklege mangfaldet i skolen. Nynorsk- og bokmålelevar er gjennom opplæringslova sikra rett til læremiddel på sitt eige skriftspråk i alle fag. Brukarar av dei samiske språka har rett til opplæring i og på samisk, og Sametinget administrerer tilskotsordningar for læremiddelutvikling. I 2020 forvaltar også Utdanningsdirektoratet ei tilskotsordning for digitale læremiddel for opplæring på samisk.



## Les meir

Det finst samanhengar mellom kor synleg språket er i kvardagen til språkbrukarane, og i kva grad språkbrukarane opplever at språket deira er akseptert (Stjernholm, 2014). Eksponering for skriftspråket er også nødvendig for å lære å skrive det og bli ein kompetent språkbrukar (Treiman & Kessler, 2014; Vangsnes, Anderssen & Bentzen, 2017). Retten til læremiddel på eige skriftspråk er lovfesta i *forskrift til opplæringslova* § 17.1:

Eleven har rett til læremiddel på ønskja målform; nynorsk eller bokmål. Kravet til språklege parallellutgåver skal gjere det enklare for eleven å gjere seg nytte av opplæringa og sikre dei språklege rettane som eleven har.

Høyring NOU 2019: 23: *Ny opplæringslov* peiker på at det er viktig å vidareføre denne retten, og

at dette lovkravet er spesielt viktig for læremiddel på nynorsk, både trykte og digitale (NOU 2019: 23, s. 391–392).

## 2.3 Grunnleggande ferdigheiter og tverrfaglege tema

Arbeid med dei grunnleggande ferdigheitene lesing, skriving, rekning, munnlege og digitale ferdigheiter som ei forplikting for alle fag var nytt med LK06. Grunngevinga for å innføre det var først og fremst at dette er ferdigheiter som alle samfunnsborgarar treng for å leve i eit komplekst samfunn, men også innsikta at læring er nær knytt til språk. Kunnskap i eit fag er ofte realisert ved hjelp av tekstar, som kan vere skriftlege eller munnlege, ligge føre på papir eller digitalt, og som bruker mange ulike meiningsberande (semiotiske) ressursar som verbalspråk, bilete og ulike symbol. Elevane treng dei grunnleggande ferdigheitene for å kunne leve og lære i eit komplekst tekstsamfunn.

Innføringa av dei grunnleggande ferdigheitene i alle fag har blitt kalla ei «literacy-reform» fordi ho bygger på tanken om at det å lære seg eit fag handlar mykje om å lære å lese, skrive, snakke og tenke slik ein gjer i dette faget, altså å bli ein del av det ein kallar «literacy» i faget (Berge, 2007).



### Les meir

**Literacy** er eit omgrep som enklast kan omsetjast med «tekstkompetanse» (Maagerø & Tønnessen, 2014) eller «tekstkunne» (Skjelbred & Veum, 2013), men den engelske forma blir no stadig meir brukt også på norsk (Blikstad-Balas, 2016b). Unesco har ein mykje brukt definisjon som viser at dette er ein brei kompetanse:

Literacy is the ability to identify, understand, interpret, create, communicate, compute and use printed and written materials associated with varying contexts.

Literacy involves a continuum of learning in enabling individuals to achieve their goals, to develop their knowledge and potential, and to participate fully in their community and wider society (Unesco, 2004[2017]).

*Literacy* er i denne definisjonen eit vidt omgrep som handlar om mykje meir enn det å kunne



lese og skrive. Det må sjåast i samanheng med eit vidt tekstomgrep som omfattar skriftlege og munnlege tekstar realiserte i ulike medium, og som bruker ulike modalitetar. I boka *Norskfaget mellom fortid og framtid* diskuterer Jon Smidt ulike perspektiv på literacy-omgrepet og legg vekt på at literacy har både ein dannelsingsdimensjon, ein estetisk dimensjon og ein kritisk dimensjon (Smidt, 2018, s. 91–96). Sjå også boka *Literacy i skolen* av Marte Blikstad-Balas (Blikstad-Balas, 2016).

I 2012 utarbeidde Utdanningsdirektoratet Rammeverk for grunnleggjande ferdigheter. Dette blei revidert i samband med utviklinga av nye læreplanar og skulle vere eit verktøy og ein referanse for læreplangruppene.

I LK20 er dei grunnleggjande ferdigheitene gjennomgåande i mange fag, men rekning er ikkje tatt med i engelsk og norsk. Planen presiserer at arbeidet med dei grunnleggjande ferdigheitene skal skje med utgangspunkt i dei enkelte faga og på deira eigne premisser: «Utvikling av fagleg kompetanse skal derfor skje i samspel med utviklinga av grunnleggjande ferdigheter i faget slik det er beskrevet i læreplanane for faga» (LK 20, 2.3). Det er òg presisert at arbeidet med dei grunnleggjande ferdigheitene skal sjåast i samanheng med kvarandre og på tvers av faga. Enkelte fag har fått større ansvar enn andre for arbeidet med dei grunnleggjande ferdigheitene, og norsk har eit særleg ansvar for lesing, skriving og munnleg utvikling.



## Les meir

Lese-, skrive- og munnlegopplæring har tradisjonelt vore eit ansvar for norsklæraren, medan matematikklæraren har tatt seg av matematikken. Når dette no blei emne som alle lærarar skulle arbeide med, blei endringa av mange opplevd som krevjande, noko som førte til at endringa ikkje såg ut til å bli realisert i særleg grad (Aasen et al., 2012). Samtidig viser fleire forskings- og utviklingsprosjekt der lærarar samarbeider om lesing og skriving på tvers av fag, gode resultat (Helstad & Hertzberg, 2013; Matre & Solheim, 2014 og andre publikasjonar frå Normprosjektet).

Artikkelen «Ti år med grunnleggjande ferdigheter – hva vet vi, og hvor går vi?» (Rødnes & Gilje, 2018) gir ein gjennomgang av følgeforskning og anna forskning på arbeidet med dei grunnleggjande ferdigheitene. Artikkelen viser at vi så langt har avgrensa kunnskap om det konkrete arbeidet med dei grunnleggjande ferdigheitene. Grunnen til det er først og fremst at det i liten grad er gjennomført klasseromsstudiar som viser korleis det blir arbeidd med desse ferdigheitene i samband med fag.

I læreplanen er dei grunnleggande ferdigheitene beskrivne med ulike delkomponentar. Om lesing heiter det at elevane skal kunne «ta i bruk ulike strategier» for å forstå det dei les, i møte med stadig meir komplekse tekstar. Dei skal kunne «finne» fram til eksplisitt og implisitt informasjonen i ein tekst, dei skal kunne «tolke og sammenholde» for å trekke slutningar, og dei skal «reflektere og vurdere», slik at dei kan bli stadig meir sjølvstendige lesarar (<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeverk/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/2.3-a-kunne-lese/>).

Både i den overordna delen i læreplanen og i omtalen av dei grunnleggande ferdigheitene i faga norsk og engelsk blir den samansette lesekompetansen omtalt: «Utviklingen av leseferdigheter i engelsk går fra å eksperimentere med språklyder, stavemønstre og stavelser til å lese varierte og komplekse tekster med flyt og forståelse og i stadig større grad kunne reflektere over og vurdere ulike typer tekster kritisk», heiter det for eksempel i omtalen av lesing som grunnleggande ferdigheit i engelsk. Tilsvarende omtalar av skrivning og munnlege og digitale ferdigheter finn vi både i *Rammeverk for grunnleggande ferdigheter* og i omtalen av dei grunnleggande ferdigheitene i dei enkelte faga: «Utviklingen av digitale ferdigheter i engelsk går fra å utforske språket til å kunne samhandle med andre, skape tekster og tilegne seg kunnskap ved å innhente, utforske og kritisk vurdere informasjon fra ulike engelskspråklige kilder», heiter det for eksempel i engelskplanen. Ei tilsvarende formulering finn vi i norskplanen:

Utviklingen av digitale ferdigheter i norsk går fra å lage enkle sammensatte tekster til å planlegge, utvikle og redigere sammensatte tekster basert på kunnskap om hvordan de forskjellige uttrykksformene virker sammen. Utviklingen innebærer også å vise en stadig større grad av selvstendighet og dømmekraft i valg og bruk av digitale kilder.

Når det gjeld skrivning, blir det understreka at skrivning kan vere ein reiskap for å utvikle bevisstheit om eiga læring. Det er eit viktig læringsstrategisk arbeid å sette ord på det ein skal lære, og bruke reformulering aktivt i læreprosessen. «Å skrive er også en måte å utvikle og strukturere tanker på og en metode for å lære», heiter det i omtalen av skrivning som grunnleggande ferdigheit i norskfaget.

Dei grunnleggande ferdigheitene framstår som komplekse, og dei inneheld element av utforsking, vurdering og kritisk tilnærming til kunnskap og læring. Slik er det ein nær samheng mellom arbeidet med dei grunnleggande ferdigheitene og det verdigrunnlaget som opplæring skal bygge på, der det heiter at «[e]levane skal kunne vurdere ulike kjelder til kunnskap og tenkje kritisk om korleis kunnskap blir utvikla» (LK20, 1.3). Arbeid med digitale ferdigheter, og særleg digital dømmekraft, er viktig for at elevane skal kunne meistre å opptre ansvarleg i alle samanhengar i og utanfor skolen, slik LK20 stiller krav om: «Ulike kommunikasjonsformer og bruk av teknologi gjer det sosiale miljøet rikare, men utfordrar det òg. Elevane må lære seg å opptre ansvarleg i alle samanhengar i og utanfor skolen» (LK20, 2.1).

Læremidla kan vere gode utgangspunkt for å arbeide med dei grunnleggande ferdigheitene i alle fag ved at dei legg opp til bruk av ulike lesestrategiar og arbeid med ulike sider av lesekompetansen (finne, tolke og samanhalde, reflektere og vurdere). Dei kan også støtte skrivning som grunnleggande ferdigheit i alle fag ved

å legge opp til skriving både for å presentere stoff og for å «skrive for å lære» (Dysthe, Hertzberg & Hoel, 2010; Dysthe & Hertzberg, 2014; Manchón 2011), og dei kan støtte munnleg formidling i læreprosessen. Både i arbeid med skriving og i arbeid med munnleg aktivitet kan elevane samtidig øve på digitale ferdigheiter. Læremidla kan også vere velegna til arbeid med ei utforskande og kritisk tilnærming til kunnskap og læring og til utvikling av digital dømmekraft ved at læremidla legg opp til ei utforskande tilnærming til tekstarbeidet.



## Les meir

Mange har arbeidd med dei grunnleggande ferdigheitene i eit didaktisk perspektiv sidan dei blei innførte i LK06. Boka *Innføring i grunnleggande ferdigheter – praktisk arbeid på fagenes premisser* gir ei innføring berekna på lærarutdanninga (Skovholt, 2014). Artikkelen «Lesestrategier – en kunnskapsoversikt» gir ei oversikt over forskning knytt til arbeid særleg med lesing og med lesestrategiar i klasserommet (Brevik, Tengberg & Ekström, 2019). Bokserien *101 måter...* inneheld både fagfelleverderte artiklar og mange praktiske og metodiske opplegg for arbeid med lesing (Kåre Kverndokken, 2012), skriving (Kåre Kverndokken, 2014), munnleg (Kåre Kverndokken, 2016) og digitale ferdigheiter (Wølner, Kverndokken & Siljan, 2019). Ikkje så mange har sett dei grunnleggande ferdigheitene i samanheng med læremidla, men nokre arbeid finst (Maagerø & Skjelbred, 2010a; Veum & Skovholt, 2020).

I tillegg til grunnleggande ferdigheiter har LK20 tre nye tverrfaglege tema: «folkehelse og livsmeistring», «demokrati og medborgarskap» og «berekraftig utvikling». Det siste er ikkje nemnt i engelskplanen. Tverrfaglege tema skal vere relaterte til kompetansemåla i dei enkelte faga og realiserast på premissane til det enkelte faget, slik den overordna delen av læreplanen legg opp til:

Elevane utviklar kompetanse knytt til dei tverrfaglege temaa gjennom arbeid med problemstillingar frå ulike fag. Elevane skal få innsikt i utfordringar og dilemma innanfor temaa. Dei skal forstå korleis vi gjennom kunnskap og samarbeid kan finne løysingar, og dei skal lære om samanhengar mellom handlingar og konsekvensar.

Når skolen no skal arbeide med desse temaa i og på tvers av fag, stiller det krav til læremidla. Dei kan legge til rette for at tverrfaglege tema blir synlege i læremidla til dei enkelte faga, og for arbeid med tverrfaglege tema tilpassa dei enkelte faga. For språkfaga norsk og engelsk betyr det at læremidla bruker tekstar som kan aktualisere og konkretisere dei tverrfaglege temaa og legge opp til kreativt og kritisk arbeid med tolking, reformulering og drøfting som synleggjer ulike alternativ og dilemma knytte til dei.

## 2.4 Kompetansemål og undervegsvurdering

LK20 har, som den førre læreplanen, kompetansemål og ikkje innhaldsmål, men kompetansemåla har blitt færre samanlikna med LK06, og det er lagt sterkare vekt på samanhengen mellom kompetansemåla og dei andre delane av læreplanen. Intensjonen er å få til ei meir heilskapleg tilnærming til læring i faga, der alle elementa i læreplanen blir sett i samanheng, i tråd med tanken om djupnelæring. Når læreplanen opererer med kompetansemål, og ikkje som i eldre læreplanar med innhaldsmål, kan læremiddelutviklarane i mange samanhengar velje kva faginnhald dei vil leggje vekt på. Det betyr også at lærarane står ganske fritt til å velje kva stoff dei vil arbeide med for å realisere kompetansemåla i læreplanen. Dei vide kompetansemåla utan konkretisering av innhald gir læremiddelutviklarar og lærarar vidt spelrom, men også eit stort ansvar. Tekstutvalet blir dermed eit viktig kriterium når læremidla skal vurderast opp mot kompetansemåla og andre delar av læreplanen.



### Les meir

Sjølv om læreplanen gir stor fridom i val av tema og tekstar, viser mykje forskning at endringane når det gjeld tekstar, sjangerval og tema, ikkje er så store om ein studerer læremiddel over tid. I læremidla i norskfaget, ser ein ein til dømes at ein del forfattarar og tekstar går igjen i det Bente Aamotsbakken har kalla ein «skolelitterær kanon». Undersøkinga hennar tar for seg 16 læreverv for vidaregåande skole etter Reform 94 (Aamotsbakken, 2003). Nyare undersøkingar har vist det same (Ellingsen, 2019; Haugseth, 2018). Ein tilsvarande tendens ser vi for engelskfaget. Sjølv om læreplanane ikkje nemner forfattarnamn, tekstar og sjangrar det skal arbeidast med, blir tilfanget ikkje så mykje endra (A.S. Bakken, 2017; Ørevik, 2019a).

Kompetansemåla på kvart trinn heng tett saman med vurdering – både undervegsvurdering og, på dei øvste trinna, også standpunktvurdering. Undervegsvurdering er sjølv sagt ikkje noko nytt i skolen, men det er nytt at det er tatt inn i læreplanen i den forma det har i LK20. Vurderinga skal støtte læreprosessen til eleven og bidra til djupnelæring, og omtalen av vurderinga gjeld både kva som skal vurderast, og på kva måte vurderinga skal skje. Undervegsvurderinga tar utgangspunkt i læringsmåla, ser på kor langt eleven har komme, og gir rettleiing om korleis han eller ho kan komme vidare i arbeidet med å nå måla i faget (Hattie & Timperley, 2007). Dette inneber mellom anna at eleven vurderer læringsstrategiane sine og gjerne drøftar med lærarar og medelevar korleis han eller ho kan ta i bruk meir effektive strategiar i læringsarbeidet. Eit heilskapleg syn

på vurdering inneber at vurderingsformene støttar og utfyller kvarandre.

Undervegsvurdering og standpunktvurdering gir føringar som får konsekvensar for læremidla. Vi skal gi et par eksempel: «Læreren skal legge til rette for at elevene utvikler utholdenhet i lesing av lengre tekster og i utforskende arbeid med faglige problemstillinger», heiter det i omtalen av undervegsvurdering i norsk etter 10. trinn. «Læreren skal legge til rette for elevmedvirkning og stimulere til lærelyst gjennom å ta i bruk varierte strategier og læringsressurser for å utvikle elevenes leseferdigheter og muntlige og skriftlige ferdigheter», er ei beskriving av lærarrolla når det gjeld undervegsvurdering i engelsk på Vg1, yrkesfagleg utdanningsprogram. Da er det viktig at læremidla er utforma slik at dei støttar læraren i dette arbeidet ved å tilby tekstar og tilnæringsmåtar i tråd med dei måla vurderinga skal fremme. I tillegg kan dei gi gode modellar for ulike måtar å gjennomføre ei slik vurdering på.



### Les meir

Burner (2016, 2019) har forska på kva erfaringar lærarar og ungdomsskoleelevar har med undervegsvurdering i engelskfaget. Han fann at elevane sette pris på tilbakemeldingar på arbeidet sitt og ønskte å vere aktivt involverte i undervegsvurderinga. Problem som elevane opplevde i undervegsvurderinga, var knytte til at tilbakemeldingane til tider fokuserte for mykje på det negative, og at dei ikkje alltid skjønnte tilbakemeldingane frå læraren. Elevane ønskte at læraren skulle vise dei modellar av gode tekstar.

## 2.5 Oppsummering

*Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK20)* løftar fram danning, opplæring til demokratisk deltaking og evne til refleksjon og kritisk og kreativ tenking som viktige mål. Utvikling av språkleg og kulturell identitet og felles referanserammer i eit fleirkulturelt samfunn er andre mål. Undervisninga skal tilpassast den enkelte eleven og legge til rette for meistring og utfordring for elevar med ulikt læringspotensial. Grunnleggande ferdigheiter og tverrfaglege tema skal implementerast i fag og på tvers av fag. Dette stiller store krav både til læraren og til læremidla som skal hjelpe lærarane med å realisere læreplanen. Gode læringssituasjonar som kan realisere både dei overordna måla i læreplanverket og kompetansemåla i dei enkelte faga, må leggest til rette av den kompetente og aktive læraren i dialog med nysgjerrige og utforskande elevar, og læremiddel som tar opp i seg føringane i læreplanverket, kan vere ei god støtte.

Læremiddel som skal støtte læraren i dette arbeidet,

- viser samanhengar mellom fag og kunnskapsområde i og på tvers av fag
- har ei framstillingsform som fremmar ei utforskande tilnærming til kunnskapsstoffet
- har oppgåver som gir elevane høve til å gå i djupna med tema og problemstillingar
- speglar eit mangfaldig samfunn, slik at alle elevar kan kjenne seg inkluderte og verdsette
- presenterer tekstar, tema og tilnæringsmåtar som bidrar til at elevane utviklar felles referanserammer, slik den overordna delen av læreplanen krev
- støttar læraren i arbeidet med å gi tilpassa opplæring, mellom anna ved å ha oppgåver som kan løysast på ulike nivå
- legg til rette for arbeid med dei grunnleggande ferdigheitene
- legg til rette for arbeid med undervegsvurdering med utgangspunkt i kompetansemåla

### 3. Digitalisering av skolen og utfordringar for læremiddelfeltet

«De fleste mennesker er i dag avhengige av å kunne bruke digital teknologi, for deltakelse i samfunnslivet og i arbeidslivet», skreiv dåverande kunnskapsminister Torbjørn Røe Isaksen i introduksjonen til den tidlegare omtalte strategiplanen som blei utvikla for digitalisering av skolen, *Framtid, fornyelse og digitalisering. Digitaliseringsstrategi for grunnopplæringen 2017–2021*. Skolen, som samfunnet elles, utviklar og endrar seg gradvis ved at vi stadig oftare tar i bruk digitale løysingar både offentleg og privat. Det er ei utvikling som gir mange fordelar, men òg utfordringar, også med tanke på læremidla. Tilboda frå læremiddelutviklarane er mange og varierte når det gjeld både papirbaserte og digitale læremiddel og ein kombinasjon av dei. Ein del læremiddel kan vere papirbaserte med oppgåver og tilhøyrande digitale ressursar, medan andre kan vere heildigitale verk der fagstoffet berre ligg føre digitalt, og læremiddelet tar i bruk dei moglegheitene som digitale plattformer gir. Vi ser også at ein del internasjonale aktørar innanfor EdTech-bransjen etablerer seg i den norske marknaden i konkurranse med norske læremiddelutviklarar, samtidig som dei fleste norske fylkeskommunar samarbeider om digitale læremiddel gjennom Nasjonal digitalt læringsarena (NDLA).

Biletet er samansett også når det gjeld kor raskt digitaliseringa av skolen går. Fleire undersøkingar viser at stadig fleire kommunar no har såkalla 1:1-dekning, der kvar elev får tilgang til si digitale eining, men at det framleis er slik at papirbaserte og digitale læremiddel eksisterer side om side i det som Øystein Gilje kallar ein «blandingskultur» (Gilje, 2017, s. 68). Situasjonen utviklar seg raskt, og både skoleeigarar, skoleleiarar og lærarar må derfor ha eit aktivt forhold til den teknologiske og pedagogiske utviklinga på feltet når dei skal vurdere og velje læremiddel.



**Les meir**

Ei undersøking frå Universitetet i Oslo, oppdatert i november 2019, som omfattar 50 kommunar med ca. 59 prosent av alle elevane i Noreg, viste ei digital dekning på ca. 70 prosent. Av dei 50 kommunane svarer 26 at dei har innført 1:1-dekning, det vil seie at skoleeigaren har kjøpt inn digitale einingar til kvar elev i heile kommunen, (<https://www.uv.uio.no/forskning/satsinger/fiks/kunnskapsbase/digitalisering-i-skolen/>). Ei anna undersøking er *Monitor 2019. En deskriptiv kartlegging av digital tilstand i norske skoler og barnehager* (Fjørtoft, Thun & Buvik, 2019, s. 24), som kartlegg ulike sider ved skole-Noreg. Undersøkinga har vore gjennomført sju gonger, stort sett med tre års mellomrom, på oppdrag frå Utdanningsdirektoratet. Den siste undersøkinga har data frå 2019, og når ein samanliknar med tidlegare resultat, kan ein sjå ei utvikling over tid.

I undersøkinga er det stilt spørsmål til elevar på 4., 7. og 9. trinn og på Vg2, studiespesialiserande, og til lærarar, leiarar og eigarar i barnehage og skole i eit tilfeldig utval kommunar. Undersøkinga viser at stadig fleire skolar har såkalla 1:1-dekning, i tråd med det som også undersøkinga ovanfor viste. På dei resterande skolane er det slik at elevane anten deler datamaskin med medelevar eller har med seg sin eigen. Det ser dermed ut til at dei aller fleste elevar i skolen i dag har dagleg tilgang til digitale verktøy og dermed kan bruke digitale læremiddel.

I Monitor-undersøkinga blir elevane spurde om kva fag dei bruker digitale einingar i, og kva dei bruker dei til. Som i tidlegare undersøkingar er norsk, matematikk og engelsk dei faga elevane oftast nemner, og bruken består først og fremst i å skrive tekstar, søke etter informasjon, lage presentasjonar og løyse matematikkoppgåver, men meir enn 50 prosent seier at dei bruker nettressursar knytte til læreboka. Her er det, som rimeleg er, forskjellar mellom trinna, og på Vg2 svarer over 75 prosent at dei bruker nettressursar knytte til læreboka (op.cit., s. 24).

Mange har vore urolige over at elevane bruker digitale einingar til andre aktivitetar enn dei skolerelaterte. I ei undersøking frå 2013 svarte for eksempel ca. ein firedel av dei spurde lærarane at elevane brukte slike einingar til utanomfaglege aktivitetar i over 50 prosent av timane deira (SMIL-rapporten 2013, s. 56, sjå også Blikstad-Balas (Blikstad-Balas, 2016a, 2019). I Monitor-undersøkinga frå 2019 ser dette ut til å vere i ferd med å endre seg, trass i at bruken har auka. (Fjørtoft et.al., 2019, s. 149). Det kan ha samanheng både med det som i rapporten blir kalla «god digital modenhet», og med større merksemd kring god klasseleiing i digitale klasserom, jf. rettleiaren som Utdanningsdirektoratet utarbeidde i 2018, *Rettleiar for klasseleiing i teknologirike omgjevnader* (SIKT, 2018). Sjå også Spurkland & Blikstad-Balas, 2016.

Det ein kan lese ut av desse undersøkingane, er først og fremst at vi framleis har det vi ovanfor refererte til som ein «blandingskultur» i skolen, der elevar og lærarar bruker både papirbaserte og digitale læremiddel, ut frå didaktiske val frå læraren si side, men at stadig

fleire elevar bruker ei digital eining i det daglege arbeidet på skolen. Det ser også ut til at dei digitale hjelpemidla har mista noko av det som i rapporten blir kalla «sensasjonsfaktoren», og blitt ein naturleg del av skolekvardagen.

*Framtid, fornyelse og digitalisering. Digitaliseringsstrategi for grunnsopplæringa* peiker på at digitale læremiddel opnar for mange moglegheiter både for eleven, læraren og skoleleiaren, og vi skal her trekke fram nokre av dei. Digitale læremiddel gjer universell utforming lettare, slik at alle elevar kan få tilgang til læremiddel som er tilpassa dei ulike faga, dei føresetnadene elevane har, og det nivået dei kan meistre. Vidare peiker meldinga på at teknologiar som AR (augmented reality) og VR (virtual reality-simulering) kan brukast for eksempel ved simulering av yrkesutøving og bruk av moderne utstyr og maskiner, særleg innanfor fag- og yrkesopplæringa, i ein simulert reell praktisk situasjon. Digitale læremiddel kan også ved hjelp av desse teknologiane utvide ei estetisk oppleving og utnytte alle sansane til eleven i opplæringa. Eit eksempel kan vere at ein kan navigere i eit bilete, klikke på ulike punkt og få fram meir informasjon, lyd og anna utfyllande materiale. Vi kan òg ta med at digitale læremiddel gir høve til samarbeid om oppgåveløysing og samskaping på ein annan måte enn andre læremiddel.

For læraren peiker meldinga på at digitale læremiddel er til god hjelp når det gjeld å tilpasse lærestoff og oppgåver til kvar elev, og har eit større repertoar av undervisningsmetodar. Administrative digitale verktøy kan også vere tidssparande, og frigjord tid kan brukast både til undervisning og til fagleg oppdatering (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12–13).

Bruk av digitale læremiddel gir også nokre utfordringar. Vi vil spesielt nemne adaptiv læring og læringsanalyse, og lesing på papir versus lesing på skjerm. Her er meiningane delte. Forskinga på området har ikkje komme langt og er til dels sprikande, og det er viktig at dei som vel og vurderer læremiddel, er merksame på desse utfordringane.

### **3.1 Digital læringsanalyse**

Det er brei einigheit om at utvikling av digitale læremiddel ikkje skal handle om å «sette straum på boka», men at ein i større grad skal utnytte dei moglegheitene som ikkje finst i tradisjonelle læremiddel. Ein ny generasjon teknologiske løysingar har i denne samanhengen fått mykje merksemd, og det er løysingane som bygger på digital læringsanalyse. Læringsanalyse refererer til at data frå elevarbeid blir samla og kopla saman i ulike typar kvantifiseringar for at læraren skal kunne sjå aktivitet, brukarmønster og måloppnåing i samanheng. Ofte er programma adaptive og tilpassar seg det nivået eleven er på medan dei er i bruk.

Slike teknologiar byr på ei rekke moglegheiter. Dei kan tilby differensierte og interaktive oppgåver med direkte



tilbakemelding og kan slik vere motiverande for eleven. Læraren kan skaffe seg detaljert informasjon om korleis eleven meistrar oppgåver, noko som gir grunnlag for individuell oppfølging og for å tilpasse oppgåver til nivået eleven er på. Læringsanalyse gir også høve til å samanlikne genererte data på elev-, lærar-, fag- og skolenivå, og kan slik vere eit nyttig administrativt verktøy i heile utdanningssektoren.

Samtidig er det nokre utfordringar knytte til læringsanalyse, og dei mest omfattande dreier seg om personvern. Både Datatilsynet, Senter for IKT i utdanninga (no del av Utdanningsdirektoratet) og andre sentrale aktørar har peikt på at bruk av læringsanalyse i skolen utfordrar personvernlovgivinga på ei rekke område, og at innhausting av store mengder brukardata reiser viktige spørsmål rundt innsamling, eigarskap, lagring, samankopling og vidare bruk. Eit forslag til ny opplæringslov er no ute på høyring, og her blir situasjonen karakterisert som uoversiktleg og «mer preget av tilbydernes tilbud enn vurderinger av hva grunnopplæringen og elevene er tjent med» (Kunnskapsdepartementet, 2019a, s. 408). Utvalet bak forslaget tilrår derfor ei utgreiing om den rettslege reguleringa knytt til læringsanalyse i skolen så snart som mogleg.



## Les meir

Bruk av læringsanalyse har også etiske implikasjonar. Spørsmålet om kor langt inn i privatsfæren til elevane dei digitale verktøya skal gå, blir også reist av utvalet som har utarbeidd forslag til ny opplæringslov:

For å bruke digital læringsanalyse til å skreddersy opplæringen til den enkelte elev er det nødvendig å innhente, lagre og analysere store mengder detaljerte opplysninger om elevens atferd på og utenfor skolen. Opplysningene gjelder ikke bare resultater på prøver. Det kan dreie seg om alle digitale spor som eleven etterlater seg ved bruk av digitale hjelpemidler som for eksempel ferdige og halvferdige arbeider og produksjoner, metadata om arbeid (når, hvor, hvordan, hvor lang tid osv.), kommunikasjon med lærer og andre elever eller filming og lydopptak på skolen og hjemme (op.cit., s. 403).

Utfordringane med slike teknologiar handlar ikkje berre om personvern, dei har også pedagogiske implikasjonar. På lik linje med papirbaserte læremiddel bygger digitale læremiddel på bestemte syn på elevar og lærarar, på kva innhaldet i skolen skal vere, og korleis undervisinga skal gå føre seg. Ifølge strategidokumentet for digitalisering i grunnopplæringa vil det vere «særlig utfordrende for lærere å vurdere hvilke forhåndsdefinerte valg som gjeres i et adaptivt læremiddel, for eksempel hva som måles, hvilket elev- og læringssyn som legges til grunn», osv. (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 19). Adaptivitet i digitale

læremiddel er basert på ideen om at ein kan designe og til dels kontrollere læringsløp og til og med spørje korleis ein elev vil prestere i framtida. Utvalet bak forslaget til ny på peiker på at medan læringa blir monitorert og tilpassa av systema, er det dei enkle og tilgjengelege dataspora som blir analyserte. Læringsanalyse vil dermed kunne auke merksemda på det som er målbart, og legge føringar for lærestoffet, slik at det blir utforma for å passe ein kvantifiseringslogikk. Utvalet minner om at «det kan være mange sammensatte og meningsfylte indikatorer for kvalitet og progresjon som ikke fanges opp i den digitale læringsanalysen» (op.cit., s. 406).

Både lærarar, skoleleiarar og skoleeigarar må derfor, i tillegg til å vurdere dei tekstfaglege, didaktiske og tekniske kvalitetane i læremidla, spørje om dei bygger på eit elev- og læringssyn som er i tråd med intensjonane og det overordna verdigrunnlaget i læreplanverket. Det er mykje som tyder på at dette blir særleg viktig når det gjeld læremiddel som baserer seg på digital læringsanalyse.

## 3.2 Lesing på papir og skjerm

Om elevane les betre på papir enn på skjerm, er omdiskutert, og forskarar frå ulike fagdisiplinar har arbeidd mykje med dette spørsmålet. Det er utarbeidd fleire metastudier om effekt og implikasjonar av lesing på skjerm.



### Les meir

Éin av desse metastudiane, som blei gjennomført i perioden 2000–2017, samanfatar resultat frå 56 studiar frå over 30 land. Formålet var å undersøke kva mediet hadde å seie for leseforståinga (Delgado, Vargas, Ackerman & Salmerón, 2018, s. 33). Ein konklusjon var at lesarane lettare forstod lange, informative tekstar når dei las på papir, enn når dei las på skjerm, særleg når tidsramma var avgrensa samanlikna med sjølvregulert lesing. Ein fann ikkje den same forskjellen ved lesing av forteljande tekstar. Andre metastudier har vist det same (Clinton, 2019; Kong, Seo & Zhai, 2018; Singer & Alexander, 2017). For studiar med utgangspunkt i norske forhold, sjå Mangen & Kristiansen, 2013; Mangen, Olivier & Velay, 2019; Mangen, Walgermo & Brønnick, 2013.

Evolution of Reading in the Age of Digitisation (E-READ) er ei forskargruppe med nærmare 200 forskarar frå ulike fag frå heile Europa som har forska på effektar og implikasjonar av digitalisering av lesing. I 2018 møttest dei i Stavanger, der dei summerte opp forskingsresultata sine frå dei siste fire åra og utforma det

som blei kalla «Stavanger-deklarasjonen». Her blir det peikt på at digitale medium gjer det mogleg på mange måtar å tilpasse tekstar til ønske og behov hos lesaren, men at lesing på skjerm også byr på utfordringar.

Forskarane kjem med fleire tilrådingar som også er relevante for vurdering av læremiddel:

- Elever bør lære strategier de kan bruke for å mestre dybdelesing og andre komplekse leseprosesser på digitale enheter. Videre er det viktig at skoler og skolebiblioteker fortsetter å motivere elever til å lese papirbøker og setter av tid til dette i opplæringen.
- Lærere og andre pedagoger må gjøres oppmerksomme på at utskiftning av trykte bøker, papir og blyant til fordel for digitale teknologier i grunnskolen ikke er et nøytralt valg. Hvis det ikke følges av grundig utviklede digitale læringsverktøy og -strategier, kan det føre til en tilbakegang i utviklingen av barns leseforståelse og begynnende ferdigheter i kritisk tenkning.
- Egnede tiltak er nødvendig for å utvikle bedre retningslinjer for innføring av digital teknologi, særlig i skolen, men også mer generelt. I skolesammenheng gjelder dette for eksempel forskningsbasert opplæring i grunnleggende digitale ferdigheter (velge ut, håndtere, vurdere og integrere informasjon som finnes digitalt). Slike digitale ferdigheter kan brukes i mange sammenhenger, for eksempel i håndteringen av offentlig informasjon. [https://ereadcost.eu/wp-content/uploads/2019/03/StavangerDeclaration\\_NO\\_AM.pdf](https://ereadcost.eu/wp-content/uploads/2019/03/StavangerDeclaration_NO_AM.pdf).

Dei siste åra har lesing på skjerm blitt stadig meir vanleg i norske klasserom, og det kan vere mange gode grunnar til det. Samtidig finst det som nemnt forskning som peiker på problematiske sider. Særleg i tekstfag, som engelsk og norsk, som gjerne arbeider med lange og samansette tekstar, er det viktig å vere merksam på dette når ein skal vurdere og velje læremiddel.

Sjølv om det kanskje er mykje vi enno ikkje veit når det gjeld lesing i digitale medium, veit vi at digitale medium er komne for å bli. Skolen må derfor gi opplæring i tekstarbeid både på papir og på skjerm. Vidare må den som vurderer læremiddel, ta omsyn til om media som er valde, og dei tekniske og tekstlege løysingane som høyrer til, er velegna med tanke på kva ein skal oppnå med lesinga. Elevane treng opplæring i ulike lesestrategiar som eignar seg for lesing både på papir og på skjerm, og læremidla kan støtte læraren i dette arbeidet.

### 3.3 Digitale læremiddel og språkmangfald

Digitalisering gir nye moglegheiter for språkleg tilrettelegging av læremiddel og for språkmøte, både med store og med små språk. For mindre brukte språk representerer digital språkteknologi ein ressurs når det gjeld å få produsert tekstar slik at språkbrukarane får møte språket sitt. Samtidig har det vist seg å vere ei utfordring å få program, appar og nettstader frå kommersielle aktørar på mindre brukte språk, som nynorsk og samisk.

Retten til læremiddel på eige skriftspråk er slått fast i *forskrift til opplæringslova §17-1* (digital lenking til side 14) og er ein premiss for det norske læremiddelregimet.



## Les meir

Kravet om språklege parallellutgåver gjeld for læremiddel som skal brukast regelmessig i opplæringa og dekkjer vesentlege delar av kompetansemåla eller er viktig for dei grunnleggjande ferdigheitene i læreplanen for fag i Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Med regelmessig meiner ein at læremiddelet blir brukt fast, over ei lengre periode eller jamleg (*forskrift til opplæringslova § 17-1*).

Det heiter vidare i forskrifta: «Kravet til språkleg parallellitet gjeld berre for fag med årskull over 300 elevar» (§17-1). Dette har vore organisert slik at læremiddel som fell inn under kravet, kjem i språklege parallellutgåver på bokmål og nynorsk, og der ansvaret for at elevane får oppfylt denne retten, ligg hos skoleeigaren.

Samtidig kan det sjå ut som om digitaliseringa av feltet har skjedd på ein slik måte at det digitale læremiddeltilbodet har blitt dårlegare og mindre til nynorskelevar enn til bokmåselevar – i alle fag. Det går mellom anna fram av forslaget til ny opplæringslov, NOU 19: 23, som slår fast at tilgangen på læremiddel er stor, men langt mindre på nynorsk enn på bokmål (s. 390).

Det følger av lova at skoleeigaren har ansvar for at elevane får dei læremidla dei har krav på. Når Utdanningsdirektoratet lyser ut tilskot til utvikling av digitale læremiddel for årskull på meir enn 300 elevar, blir det stilt krav om universell utforming og språklege parallellutgåver på bokmål og nynorsk. Ved vurdering og val av digitale læremiddel må skoleeigaren sørge for at dette kravet er oppfylt.

## 3.4 Oppsummering

Digitaliseringa av skolen gir mange moglegheiter for varierte pedagogiske tilnæringsmåtar og for eit utvida tilfang av tekstar og oppgåver som er tilpassa den enkelte eleven. Bruk av digitale verktøy og læremiddel kan legge til rette for arbeid med faget gjennom skriftlege, munnlege og multimodale tekstar og bidra til å gjere

bruk av tekstkompetanse som elevane har med seg frå aktivitetar utanom skolen. Digitale læremiddel gjer tilpassa opplæring mogleg gjennom eit stort repertoar av lærestoff og arbeidsmåtar og ved å ta i bruk fleire sansar hos eleven. Digitale ferdigheiter er ein av dei grunnleggjande ferdigheitene elevane skal utvikle, og da må dei få erfaring med ulike digitale verktøy og digitale arbeidsmåtar og høve til å utvikle det som læreplanen omtaler som «digital dømmekraft».

Læremiddel som støttar læraren i dette arbeidet,

- utnyttar dei fordelane som digitale flater kan gi
- har eit stort repertoar av lærestoff og arbeidsmåtar
- gjer det mogleg for eleven å ta i bruk fleire sansar
- tar vare på personvernet til eleven (dersom læremiddelet lagrar elevdata, er det gjort greie for kva data som blir samla, til kva formål, og kven som har tilgang til dei)
- har teknologiske løysingar som bygger på eit læringssyn som er i tråd med verdigrunnlaget i læreplanen

I tillegg må digitale læremiddel vurderast ut frå krava om tekstleg, fagleg, pedagogisk og didaktisk kvalitet som gjeld alle læremiddel. Verdiar og mål for faget og føresetnader og behov hos kvar elev må ligge til grunn for valet av læremiddel anten dei er papirbaserte eller digitale.

## 4. Nokre kjenneteikn på kvalitet i læremiddel

Læremidla inngår i ein læringssituasjon i skolen saman med tre andre komponentar: læraren, eleven og lærestoffet. I ein vellykka læringssituasjon står samspelet mellom desse fire komponentane sentralt. Derfor må kvaliteten på eit læremiddel vurderast ut frå relasjonen til både eleven, læraren og lærestoffet, nærmare bestemt ut frå både pedagogiske, didaktiske, faglege og **tekstlege kriterium**.

Vidare skal vi trekke fram nokre kvalitetskriterium som dreier seg om sjølv læremiddelet. Samtidig er det viktig å peike på at kvaliteten på eit læremiddel i siste instans blir avgjort av korleis det blir brukt, eller kanskje rettare – korleis det inviterer til å bli brukt.

### 4.1 Design og utforming

Tekstar som blir brukte som læremiddel, er sær samsatte (**multimodale**). Dei kan for eksempel vere sette

saman av verbaltekst, bilete, grafar og musikk. Ulike modalitetar har ulike sterke og svake sider (**affordans**); eit bilete eignar seg for eksempel best til å vise romlege dimensjonar og plassering av objekt, ein verbaltekst passar best til å vise tidsrelasjonar og årsakssamanhengar (Løvland, 2007, s. 24). Når læremiddelutviklarar skal **design**e ein tekst for læring i skolen, har dei mange hjelpemiddel og modalitetar til rådighet. Det er eit kvalitetskriterium ved ein skoletekst at dei sterke sidene ved dei ulike modalitetane blir brukte på ein god måte; noko av det kunnskapsstoffet ein skoletekst skal formidle, blir best framstilt ved hjelp av bilete, figurar og grafar, medan anna stoff passar betre til verbalspråkleg framstilling. Digitale læremiddel kan for eksempel ved hjelp av AR (augmented reality) og VR (virtual reality-teknologi) brukast til å utvide ei estetisk oppleving for eleven. Simuleringsteknologi kan brukast i språkopplæringa for å øve på kommunikasjon. Gjennom desse teknologiane får eleven tilgang til fleire sanseintrykk og ofte også høve til å gjere val og til å sjå konsekvensen av desse vala.

Maagerø og Tønnessen (2014) skriv om multimodal tekstkompetanse i språkfaga. Multimodalitet fungerer ofte ulikt i sakprosaetekstar og fiksjonstekstar. Noko forenkla kan ein seie at i sakprosa tener ulike modalitetar gjerne til å utdjupe informasjonen i teksten, medan kombinasjonen av modalitetar ofte har eit opplevingsformål i meir estetiske sjangrar (Maagerø & Tønnessen, 2014, s. 209). Med stadig fleire multimodale læremiddel og tilgang på multimodale tekstar på nettet er det viktig at læremidla legg til rette for at elevane utviklar sin multimodale tekstkompetanse.

Eit særskilt viktig multimodalt element i skoletekstar er det vi kan kalle «tilleggstekstar» eller «**paratekstar**».

I eit læremiddel kan slike tilleggstekstar for eksempel vere overskrifter i ulike storleikar, oppsummeringar på slutten av ein tekst, kursivering av viktige ord, margtekstar med ordforklaringar eller spørsmål, register og ordforklaringar bak i ei lærebok. I digitale læremiddel kan det vere lenker ein kan trykke på for å finne meir stoff, utdjupande forklaringar eller illustrerande videosnuttar, jf. omtalen av AR og VR ovanfor. Dette er hjelpemiddel for læremiddelutviklaren som skal kommunisere med lesaren, og for eleven og læraren som skal arbeide med læremiddelet.

Eit kvalitetskrav til eit læremiddel er at det både utnyttar moglegheitene (affordansen) til dei ulike modalitetane på ein god måte, og at det gir gode instruksjonar om korleis dei paratekstlege elementa kan brukast til å hjelpe eleven inn i teksten, anten læremiddelet er realisert digitalt eller på papir. Det å tolke og bruke samansette tekstar med mange modalitetar og tilleggstekstar er noko som må lærast. Derfor har eit godt læremiddel tydelege lesestiar, tilvising for bruk eller forslag til navigering og viser korleis dei ulike modalitetane kan samlesast og bidra til den samla meininga i ein tekst. Det er viktig både for at elevane skal få fullt utbytte av arbeidet med læremiddelet, og fordi lesing av samansette tekstar er ein sentral del av lesekompetansen. Det er òg viktig at læremiddelet viser elevane gode modellar, slik at dei lærer å bruke formålstenlege modalitetar i si eiga tekstsaking.



**Les meir**

Fleire forskingsprosjekt har vist at elevar, i alle fall i grunnskolen, ikkje alltid klarer å samlese tekst og bilete og nyttiggjere seg dei hjelpemidla som paratekstlege element gir. Anne Løvland har gjennomført klasseromsstudiar frå mellomtrinnet som viser at lesing for mange elevar først og fremst handlar om å lese verbalspråkleg tekst (Løvland, 2011, s. 119). Dermed blir informasjonen og kunnskapen som ligg i illustrasjonar og i samlesing av tekst og bilete, i liten grad utnytta. Forskingsprosjektet «Lesing av fagtekster som grunnleggjende ferdighet i fagene», som bestod av klasseromsstudiar på 2., 5. og 8. klasstrinn der forskarane studerte korleis elevar brukte lærebøker, viste at mange av elevane i liten grad las ordforklaringar i margen eller register bak i boka, og at dei ofte ikkje las overskrifter. Ein konklusjon var at elevane i liten grad klarte å utnytte det potensialet som ligg i design, tilleggstekstar og multimodalitet, for å auke forståinga (Skjelbred & Aamotsbakken, 2010b).

## 4.2 Oppgåver

Oppgåver står sentralt når ein skal vurdere og velje læremiddel, både fordi oppgåver er ein viktig delsjanger i alle læremiddel, og fordi elevar på alle nivå i skolen bruker mykje tid på å arbeide med ulike aktivitetar og oppgåver.



### Les meir

Fleire undersøkingar viser at oppgåveløysing er ei viktig arbeidsform i skolen (Blikstad-Balas & Roe, 2020; Gilje et al., 2016; Klette, 2004; Skjelbred & Aamotsbakken, 2010b). Oppgåvene kom inn i læremidla da reformpedagogikken og arbeidsskoleprinsippet blei den dominerande pedagogiske retninga i første halvdel av 1900-talet: Elevane skulle lære ved å gjere, og da måtte dei ha oppgåver å arbeide med (Skjelbred, 2010). Den danske læremiddeldidaktikaren Thomas Illum Hansen bruker omgrepet aktivitet om styringa og innramminga av handlingane til brukaren som eit læremiddel gir. Desse aktivitetane blir sette i gang av spørsmål, oppgåver, instruksjonar, rettleiingar og påbod om / forslag til handlingar (Graf, Hansen & Illum Hansen, 2012, s. 217). Det er mykje som taler for å ha ei slik brei tilnærming til oppgåver, ikkje minst med tanke på dei digitale læremidla. Vi held fast ved omgrepet oppgåver, men forstår det i ei vid betydning som alle tekstar som er utforma for å utløse ein aktivitet, uavhengig om dei er utforma som spørsmål, ordrar eller forslag (Skjelbred, 2019, s. 97).

Digitale læremiddel opnar for nye måtar å utforme og bruke oppgåver på. Dei kan legge opp til aktivitetar som kan løysast på ulike nivå, element frå dei tradisjonelle oppgåvene kan brukast saman med ulike interaktive eller spelbaserte element, eller dei kan legge opp til adaptiv læring, der svaret på éi oppgåve utløyser nye oppgåver som er tilpassa tidlegare svar, osv.

Oppgåver er i dag eit kjenneteikn ved eit læremiddel, og vi kan dele dei inn på fleire måtar. Ein ganske vanleg måte innanfor læremiddelforskinga er ei firedeling: testoppgåver, øveoppgåver, tolkings- og refleksjonsoppgåver og gjereoppgåver. Testoppgåver er kjenneteikna av at eleven skal hente informasjon frå ein tekst. Oppgåva har eitt rett svar, og vi kan seie at dette er lukka oppgåver, der ein finn svaret i sjølve teksten. Øveoppgåvene er, som namnet seier, oppgåver der elevane skal øve på ei ferdigheit, for eksempel løkkeskrift eller adjektivbøying. Tolkings- og refleksjonsoppgåver er oppgåver som krev at fleire element i teksten blir sette i samanheng, gjerne i kombinasjon med stoff ein kan finne utanfor teksten. Oppgåvene er opne med fleire moglege svaralternativ. Gjereoppgåver krev at eleven skal bevege seg ut av sjølve teksten, skrive ein sjølvstendig tekst, delta i munnlege aktivitetar eller oppsøke kjelder, stader eller opplevingar. Dei fleste læremiddel har ei blanding av desse typane, tilpassa fag, klassesteg, medium og ulike lese- og skrivestrategiar.



## Les meir

Denne firedelinga av oppgåver i læremiddel finn vi for eksempel i rapporten *Språklig kvalitet i læremidler* (Skjelbred, Askeland, Bakke, Mortensen-Buan & Aamotsbakken, 2013). Sjå også innleiinga i boka *Å invitere elever til skriving* (Otnes, 2015). Boka handlar rett nok om skriveoppgåver, men inneheld også ei drøfting av oppgåver meir generelt.

I avhandlinga *Mapping the text culture of the subject of English: Genres and text types in national exams and published learning materials* (Ørevik, 2019) kartlegg Ørevik sjangrar og teksttypar i eksamensoppgåver og oppgåver i lærebøker og på nettsider for engelskfaget. Her blir sjangrar som faktatekst, novelle osv. grupperte i hovudkategoriar ut frå kva teksttype (beskrivande, forteljande osv.) som typisk er dominerande i sjangeren. Ørevik fann at eksamensoppgåvene for LK06 for det meste inviterte elevane til å skrive utgreiande/forklarande og argumenterande tekstar. Lærebøkene hadde eit langt breiare spekter av sjangrar og teksttypar i oppgåvene. Forteljingar var for eksempel relativt hyppige som skriveoppgåver i lærebøkene for LK06, men nesten fråverande i eksamensoppgåvene.

Dei grunnleggande ferdigheitene lesing, skriving, munnlege og digitale ferdigheiter skal det, som tidlegare omtalt, arbeidast med i alle fag, også norsk og engelsk. Oppgåver i læremidla kan gi høve til å arbeide med



alle sider av dei grunnleggande ferdigheitene. Det er derfor viktig at dei legg opp til lesestrategiar som fremmar alle delkomponentane i lesinga, og at dei legg opp til skrivning i lengre prosessar der ein tar i bruk problemløysande oppgåver (Gibbons, 2009). Det er òg viktig at oppgåvene er utforma slik at elevane blir utfordra til å la skrivning vere ein del av læreprosessen. Dei kan også invitere til allsidige munnlege og digitale aktivitetar og utfordre elevane til å ta i bruk digitale verktøy og øve på digitale ferdigheiter. Ikkje minst kan dei oppmode elevane til å vise digital dømmekraft både i vurdering av kjelder og i eigen munnleg og skriftleg kommunikasjon.



### Les meir

Oppgåver består ofte i at elevane skal lese ein tekst og svare på spørsmål. Ein del forskning på korleis elevar løyser oppgåver, har vist at variert lesing ikkje alltid er tilfellet. Oppgåver kan for eksempel vere slik utforma at dei gjer det mogleg å bruke det som lærebokforskaren Anne Charlotte Torvatn har kalla ein «matcheteknikk», når ho omtaler korleis ein del elevar går fram når dei løyser oppgåver. Dei les ikkje sjølve teksten, men går rett til oppgåvene og leitar i teksten til dei finn svar som «matcher» (Torvatn, 2004). Ei tilsvarande «svarjakt» er omtalt av Anne Løvland i boka *På jakt etter svar og forståing*, som er bygd på klasseromsobservasjonar av læremiddelbruk på mellomtrinnet (Løvland, 2011). Slik lesing legg opp til at elevane skal finne informasjon. Dette er omtalt som ein delkomponent i lesekompetansen og er sjølvstøtt ein viktig side ved det å kunne lese. Samtidig er det ønskeleg at oppgåvene fremmar også andre sider ved lesekompetansen. Ein kan jo også spørje om elevane får tak i heilskapen og resonnementet i ein tekst om dei berre jaktar på rett svar.

For språkfag som norsk og engelsk, der arbeid med skjønnlitteratur har stor plass, kan det vere viktig å studere oppgåvene med tanke på kva lesemåtar og skjønnlitterært arbeid dei inviterer til. Det er òg eit poeng at oppgåvene til både skjønnlitterære tekstar og sakprosa tekstar er utforskande og opne, også på småskoletrinnet, og at dei legg opp til ei kritisk tilnærming til sjølve læremiddelteksten.



### Les meir

Undersøkinga *Forståelser av skjønnlitteratur og sakprosa i norskfagets oppgavekultur* (Bakken & Andersson-Bakken 2016) tok for seg alle oppgåvene i tre norskverk for 1. trinn i vidaregåande opplæring. Den viste at oppgåvene som var gitt til skjønnlitterære tekstar, var meir opne enn oppgåver gitt til sakprosa tekstar, og at læreverka inviterte til ei forståing av sakprosa som eintydig og mindre open for tolkingar enn skjønnlitteratur. Eit poeng i

undersøkinga var at oppgåvene også i liten grad inviterte elevane til å analysere og vurdere sjølve lærebokteksten.

Ei nær tilsvarende undersøking av oppgåver til skjønnlitterære tekstar i svenske lærebøker for gymnaset deler oppgåvene inn i tre hovudkategoriar: «oppgifter som läskontroll», «oppgifter som flykt från texten» og «oppgifter för att dikta vidare» (Ullström, 2009). Den første kategorien er kontrolloppgåver som skal vise at eleven har lese og forstått teksten. Den andre, flukta frå teksten, er oppgåver som er meir generelle og allmenne. Dei har få referansar til den skjønnlitterære teksten, men handlar mykje om konteksten. I den tredje oppgåvetypen fungerer den litterære teksten mest som eit startpunkt for vidare aktivitet i klassen, først og fremst skrivning. Ullströms hovudpoeng er at oppgåvene i liten grad er konsentrerte om den skjønnlitterære teksten som tekst, men anten fungerer som lesekontroll og lukka oppgåver eller leier elevane bort frå sjølve det skjønnlitterære tekstarbeidet.

Lund (2013) undersøkte skriveoppgåver i to engelsklæreverk for 5.–7. trinn. Ho fann at dei fleste oppgåvene i desse lærebøkene la opp til kontrollert skrivning med eit språklæringsformål. Oppgåvene fokuserte for ein stor del på vokabular, ortografi, grammatikk og syntaks, og det var relativt få av dei som inviterte til fri skrivning der elevane kunne eksperimentere og vere kreative.

Med tanke på tilpassa opplæring bør oppgåvene vere varierte og kunne gi løysingar på ulike nivå. Det kan opne for at elevane får bruke kreativitet, skaparglede og utforskartrøng, noko den overordna delen av læreplanen framhevar. Digitale læremiddel er til god hjelp i dette arbeidet. Alle elevar skal finne oppgåver dei kan meistre, samtidig som alle skal møte oppgåver der dei må strekke seg, også dei elevane som har eit stort læringspotensial. Alle elevar bør dessutan få oppgåver som utfordrar dei til å reformulere kunnskap på sitt eige nivå.

Oppgåvene kan vere eit viktig orienteringspunkt når elevane skal finne ut kva som er sentralt og mindre sentralt i det stoffet dei arbeider med (Skjelbred, 2012). Å avgjere kva som er viktig stoff og kjerneelement, er nemleg ikkje sjølv sagt for den som ikkje kjenner faget og rangeringa av kunnskapsstoffet (taksonomien) i faget godt. Sett frå eit elevperspektiv er stoffet som blir gjort til emne for oppgåver, viktig stoff – det gir lite meining å bli sett til å arbeide med uviktig stoff. Eit vurderingsspørsmål som kan stillast til oppgåver i skoletekstar, er om dei gir elevane hjelp til å finne ut kva som er sentralt stoff i faget, og om dei tar opp emne som er viktige, og som utfordrar elevane til å sjå fleire kunnskapselement i samanheng.

Oppgåvene er ein sentral tekstkategori i alle læremiddel, digitale så vel som papirbaserte. Når ein skal vurdere læremiddel, er det fleire spørsmål ein kan stille: Er oppgåvene varierte? Gir dei høve til å tilpasse arbeidet til elevar med ulike føresetnader ved at dei utnyttar dei fordelane som digitale arbeidsmåtar opnar for? Inviterer dei til å bruke varierte lesestrategiar? Utfordrar dei elevane til å skrive utforskande tekstar og til å bruke skrivning og reformulering aktivt i læringsarbeidet? Ber dei elevane vurdere kjelder kritisk, og set dei

spørsmålsteikn også ved si eiga framstilling? Ein kan også spørje om oppgåvene er kreative og inviterer til utforsking og alternative løysingar, og ikkje minst om dei er sentrale med tanke på det som er fagleg relevant.

### 4.3 Verbalspråkleg tilrettelegging

Læremiddel er kjenneteikna av at dei har tilrettelagde eller adapterte tekstar både når det gjeld mottakar, og når det gjeld innhald. Dei vender seg til alle elevar på eit klasstrinn, og det gjer den språklege tilrettelegginga utfordrande. Elevar på same klasstrinn har ofte ikkje så mykje anna enn alderen felles; dei er gutar og jenter, dei har ulik sosial bakgrunn, ulike evner, erfaringar og interesser, bur på ulike stader i landet, osv. Da blir gjerne løysinga at språk og framstillingsform rettar seg mot ein gjennomsnittselev, som sjølv sagt ikkje finst, i eit «midt-på-treet-språk». Dermed kan det som er vanskeleg og ukjent for nokre elevar, gi for lite utfordring for andre. Her kan digitale løysingar gjere tilpassing mogleg ved å gi fleire val og vanskegrader. Når ein vurderer eit digitalt læremiddel, er det viktig å sjå i kor stor grad det bruker slike løysingar for å kunne møte elevane der dei er, slik den overordna delen av læreplanen legg opp til (LK20, 3,2).

Læremiddel presenterer gjerne eit fagstoff med utgangspunkt i læreplanen for det enkelte skolefaget eller eit tverrfagleg tema. Når det gjeld faga norsk og engelsk, hentar dei stoffet sitt frå eitt eller fleire vitenskapsfag, som lingvistikk, kulturhistorie, sosiologi eller litteraturvitenskap. Det betyr at læremidla må presentere eit skolefag som er sett saman av mange vitenskapsfag i eit fagspråk som elevane kan forstå. Dette fagspråket skil seg på fleire måtar frå det daglegspråket elevane kjenner, fordi det blir brukt til å presisere, klassifisere, systematisere og analysere, og til å underbygge og argumentere for logiske resonnement og konklusjonar på ein annan måte enn det daglegspråket gjer. I boka *Å lese i alle fag* bruker forfattarane dette eksempelet for å vise forskjellen: «Mens vi i dagliglivets domene snakker om blomstene på enga, kjøttkakene til middag og bilen på parkeringsplassen, snakker vi i fagspråkene om plantefamilier, proteiner i forhold til karbohydrater og ulike kommunikasjonsmidler» (Maagerø & Tønnessen, 2015, s. 25). Alle fag har sitt fagspråk, og ei viktig side ved det å lære eit fag er at ein tileignar seg dei omgrepa og det språket som gjeld innanfor faget. Det er derfor ikkje så enkelt som at læremidla «berre» kan bruke daglegspråket. Dei må bruke eit fagspråk, men dei må gå vegen om det språket elevane kjenner, nemleg daglegspråket.



#### Les meir

Fleire forskarar omtaler forskjellen mellom fagspråk og daglegspråk som eit viktig skilje når vi skal lære noko. Lev Vygotsky skil mellom det han kallar «spontane, kvardagslege omgrep», og det han kallar «vitskapelege omgrep» (Vygotsky, 2001 [1987]). James Paul Gee bruker omgrepa *primærdiskurs* og *sekundærdiskurs*, der skoletekstar og fagspråk er sekundærdiskursar som

eleven skal lære seg (Gee, 2012). Mary Macken-Horarik snakkar om tre domene for læring: dagleglivets domene, det spesialiserte domenet (dei spesialiserte fagområda på skolen) og det kritiske domenet, som er den sosialt mangslungne verda utanfor utdanningsinstitusjonane (Macken-Horarik, 1996, 1998).

Vi skal her kort kommentere nokre sider ved fagspråk som ein kan vere merksam på når ein vurderer den verbalspråklege framstillinga i læremiddel.

I daglegspråket bruker vi gjerne verb for å få fram at nokon handlar, eller at noko skjer. I fagspråk er vi ofte meir opptatt av resultatet av handlinga, og da blir verba ofte gjorde om til substantiv. I språkfaga snakkar vi om «substantivering» framfor at «vi gjer substantiv av verb», «tolking av eit verk» i staden for at «vi tolkar eit verk», og «læremiddelbruk» framfor «vi bruker læremiddel». Det gjer språket meir abstrakt fordi den prosessen eller den handlinga som verbet omtaler, blir mindre synleg og dermed underforstått.

Eit anna trekk ved fagspråk er at det skal vere presist. Til å presisere bruker vi ofte samansette ord som engelsk-heime-lekse og skole-litteratur-historie. Slike samansette ord er ikkje alltid like lette å lese og forstå. Når vi for eksempel les ordet skolelitteraturhistorie, må vi starte med kjerneordet, som er det ordet som står sist, nemleg historie, og vi må forstå at det ikkje dreier seg om historie generelt, men om litteraturhistorie, og ikkje om litteraturhistorie generelt, men om ei litteraturhistorie som blir brukt i skolen. Ordet må så å seie pakkast ut bakfrå. Desse samansette orda kan bli lange og abstrakte. Vi kan også ta med at ikkje alle språk presiserer ved å lage samansetningar. Derfor kan samansette ord ofte vere ekstra vanskelege for elevar med ein annan språkleg bakgrunn enn den norske (Golden, 2014 [1998]; Maagerø & Skjelbred, 2010).

## Les meir

Det tidlegare omtalte forskingsprosjektet «Lesing av fagtekster som grunnleggende ferdighet i fagene», som undersøkte korleis elevar på 2., 5. og 8. trinn las læreboktekstar i KRLE, norsk, naturfag og matematikk, viste at elevar på 5. trinn hadde problem med å lese samansette ord, mellom anna i naturfag. Det viste også at samansette ord kunne by på problem for elevar på 8. trinn, særleg om dei ikkje hadde norsk som førstespråket sitt (Skjelbred & Aamotsbakken, 2010b).

Eit trekk ved fagspråk eller akademisk språk er at det inneheld mange metaforar eller språklege bilete (Askeland & Agdestein, 2019). Det er kanskje ikkje så rart om ein tenker seg om. Metaforar har eit stort forklaringspotensial ved at vi kan samanlikne og beskrive noko abstrakt ved hjelp av noko konkret og gjenkjenneleg frå vår eiga verd. Når vi for eksempel snakkar om opplysningstida, bruker vi ein metafor som

fortel at kunnskap lyser opp, medan manglande kunnskap er uopplyst, jf. metaforen *den mørke mellomalderen*. I læremiddel kan metaforar saman med illustrerande eksempel og forteljingar fungere opplysende og hjelpe til med å forklare omgrep og beskrive faglege fenomen. Reismetforen har for eksempel vore brukt både til å vise fram ulike fasar i ein skriveprosess i eit språkfag og til å beskrive utviklinga ein romanperson går igjennom i ei dannelsesreise. Samtidig er det viktig å vere klar over at metaforar og språklege bilete kan gjere tekstar vanskelegare å forstå om ein ikkje kjenner den konkrete gjenstanden eller situasjonen som det abstrakte blir samanlikna med. Her har fleire forskarar vist at metaforar og idiomatiske uttrykk (f.eks. «baksida av medaljen», «glimt i auget»), kan vere vanskeleg å forstå når elevar les på eit språk som ikkje er førstespråket deira (Askeland, 2005b; Golden, 2005; Kulbrandstad, 1998; Lieri, 2019).



## Les meir

I boka *Metaforer – hva, hvor og hvorfor?* refererer forfattarane til ei undersøking av metaforbruk i fire ulike tekstkategoriar, nemleg fiksjon, akademiske tekstar, avistekstar og samtalar (Stein mfl., 2010). Undersøkinga viste at dei akademiske tekstane hadde høgast prosent metaforar, medan samtalar hadde lågast (Askeland & Agdestein, 2019, s. 91).

Fleire forskingsarbeid har studert metaforbruk i norske lærebøker. I doktoravhandlinga *Lærebøker og forståing av kommunikasjon* analyserer Norunn Askeland seks læreverk i norsk for ungdomstrinnet med tanke på korleis dei framstiller kommunikasjon ved hjelp av ulike metaforar (Askeland, 2008). Ho har også seinare skrive bøker og artiklar der ho analyserer metaforbruk i læremiddel (Askeland, 2005a, 2015 [2006]; Askeland & Agdestein, 2019). Fleire forskarar har interessert seg for metaforbruk i læremiddel med tanke på elevar som ikkje har norsk som førstespråk (Golden, 2005; Kulbrandstad, 1998; Kulbrandstad, 2008).

Alle fag har eit fagspråk som elevane må lære, og dei må lære det i ein samanheng. Det vil seie at fagord og omgrep må forklarast og settast i ein kontekst, og dei må brukast igjen og igjen, slik at dei etter kvart blir ein del av det faglege vokabularet til eleven. Derfor er det viktig å vurdere korleis nye ord og omgrep blir introduserte og forklarte i læremiddelet, og om dei faglege omgrepa blir brukte vidare i teksten på ein god måte. Det er òg viktig at læremiddelet bruker lett forståelege metaforar med god forklaringsevne som også tar omsyn til elevar som ikkje les læremiddelet på førstespråket sitt (Øzerk, 2016).

## 4.4 Lette og vanskelege tekstar

Kva gjer ein tekst lett eller vanskeleg å lese? Det har vist seg at det ikkje er så enkelt å finne eit mål for dette, fordi vanskegraden sjølv sagt er påverka av kven som les. Noko veit vi. Det er for eksempel ikkje slik at korte ord og setningar automatisk er lettare å lese og forstå enn lange. Det er meir avgjerande om orda er kjende (for barn med norsk som førstespråk er ordet *lastebil* i dag lettare å lese enn *gigg*). Tidlegare hadde ein eit mål på kva som var lett, og kva som var vanskeleg å lese. Lesbarheitsindeksen LIX fann ein ved å telje kor mange ord i ein tekst som hadde meir enn seks bokstavar, og kor mange ord som stod mellom store skiljeteikn (Björnsson, 1968). Det har vist seg å vere eit altfor enkelt mål. Alt på 1980-talet viste tekstforskarer Anne Hvenekilde at dei lærebøkene som var såkalla lettlesne, hadde eit språk som var vanskelegare å skape meining i enn dei «vanlege» lærebøkene. Ein strauk for eksempel årsakskonjunksjonar: «Ho gjekk heim fordi ho var sjuk» blei til «Ho gjekk heim. Ho var sjuk». Dermed blei setningane kortare, og teksten skåra betre på lesbarheitsindeksen, men lesaren måtte trekke slutninga om årsakssamanhengen sjølv (Hvenekilde, 1983).

Det er også slik at tekstar som viser tydeleg fram korleis dei er bygde opp, ved metakommentarar av typen «Vi har så langt ...» og «For det første ...» og ved å vende seg direkte til lesaren ved hjelp av retoriske spørsmål, som «Kva kan grunnen vere til ...», er lettare å lese enn tekstar som ikkje i same grad viser fram tekststrukturen. Den svenske læremiddelforskarer Monica Reichenberg viste at bøker i samfunnsfag blei lettare å forstå både for svenskspråklege elevar og elevar med eit anna førstespråk enn svensk når teksten fekk ei tydeleg «stemme». Det vil seie at det blei synleg for lesaren at det stod ein forfattar bak teksten, ein person som av og til vende seg direkte til han eller henne, ein person som kommenterte sine tekstlege val og viste fram resonnement. Det var også til god hjelp at årsakssamanhengar blei eksplisitt uttrykte ved hjelp av ord som *fordi*, *slik at* og *derfor* (Reichenberg, 2000, 2003).

Språket i læremidla må vere korrekt, klart og godt, og det er viktig at dei som vurderer læremiddel, også vurderer språket. *Godt språk i lærebøker. Rettleiing i lærebokarbeid*, heiter ei bok som blei utgitt av Språkrådet i 1999. Boka gir mange og gode råd om god språkleg framstilling retta mot dei som skriv og produserer læremiddel. Sjå også undersøkinga som daverande Høgskolen i Vestfold gjorde på oppdrag frå Språkrådet i 2013: *Godt språk i lærebøker* (Skjelbred et al., 2013).

Krava til god verbalspråkleg framstilling må gjelde både papirbaserte og digitale skoletekstar, for eit upersonleg og vanskeleg tilgjengeleg språk blir verken lettare, meir engasjerande eller meir opplysende om det blir publisert digitalt. Det er også eit poeng at skoletekstar er sakprosatekstar som alle møter. Dei bør derfor vere gode språklege førebilete for elevane i deira eiga skrivning, både i og utanfor skolen.

## 4.5 Oppsummering

Innleiingsvis omtalte vi fire element som inngår i ein læringssituasjon: den lærande (eleven), den som skal lære bort (læraren), fagstoffet som skal lærast, og læremiddelet, som er ein viktig reiskap i læringssituasjonen. Vi har ovanfor konsentrert oss om læremiddelet og peikt på nokre trekk ein kan vere merksam på når ein skal vurdere og velje læremiddel:

Læremiddel er samansette tekstar som nyttar seg av mange modalitetar og tilleggstekstar for å kommunisere best mogleg med lesaren. Ein kan derfor spørje om dei

- utnyttar dei sterke sidene ved dei ulike modalitetane til å legge fram stoffet på ein måte som er tilpassa både faget og eleven, og som inviterer til å bruke fleire sansar der det er mogleg
- har god samanheng mellom dei ulike modalitetane
- bruker tilleggstekstar som er lette å forstå og godt forklarte

Opggåvene er ein sentral tekstkategori i alle læremiddel. Ein kan derfor vurdere om dei

- er varierte med tanke på tilpassing av lærestoffet til ulike elevgrupper og moglege løysingsalternativ
- passar til utforskande arbeid med tekstar og lærestoff
- inviterer til arbeid med tema og problemstillingar som er sentrale med tanke på det som er fagleg relevant

Læremiddel er tilrettelagde tekstar. Samtidig er dei fagtekstar som formidlar fagleg kunnskap i eit fagspråk. Ein kan derfor spørje om dei

- introduserer faglege omgrep med gode forklaringar
- bygger bru mellom daglegspråk og fagspråk ved å bruke metaforar og treffande eksempel som er tilpassa både alder og fagleg nivå, og som kan skape interesse og fagleg engasjement
- er tilpassa ei samansett mottakargruppe med ulik språkleg og kulturell bakgrunn
- er ein god modelltekst for eleven i hans/hennar eiga tekstskaping

Avslutningsvis er det viktig å peike på at eit læremiddel må vurderast først og fremst med tanke på lesaren, som er eleven. Det er viktig at både lærestoffet som blir formidla, og måten det blir formidla på, blir opplevd som relevant. Derfor kan ein også vurdere kva posisjon læremiddelet set elevane i. Skal dei vere mottakarar av kunnskapen som læremiddelet tilbyr, eller blir dei sette i ein posisjon der dei kan gjere val, sjølvdefinere problem, ytre seg og reflektere og ikkje minst vurdere utval, vinkling, framstillingsform og kjeldebruk i læremiddelet? I prosessen med å vurdere kvaliteten i eit læremiddel vil det vere nyttig å lytte til tilbakemeldingar frå elevane om korleis dei oppfattar læremiddelet.

## 5. Det komplekse norskfaget

«Norsk er et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, danning og identitetsutvikling.» Slik blir norskfaget karakterisert i læreplanen når det som blir kalla «fagets relevans og sentrale verdier», blir presentert. Det viser at norskfaget har mange dimensjonar og skal fylle mange funksjonar i skolen. Norskfaget er eit *kulturfag* som skal forvalte ein norsk språk- og tekstkultur som også speglar mangfaldet i eit fleirkulturelt samfunn. Det er eit *dannings- og identitetsfag* som skal gi eleven reiskapar til å ytre seg i eit demokratisk samfunn, og kunnskapar og evne til å utforske og vurdere ytringar frå andre i ein sosial og historisk kontekst. Faget skal gi tru på eigen identitet og evne til å ta andres perspektiv. Norskfaget er også eit *tekst- og kommunikasjonsfag*, og læreplanen framhevar at eit utvida tekstomgrep skal ligge til grunn for arbeidet med å tolke og skape tekstar. Norskfaget har også eit særleg ansvar for opplæring i dei grunnleggande ferdigheitene lesing, skriving og munnlege ferdigheiter. I omtalen av dette komplekse norskfaget vil vi her legge vekt på det som er særleg relevant med tanke på læremidla.

Det omfattande og samansette norskfaget gjer at læremidla og alle som arbeider med norskfaget i skolen, må prioritere med utgangspunkt i det som i norskplanen er formulert som «fagets relevans og sentrale verdier». Her heiter det mellom anna:

Faget norsk skal gi eleven innsikt i den rike og mangfoldige språk- og kulturarven vår. Gjennom arbeid med faget norsk skal elevene bli trygge språkbrukere og bevisste sin egen språklige og kulturelle identitet innenfor et inkluderende fellesskap der flerspråklighet blir verdsatt som en ressurs.

Eit viktig kvalitetskriterium for eit læremiddel er at det har valt tekstar, vinklingar, arbeidsmåtar og oppgåver som gir læraren god hjelp i å fremme desse sentrale verdiane.



### Les meir

Norskfaget er eit fag med lang tradisjon i skolen. Det spelte ei viktig rolle i det nasjonsbyggande prosjektet frå slutten av 1800-talet, da det blei etablert som eit fag både i den obligatoriske skolen og i det som da hadde namnet «den lærde skole». Da norskfaget blei innført i folkeskolen i 1889, blei ansvaret for lese-, skrive- og munnlegopplæringa lagt til dette faget (Skjelbred, 2010). Tidlegare var lesing og skriving eigne fag i skolen. No blei dei norskfaglege disiplinær, og har vore det sidan. Sjølv om dei grunnleggande ferdigheitene blei eit ansvar for alle fag med læreplanen i 2006, har norskfaget framleis eit særleg ansvar for opplæring i lesing og skriving og for utvikling av munnlege ferdigheiter.

Dei to dimensjonane i faget – som både kultur- og dannelsesfag og kommunikasjons- og



reiskapsfag – har følgd faget sidan. Det nasjonsbyggande prosjektet er ikkje like aktuelt lenger. Ferdigheiter i lesing og skrivning skal no også bli tatt vare på i andre fag, men forhistoria til faget pregar også dagens norskfag. For ei drøfting av kva det vil seie at norsk er eit dannelsingsfag, sjå for eksempel Aase, 2005a, 2005b. Spenninga mellom desse dimensjonane er ikkje ny (Hamre, 2017; Nome & Aasen, 2019). Det treng ikkje vere noka motsetning mellom dei, (Smidt, 2018), men dei gjer at norskfaget blir omfattande og oppgåva til norsklæraren krevjande.

Den overordna delen av læreplanen framhevar kulturelt mangfald, felles referanserammer og inkludering som del av det verdigrunlaget læreplanen bygger på. Norskplanen vidarefører dette og framhevar særleg at norskfaget er viktig for identitetsutvikling, jf. at læreplanen formulerer som ein sentral verdi at elevane skal bli «trygge språkbrukere og bevisste sin egen språklige og kulturelle identitet innenfor et inkluderende fellesskap der flerspråklighet blir verdsatt som en ressurs». Dette gjeld alle elevar, same kva språkleg bakgrunn dei har. For læremiddel i norskfaget bør det vere særleg viktig også å løfte fram tekstar av forfattarar med ein annan bakgrunn enn den majoritetsspråklege, utnytte den fleirspråklege situasjonen i språkopplæringa og synleggjere kulturuttrykk frå fleire kulturar. Det er viktig i identitetsutviklinga til fleirspråklege elevar at dei ser at deira eige språk og deira eigen kultur bli verdsett, og det er også viktig at elevar med ein majoritetskulturell bakgrunn møter og lærer å verdsette språk og tekstar frå andre kulturar.



## Les meir

Fleire studiar tar for seg skjønnlitteratur og litteraturutval i lærebøker i eit fleirkulturelt perspektiv. Ingeborg Kongslien drøftar sentrale omgrep som *migrasjonslitteratur* og *translingval litteratur* i artikkelen «Litteratur i ein fleirkulturell kontekst» (Kongslien, 2015). Artikkelen «Med vidåpen dør til forståelse av den flerkulturelle barne- og ungdomslitteraturen» er ei melding av den nordiske artikkelsamlinga *Mångkulturell barn- og ungdomslitteratur*, som gir ei god oversikt over forskinga på fleirkulturell barnelitteratur i Norden (Birkeland, 2017). Artikkelen «Kulturmøter og kulturkonflikter i norsklærebøker» er ei undersøking av to norskverk for Vg1, studieførebuande utdanningsprogram, som viser at det ikkje er så enkelt å lage læremiddel som både formidlar ein norskfagleg språk- og kulturtradisjon og ein tradisjon som skal ta vare på den språklege og kulturelle identiteten til alle elevar (Bakken & Andersson-Bakken, 2017). I artikkelen «Kulturmøte i tekster og flerkulturell dannelse – tre norsklæreres betraktninger om migrasjonslitteratur» har Reidun Bottenvann intervjuar tre lærarar i vidaregåande skole om korleis dei arbeider med litteratur som tematiserer fleirkulturalitet, og kva tekstar dei bruker. Svare deira viser mellom anna at dei nesten berre bruker det teksttilfanget som læreverket har å tilby (Bottenvann, 2016). Sjå også Torill Strands bok *Litteratur i det flerkulturelle klasserommet. Mangfold, migrasjon og muligheter* (Strand, 2009),

Opsahl & Røynealand, 2016 og artikkelen til Lise Iversen Kulbrandstad som er omtalt i den generelle delen av dette dokumentet (Kulbrandstad, 2019).

Fordi ikkje alle elevar i norsk skole har norsk som førstespråk, er det laga fleire norskplanar: *Læreplan i norsk for elever med samisk som førstespråk*, *Læreplan i norsk for elever med tegnspråk*, *Læreplan i grunnleggjande norsk for språklige minoriteter* og *Norsk for språklige minoriteter med kort botid i Norge – vidaregående opplæring*. Alle er tett knytte til *Læreplan i norsk*, men på litt ulike måtar. Det som særleg skil dei frå *Læreplan i norsk*, er at dei impliserer to- eller fleirspråklegheit. Alle tre læreplanane skal føre fram til god norskspråkleg kompetanse og til innsikt i og kunnskap om norsk språk og tekstkultur.

Dagens samfunn er i stor grad eit tekstbasert samfunn. Å kunne skape og tolke tekstar blir gjerne omtalt som «literacy», eller tekstkompetanse/tekstkunne. Eit viktig mål for arbeidet i skolen er å bidra til at elevane får tilgang til tekstane i samfunnet, det som har vore kalla «tilgangskompetanse» (Nicolaysen, 2005). Det er ein kompetanse som både skal førebu elevane for «et arbeidsliv som stiller krav om variert kompetanse i lesing, skriving og muntlig kommunikasjon» (LK20, *Læreplan i norsk*, kapittelet «Fagets relevans og sentrale verdier»), og gi dei verktøy for å delta i demokratiske prosessar, slik læreplanen framhevar.

Norsk er førstespråket til majoriteten av elevane i skolen, og norskfaget har eit særleg ansvar for å gi opplæring i lesing og skriving og utvikle munnlege ferdigheiter. For læremidla betyr det at dei er gode reiskapar i arbeidet med den første og grunnleggjande lese- og skriveopplæringa, men også at dei legg til rette for arbeid med lesing og skriving som grunnleggjande ferdigheit gjennom heile skoleløpet. Lese- og skriveopplæringa er ikkje over når eleven har knekt koden og «kan lese og skrive», men må halde fram, slik at elevane får utvikle varierte lese- og skrivestrategiar som er tilpassa sjanger og formål, og blir rusta til å delta i samfunnet gjennom det læreplanen omtaler som ei «utforskende og kritisk tilnærming til språk og tekst».

I Noreg har vi som kjent to norske skriftspråk, bokmål og nynorsk. Dei språklege rettane elevane har når det gjeld læremiddel, er tatt vare på i [forskrift til opplæringslova § 17-1](#). For norskfaget er det ei særleg utfordring at det blir utarbeidd leseopplæringsmateriell på både bokmål og nynorsk, og at pålegget i opplæringslova om at «[[l]esebøkene i norskfaget i grunnskolen skal ha nok tilfang på begge målformer slik at elevane lærer å lese både bokmål og nynorsk» (§ 9-4) blir følgt opp.



## Les meir

Ei undersøking av tilfanget av nynorsktekstar i norskbøker for ungdomstrinnet utgitt etter innføringa av Kunnskapsløftet i 2006 viste at tilfanget har blitt mindre etter at godkjenningssordninga blei oppheva i år 2000, og at sjangervariasjonen i nynorsktekstane er liten (Askeland, 2009).

Læreplanen legg opp til at elevane skal arbeide utforskande i norskfaget. I ein støttetekst til læreplanen, «Hva er nytt i norsk?», skriv Utdanningsdirektoratet: «De største endringene [i norskfaget] dreier seg om at elevene i større grad skal arbeide utforskande i faget. De skal finne ut av, sammenligne, drøfte og reflektere over språk og tekster, både alene og sammen med andre.» Til ei slik tilnærming treng elevar og lærarar læremiddel som har eit stort tilfang av tekstar, opne oppgåver og forslag til utforskande arbeidsprosessar som legg opp til samarbeid, drøftingar og refleksjon.

Den overordna delen av læreplanen legg vidare vekt på at elevane skal vere skapande og kreative, og slår fast at «elevane skal få bruke dei skapande kreftene sine gjennom heile grunnopplæringa» (LK20, 1.4). Det gjeld også norskfaget. I omtalen av relevans og sentrale verdiar heiter det at elevane skal «ha mulighet til å uttrykke seg kreativt og skapende», og mange kompetansemål i planen framhevar nettopp det skapande og kreative ved norskfaget. Også i omtalen av digitale ferdigheiter i norskfaget er det kreative framheva, for eksempel heiter det her at elevane skal få bruke «digitale ressurser kreativt til å skape sammensatte tekster». Dette gir føringar for læremidla.

Norskfaget har tre tverrfaglege tema: «folkehelse og livsmeistring», «demokrati og medborgarskap» og «berekraftig utvikling». Her er det særleg tre aspekt ved norskfaget som er vektlagt. Det første løftar fram det meiningssskapande tekstarbeidet – elevane skal utforske innhaldet i tekstar for betre å forstå seg sjølve og andre. Lesing av både skjønnlitteratur og sakprosa kan bidra til identitetsutvikling (folkehelse og livsmeistring), og det kan også gi innsyn i andres livssituasjon og utfordringar (demokrati og medborgarskap). Det andre aspektet gjeld utvikling av evna til å uttrykke seg skriftleg og munnleg. Norskfaget bidrar her med at den enkelte skal bli i stand til å uttrykke eigne kjensler og erfaringar i sosiale samanhengar (folkehelse og livsmeistring) og kunne delta med eigne tankar og meiningar i samfunnslivet og i demokratiske prosessar (demokrati og medborgarskap). Eit tredje aspekt som går igjen i fleire tverrfaglege tema, er at elevane skal møte eit mangfald av tekstar på ein kritisk og utforskande måte, slik at dei blir rusta til å handle og påverke samfunnet gjennom språket (berekraftig utvikling), jf. omgrepet tilgangskompetanse, som vi har omtalt over. Sidan dette er nye tverrfaglege tema både i læreplanen og i norskfaget, er det viktig at læremidla synleggjer korleis dei kan bli ein del av norskfaget på norskfaget sine eigne premisser.

I LK20 finn vi ein eigen tekst om undervegsvurdering relatert til kompetansemål for dei ulike trinna. Undervegsvurderinga skal støtte læringa til elevane gjennom heile opplæringsløpet, og på sikt bidra til djupnelæring. Det er eit sentralt poeng at eleven skal vise fagleg kompetanse på ulike måtar, og at læraren skal legge til rette for læring mellom anna gjennom undervegsvurdering: «Læreren skal gi veiledning om vidare læring og tilpasse opplæringa slik at elevene kan bruke veiledninga for å utvikle kompetansen sin i faget» (LK20, kompetansemål i norsk etter 4. trinn). Desse vurderingstekstane understrekar at undervegsvurdering skal henge tett saman med læring, med tanke på både utvikling av fagleg kompetanse og individuell progresjon. Det er òg progresjon i det undervegsvurderinga skal handle om: «Læreren og elevene skal være i dialog om utviklinga elevene viser i norsk muntlig og skriftlig hovedmål og sidemål» (LK20, kompetansemål i norsk, etter Vg3, studieførebuande). Eleven får ei meir aktiv rolle i

undervegsvurderinga oppover i opplæringsløpet, og den faglege dialogen blir stadig meir kompleks. Læremiddel i norskfaget kan støtte læraren i å utvikle ein undervisningspraksis som aktivt bruker undervegsvurdering, og også vere ei støtte for den faglege dialogen om læringa til elevane.

## 5.1 Oppsummering

Norskfaget i LK20 er eit komplekst fag med mange dimensjonar. Det er eit kulturfag og eit danningsfag, eit identitetsfag og eit tekst- og kommunikasjonsfag, og det er også eit estetisk fag og eit reiskapsfag. Gjennom arbeidet med norskfaget skal elevane møte ein mangfaldig språk- og kulturarv og få støtte i si eiga identitetsutvikling. Dei skal utvikle grunnleggande ferdigheiter som dei treng for å leve og lære i eit mangfaldig og tekstbasert samfunn. Dei skal utvikle sine kreative, utforskande og kritiske evner, slik at dei kan bli aktive deltakarar og bidragsytarar i arbeidslivet og i demokratiske prosessar i samfunnet.

Gode læremiddel som speglar eit slikt komplekst, utviklande og utfordrande norskfag, er kjenneteikna av at dei

- presenterer eit breitt utval tekstar som både kan gi elevane felles referanserammer og vise fram eit språkleg og kulturelt mangfald
- støttar arbeidet læraren har med dei grunnleggande ferdigheitene
- har oppgåver og tilnæringsmåtar som legg opp til eit kreativt, meningsskapande og utforskande læringsarbeid
- gir læraren hjelp til å legge til rette arbeidet med dei tverrfaglege temaa på premissane til norskfaget
- støttar undervegsvurdering og fagleg dialog om læringa til elevane

## 6. Lesing, skriving og munnlege ferdigheiter som grunnleggjande ferdigheiter i norskfaget

Lesing som grunnleggande ferdigheit handlar både om å meistre avkodinga og om å forstå kva ein les. Dette kan ein forstå som både eit reiskapsmål og eit danningsmål. Elevane skal lære å bruke lesing som reiskap for å kunne ta seg fram i eit mangfaldig tekstlandskap, men dei skal også møte «den andre» gjennom litteraturen, og dei skal kunne tolke, reflektere og vurdere tekstar kritisk – noko som ein kan forstå som danningsmål. Tilsvarende er det med skriving. I norskfaget lærer vi å skrive, og vi lærer å bruke skriving som

ein reiskap for å lære å tenke, men skriving er også eit danningsmål, der den enkelte skal utvikle seg gjennom å prøve ut synspunkt og ytre seg som deltakar i ein fellesskap. Norskfaget har også eit spesielt ansvar for utviklinga av munnlege ferdigheiter. Munnlege ferdigheiter i norskfaget handlar om å kunne samhandle med andre gjennom å lytte, fortelje, samtale og diskutere, kunne bruke retoriske ferdigheiter og kunne framføre egne og andres tekstar.

Den første lese- og skriveopplæringa skal få elevane til å kjenne seg velkomne i skriftspråket, gi dei erfaringar med å uttrykke seg og oppdage og vere saman med andre gjennom skriftspråket. Samtidig skal opplæringa sørge for at alle elevar etter kvart meistrar den tekniske sida ved lesing og få automatisert avkodinga av bokstavane. Desse to oppdraga kan sjå ut som motsetningar, sidan det første kanskje vil peike mot ei lese- og skriveopplæring som fokuserer på mening og opplevingar, medan det andre kan peike mot drill av ferdigheiter. Slik treng det ikkje vere.



## Les meir

Når barnet skal knekke den alfabetiske koden og lære seg skriftspråket, må det lære seg samanhengen mellom lyd og bokstav og få arbeide med fonologisk analyse av stavingar og ord. Det finst ulike paradigma for korleis dette skjer: Det som blir kalla «stadieteorien», har vore dominerande, men i seinare tid har meir statistisk orienterte syn på skriftspråklæring fått større merksemd. Stadieteorien forstår utviklinga frå ikkje å kunne lese og skrive til å ha knekt lesekode som ei utvikling som følger visse stadium. Eit sentralt punkt i teorien er at barna går igjennom eit fonologisk stadium og bruker sin eigen tale som utgangspunkt når dei skriv, før dei når det ortografiske stadiet og tileignar seg ortografien, eller rettskrivinga (sjå f.eks. Hofslundsengen, 2017). Den grunnleggande tanken i meir statistisk orienterte syn på dette er at barn lærer språk og skriving også frå frekvente mønster i skrifta dei er omgitt av (Treiman, 2014). Også barn som enno ikkje kan lese, lagar seg hypotesar om for eksempel vanleg ordlengde og kva som er dei mest brukte bokstavane og bokstavkombinasjonane (Pollo, 2008). Andre undersøkingar viser også at dei skriftspråklege uttrykka barn møter i den daglege omgangen med skrift, viser seg i det dei sjølve produserer skriftleg (sjå f.eks. Pollo, 2008). Dei to teoriene kan supplere kvarandre. Hovudpoenget er at barnet observerer, prøver ut og lagar seg hypotesar om samanhengen mellom tale og skrift.

Astrid Skaathun har undersøkt utviklinga av staveferdigheiter hos elevar i barneskolen i Noreg, og meiner at elevane truleg bruker både fonologiske og statistiske strategiar når dei skriv: Dei skriv ord basert på slik dei høyrer ut, og slik dei har sett orda i skrift (Skaathun, 2007, s. 154–156). Solveig-Alma Lyster viser til at dei aller fleste i starten stavar skole «skole» og ikkje «sgole». Ut frå ein fonologisk analyse kunne dei godt ha skrive «sgole». Dette er eit teikn på at elevane har tileigna seg kunnskap om korleis ordet blir skrive – norsk skriftspråk har ikkje «sg» i framlyd. Elevane har ubevisst fått dette med seg gjennom frekvente tekstar i

omgivnadene sine (Lyster, 2011). Både eige talemål og skrift ein har sett, er altså ressursar når ein erobrar skriftspråket. Derfor er brei leseerfaring, erfaring med å sjå mange ulike tekstar i bruk på mange måtar, også viktig for lesekunna til elevane.

I den aller første leseopplæringa arbeider ein med både avkoding og leseforståing. Da er erfaring med å bruke mange ord både munnleg og skriftleg viktig. Det finst mange undersøkingar som stadfestar at ordforråd er noko av det viktigaste for leseforståinga (Hagtvet, 2004; Høigaard, 2013 [2001]; Kulbrandstad, 2018; Lyster, 2012). Utviklinga av lese- og skrivekunne er knytt til at elevane har ei vidare erfaring med ord og tekstar, og det er derfor viktig at dei blir eksponerte for skrift.

Nysgjerrigheit og oppdagingslyst er ei viktig kraft i alt læringsarbeid. Dette blir det lagt vekt på i læreplanen gjennom at eit verb som *utforske* er tatt i bruk. At elevane får knekke den alfabetiske koden ved å skrive seg til lesing, har lang tradisjon i skolen, og det at elevar får skrive egne tekstar, kan vere ein god måte å arbeide utforskande med staving på (Lorentzen, 2008; Tønnessen & Vollan, 2010). Likevel er det ikkje så vanleg at elevar får halde på med skriving av egne tekstar i begynnaropplæringa, viser ein artikkel av Håland, Hoem og McTigue (Håland mfl. 2019).

Leseopplæringsmateriell som skal brukast i den første leseopplæringa, kan legge til rette både for øving og for tekstoppleving, noko som til tider har ført til debatt om leseopplæringsmetodikk og leseopplæringsmateriell (Dahle, 2001; Høigaard, 2002; Skjelbred, 2001). ABC-bøkene har til tider lagt mest vekt på å gi elevane enkle tekstar for å øve på bokstavgjenkjenning, fonologisk analyse, staving og samantrekking. Sidan dette er ei ferdigheit det er mogleg å avgrense, er det kanskje ikkje så rart at mange legg sterk vekt på dette, og det er også utvikla digitale læremiddel for å arbeide spesielt med avkodingsferdigheiter. I andre periodar har ein lagt meir vekt på at tekstane skulle vere interessante og meningsfulle, gi leselyst og opne ein veg inn til skriftkulturen for barnet. Begynnarlesaren treng begge delar. Eit godt læremiddel til bruk i den første lese- og skriveopplæringa balanserer derfor dei to omsyna. Når ein skal velje læremiddel til bruk i denne opplæringa, kan ein sjå etter om dei legg til rette for å øve på avkodingsferdigheiter, om dei spelar på lag med nysgjerrigheita hos barna, og om dei gir elevane eit rikt tekstmateriale som ressurs og modell for eiga skriving. Ein kan også sjå etter om dei har meningsfulle tekstar som både kan brukast i tekstsamtalar i klasserommet der ein bruker eit rikt ordforråd, og som høgtlesingstekstar. I tillegg kan læremidla invitere elevane til å skrive egne tekstar.

Forskjellen mellom elevane er svært stor med omsyn til kjennskap til skriftspråket. Enkelte kan ikkje bokstavane, medan andre har kunna lese i fleire år når dei møter den systematiske leseopplæringa i skolen. Mange elevar har dessutan ikkje norsk som førstespråket sitt. Her kan digitale læremiddel tilpasse både øving og teksttilfang til den enkelte eleven på ein heilt annan måte enn papirboka, sjølv om ein i ABC-boka også ofte prøver å gi varierte øvingsoppgåver og har tekstar med ulik vanskegrad.

For nynorskelevane er det spesielt viktig at flest mogleg av desse mange, ulike tekstane er på nynorsk. Fordi barn erobrar skriftspråket både gjennom å generalisere ut frå tekstar dei ser, og gjennom å lytte til sin eigen

tale, er tilgangen til tekstar på eige språk prinsipielt viktig for alle som lærer å lese og skrive. Sidan bokmål dominerer både i barnekulturen og nasjonalt, er det grunn til å tru at bokmålelevar flest møter skriftspråket sitt nok til å lage seg gode hypotesar om korleis dei skal skrive det. For nynorskelevar er situasjonen annleis, derfor blir dette omsynet i praksis viktigare for deira lese- og skriveopplæring. Det gjer at ein av og til må ta andre omsyn i lese- og skriveopplæringa for nynorskelevane enn for bokmålelevane. Elevar som skal lære å lese og skrive nynorsk, må få sjå mange tekstar på nynorsk. I utviklinga av digitale læremiddel og læringsressursar er dette omsynet ikkje mindre viktig. Sjå *Notat om digital skulekvardag for nynorskelevane* frå mellom anna Nasjonalt senter for nynorsk i opplæringa og Noregs Mållag.

Sjølv om ABC-boka og anna papirbasert leseopplæringsmateriell framleis har ein viktig plass i den første lese- og skriveopplæringa, har digitaliseringa gjort det lettare å trekke inn ulike tekstar i norskfaget. Med digitale læremiddel kan ein arbeide med samanhengen mellom lyd og bokstav ved hjelp av lyd og film, og det gjer det lettare å vere tett på den levande tekstkulturen som er emne for faget. Ulike digitale spel der elevane kan øve på delferdigheiter i lesing, er populært i den første lese- og skriveopplæringa. Det er likevel lite som tyder på at delferdigheiter som er tileigna gjennom leseøvingsspel, har stor overføringsverdi til lesing av tekstar. For at digitale spel skal tilføre leseopplæringa noko, må dei vere ein del av ei heilskapleg lese- og skriveopplæring, oppsummerer McTigue og Uppstad (2019) i ein oversiktsartikkel om forskinga på feltet.



## Les meir

Samtidig gir denne situasjonen lærarar til elevar som skal lære å skrive nynorsk – anten det er som hovudmål eller sidemål – ei ekstra utfordring. Dei har ekstra bruk for tekstar som kan fungere som modellar for skriving på nynorsk både på ord-, setnings- og tekstnivå, samtidig som tilfanget av tekstar på nynorsk er mindre.

Det har lenge vore eit prinsipp i den første lese- og skriveopplæringa at elevane skal lære å skrive bokstaven samtidig om dei skal lære å kjenne han igjen i skrift (Skjelbred, 2010). Da elevane fekk tilgang til digitale einingar i skolen, fekk dei ein reiskap for å arbeide utforskande med tekstskaping og skrive sine eigne tekstar fordi det kunne gjere sjølve bokstavforminga enklare (Lorentzen, 2007; Sjøhelle, 2008; Trageton, 2003). Det førte til ein diskusjon om kva plass handskrift skulle ha i begynnaropplæringa. I samband med at mange elevar no bruker digitale læringsverktøy i begynnaropplæringa, har denne diskusjonen blitt enda meir aktuell, sjølv om mange læremiddel til bruk i begynnaropplæringa også gir eleven høve til å forme bokstaven med fingeren på skjermen. Det finst mykje forskning internasjonalt som peiker mot at å skrive for hand kan vere positivt med tanke på bokstavgjenkjenning, rettskriving med meir, mellom anna fordi det involverer fleire sansar og ein får språket inn gjennom handa (Graham, 2018). Artikkelen «Modes of writing in a digital age: The good, the bad and the unknown» av Anne Mangan gir her ei god oversikt (Mangan, 2018; Mangan & Balsvik, 2016).

Etter kvart som elevane blir eldre, blir kompleksiteten i tekstane dei skal arbeide med, større og dermed meir krevjande å handtere. Det gjeld både lesing og skrivning. Den grunnleggande lese- og skriveopplæringa er ikkje over når eleven har knekt den alfabetiske koden og kan lese og skrive. Gjennom heile utdanningsløpet arbeider elevane med å tileigne seg kunnskap frå tekstar med aukande kompleksitet, og det er forventa at dei skal kunne utføre skrivehandlingar som å fortelje, beskrive, tolke, drøfte, argumentere og reflektere med stadig større presisjon og nyanserikdom, sjå for eksempel Rammeverk for grunnleggande ferdigheter og Skrivehjulet.

Arbeid med lesestrategiar og utvikling av lese- og skriveferdigheiter stiller krav til læremiddel i alle fag og særleg i norskfaget. Læremidla inviterer lesaren til å bruke ulike lesestrategiar og har arbeidsopplegg og oppgåver som hjelper elevane til å reflektere over si eiga lesing. Dei knyter saman lesing og skrivning ved at eleven får reformulere fagstoff både munnleg og skriftleg. I tillegg er det viktig at dei legg opp til at elevane får skrive samanhengande tekstar, at dei får gå inn og ut av rollene som lesar og skrivar, og at dei får arbeide med skriveprosessen gjennom respons og revisjonar. «Skriftleg tekstskaping» er som kjent også eit kjerneelement i norskfaget.

Utvikling av munnlege ferdigheiter er også eit særleg ansvar for norskfaget. Å ha munnlege ferdigheiter er i *Rammeverk for grunnleggande ferdigheter* omtalt som «å skape mening gjennom å lytte, tale og samtale. Det betyr å mestre ulike språklige handlinger og å samordne verbale og andre delferdigheter. Det betyr vidare å kunne lytte til andre og gi respons og være bevisst på mottakeren når en taler selv» (*Rammeverk for grunnleggande ferdigheter 2.2*). I omtalen blir det framheva at munnlege ferdigheiter i norsk «går fra tidlig samhandling i lek og faglige aktiviteter til å bruke det muntlige språket stadig mer presist og nyansert i ulike norskfaglige samtaler og presentasjoner». «Munnleg kommunikasjon» er også eit kjerneelement i norskfaget.

I tillegg til dei tre grunnleggande ferdigheitene som norskfaget har eit særleg ansvar for, skal ein arbeide for at elevane utviklar dei digitale ferdigheitene. Elevane skal kunne «finne, vurdere og bruke digitale kilder i arbeid med tekst», heiter det i Læreplan i norsk, «Grunnleggande ferdigheter», LK20. Det betyr at eleven skal utvikle seg som tekstskapar ved å kunne bruke digitale ressursar kreativt og kritisk til å skape samansette tekstar ut frå formål og mottakar og ved å bruke kunnskapane om dei sterke og svake sidene ved dei ulike uttrykksformene (affordans). Det betyr også at eleven skal utvikle evna til sjølvstendig vurdering, både når det gjeld framstilling av seg sjølv og andre digitalt, og når det gjeld val og bruk av kjelder. Det siste gjeld sjølv sagt all bruk av kjelder, anten dei er realiserte på papir eller digitalt.

For læremidla betyr det at dei støttar det tekstskapande arbeidet ved å ha oppgåver og undervisningsforløp som inspirerer elevane til å ta i bruk ulike typar digitale verktøy i si eiga tekstskaping og lære å bruke dei. Samtidig legg dei opp til at eleven vurderer dei digitale tekstane, både med tanke på innhald, utforming og avsendar og med tanke på å ha eit metaperspektiv på korleis ulike verktøy utvidar eller avgrensar sjølvve meiningsskapinga (Carlsen, 2017). Sjå også (Blikstad-Balas, 2019; Wølner, Kverndokken & Siljan, 2019).





## Les meir

Ei slik vurdering kan ha fleire dimensjonar. Jeppe Bundgaard omtaler det han kallar ein «kommunikasjonskritisk analyse», som inneheld fire dimensjonar: ein innhaldsanalytisk dimensjon, som bruker tradisjonell språkleg analyse, ein modalitetsanalytisk dimensjon, som blir brukt til å analysere andre modalitetar enn den verbalspråklege, ein plattformanalytisk dimensjon, som studerer kva realiseringsmåten har å seie, og endeleg ein institusjonsanalytisk dimensjon, som stiller spørsmål om kven som står bak teksten (Bundgaard, 2009, her referert etter Carlsen, 2017, s. 244).

## 6.1 Oppsummering

Norskfaget har, heilt sidan det blei innført i 1889, hatt ansvar for opplæring i dei tre ferdigheitene skiving, lesing og å kunne uttrykke seg munnleg. Det har det framleis. Den første lese- og skriveopplæringa er svært viktig, samtidig som den vidare utviklinga av lese-, skrive- og munnlegkompetansen er ei oppgåve for norskfaget gjennom heile skoleløpet.

Læremiddel som skal legge til rette for at eleven får eit godt møte med skriftspråket,

- har både rikeleg med øvestoff og tekstar som kan skape leselyst og leseglede
- gir læraren god hjelp i å tilpasse opplæringa til kvar enkelt elev
- legg til rette for samtidig lese- og skriveopplæring og gir elevane høve til å utforske skriftspråket gjennom å skrive

I arbeidet med den vidare lese- og skriveopplæringa har læremidla

- tekstar som inviterer til å bruke ulike lesestrategiar
- opplegg for variert tekstskeping for ulike formål og mottakarar, på nynorsk og bokmål, og for arbeid med tekstar som er realiserte både på papir og digitalt
- tekstar, tilnæringsmåtar og oppgåver som gir elevane høve til å utvikle munnlege ferdigheiter i dialogar og i presentasjonar av både skjønnlitterære tekstar, fagstoff og eigne synspunkt og vurderingar

## 7. Kjerneelement i norskfaget

Læreplanen i norsk omtaler seks kjerneelement, og vi skal her gå litt nærmare inn på og utdjupe det som er sagt om det komplekse norskfaget og om dei grunnleggande ferdigheitene.

### 7.1 Tekst i kontekst

Kjerneelementet «tekst i kontekst» er utgangspunktet for møte med tekstar gjennom heile skoleløpet. «Norskfaget bygger på et utvidet tekstbegrep», heiter det i omtalen av dette kjerneområdet. Det betyr at tekstar som kombinerer ulike uttrykksformer og blir realiserte i ulike media, skal ha ein brei plass i faget. Elevane skal lese for «å oppleve, bli engasjert, undre seg, lære og få innsikt i andre menneskers tanker og livsbetingelser». Norsk er eit kulturfag, og både i den overordna delen av læreplanen og under overskrifta «Fagets relevans og sentrale verdier» blir det streka under at elevane skal få innsikt i den nasjonale kulturarven. Ei anna tydeleg føring i læreplanen er det samanliknande perspektivet, og i kjerneelementet heiter det at dei eldre tekstane skal «knyttas både til kulturhistorisk kontekst og til elevenes egen samtid». Læreplanen legg opp til at elevane i møte med tekstar skal sjå formspråk, funksjon og innhald i samanheng og slik skape mening i tekstane dei les. Dei skal ha høve til å relatere også dei eldre tekstane dei les, til si eiga samtid. Til dette arbeidet treng skolen læremiddel som lar elevane få møte og samanlikne eit breitt spekter av tekstar og forfattarar, i mange ulike sjangrar og former, både frå si eiga samtid og frå tidlegare epokar.

«Tekst i kontekst» skil mellom to hovudgrupper av tekstar: sakprosa og skjønnlitteratur. Dei to gruppene er jamstilte, slik dei også var det i K06. Trass i det viser undersøkingar at sakprosa er betydeleg underrepresentert i læremidla, og at essay og kåseri er dei sjangrane som dominerer (Eide, 2009). Skiljet mellom sakprosa og skjønnlitteratur er ikkje alltid enkelt, men ein viktig forskjell er at skjønnlitteraturen handlar om ei fiktiv verkelegheit, medan «[s]akprosa er tekster som adressaten har grunn til å oppfatte som direkte ytringer om virkeligheten» (Tønnesson, 2008, s 34). Vi kan seie at kontrakten med lesaren er ulik med tanke på korleis tekstane skal lesast og tolkast. Vi les naturleg nok derfor sakprosa og skjønnlitteratur med ulike briller og ulike forventningar. Skiljet mellom dei to hovudgruppene er derfor eit godt utgangspunkt for å la elevane utforske form og innhald ut frå opphav og samanheng, og slik også la elevane øve på å bruke formålstenlege fagomgrep. Gode læremiddel legg til rette for at dei kan gjere det.

Føringane både i overordna del av faget og i kompetansemåla peiker mot at elevane skal tolke, utforske og reflektere over både sakprosa og skjønnlitteratur, og det stiller krav til oppgåvene i læremidla.



## Les meir

I artikkelen «Forståelser av skjønnlitteratur og sakprosa i norskfagets oppgavekultur» analyserer Jonas Bakken og Emilie Andersson-Bakken oppgaver som er gitt til skjønnlitterære tekstar og sakprosatekstar i lærebøker for vidaregåande opplæring (Bakken & Andersson-Bakken, 2016). Dei skil mellom *lukka* og *opne* oppgaver, det vil seie oppgaver som har eitt rett svar, og oppgaver som kan løysast på ulike måtar og ha fleire svar. Dei finn at oppgåvene til dei skjønnlitterære tekstane ofte innbyr til å uttrykke opplevingar og tolkingar, medan oppgåvene til sakprosatekstar er *lukka* og utforma på ein måte som gjer at elevane først og fremst les for å finne og gjengi informasjon. Ein konklusjon i undersøkinga er at elevane gjennom å arbeide med desse oppgåvene kan «utvikle en forståelse av at skjønnlitteraturen er rik på potensielle meninger, mens sakprosaen er enkel og entydig» (Bakken & Andersson-Bakken, 2016, s. 2). Det understrekar kor viktig det er at læremidla har oppgaver som opnar for varierte tolkingar og tilnærmingar til både sakprosatekstar og skjønnlitterære tekstar.

Læreplanen legg vekt på at elevane skal arbeide utforskande med tekstane. Utforskande arbeid vil seie at elevane blir sette i posisjon til å analysere, drøfte, reflektere over og skape mening gjennom tekstarbeid, og at dei får øve på å sette formspråk, innhald og funksjon i samanheng. Det er viktig at læremidla og oppgåvene er utforma slik at dei har ei utforskande tilnærming til både skjønnlitterære tekstar og sakprosatekstar.



## Les meir

Ein del forskning viser at elevar i liten grad arbeider utforskande med tekstar. I staden synest norskfaget å ha ein sterk tradisjon for *bruk* av tekstar eller læring *om* tekst (Blikstad-Balas mfl., 2019; Penne, 2013; Fjørtoft, 2014; Fodstad mfl., 2019). Elevane går inn i tekstar med formålet å plukke ut kjenneteikn på verkemiddel, sjangertrekk og/eller kulturhistoriske periodar, slik at tekstane blir reiskapar for å oppnå andre mål i faget. Dette kallar Henning Fjørtoft «lesing for arkivering», og det vil innebere eit *instrumentelt*, ikkje utforskande, tekstarbeid. Om elevane utelukkande driv med ein slik type tekstarbeid, kan det undergrave både eigenverdien til litteraturen og tekst- og lesekompetansen til elevane (Fjørtoft, 2014; Bergman, 2007). Det harmonerer heller ikkje med det som læreplanen seier om utforskande og kritisk lesing. Ei viktig side ved det å vere ein god lesar er evna til å møte det framande, det ukjende og det fleirtydige og å kunne akseptere at komplekse tekstar ofte ikkje har enkle fasitsvar (Blau, 2013; Torell mfl., 2002; Fodstad og Gagnat, 2019).

Eit spørsmål som har vore reist i samband med digitaliseringa av skolen, er om det fører til ein

meir individualisert tekstpraksis, det vil seie om elevane i større grad enn tidlegare sjølve vel kva for tekstar dei vil arbeide med, sjå for eksempel (Blikstad-Balas, 2012). Blir det slik at elevane i stor grad arbeider med ulike tekstar, og kva har det i så fall å seie for det læreplanen kallar «felles referanserammer», og for klasserommet som verkstad for kollektivt tekstarbeid (Penne, 2010; Smidt, 2018)?

I norskplanen ligg det sterke føringar for at elevane skal lese og arbeide i djupna med *heile verk* og ikkje berre med utdrag, slik praksis ofte har vore (Penne, 2012). Vi ser i kompetansemåla at elevane etter 2. og 4. trinn skal lese bøker frå biblioteket, og at dei etter både 10. trinn og Vg3 skal «tolke romaner» – i fleirtal. Etter Vg3 skal elevane også ha lese «drama». Det er lang tradisjon for at lesebøker og tekstsamlingar i norskfaget presenterer tekstar eller utdrag av tekstar. Formatet i papirbaserte læremiddel gjer det sjølvstendig vanskeleg å inkludere heile verk. Her kan dei digitale læremidla gi tilgang til mange fleire tekstar ved å lenke til ulike tekstbasar og tilby nye alternativ, sjølv om dette vil vere avgrensa av arbeid og kostnader knytte til opphavsrett. I tillegg kan læremidla legge til rette for lesing av heile verk ved hjelp av metodar og oppgåver og komme med forslag til tekstar. I denne samanhengen kan også lærarretteleingar knytte til læremiddelet vere til god hjelp.



## Les meir

Hallvard Kjelen har undersøkt kva slags litteratur ungdomsskolelærarar har valt å bruke i norsktimane, og han fann at lærebøkene styrer tekstvalet i svært stor grad (Kjelen, 2013). Det same finn Marte Blikstad-Balas og Astrid Roe i den tidlegare omtalte undersøkinga av norsktimar på ungdomstrinnet. Dei peiker på at det er forlaga og læremiddelforfattarane som faktisk vel kva elevar på ungdomstrinnet skal lese (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 93). Kjelen fann også at tekstane i lærebøkene ofte er utdrag, noko andre studiar på ungdomstrinnet og i vidaregåande skole stadfestar (Skaug og Blikstad-Balas, 2019; Stordrange 2019). I lys av prinsippet om djupnelæring og den utforskande eleven kan lesing av utdrag vere problematisk fordi elevane mistar heilskapsforståinga av tekstane, noko som igjen gjer det meiningsskapande arbeidet vanskeleg (Skarstein, 2013; Penne, 2012a). Utdragslesing kan også invitere til ein uheldig bruk av tekstar som svekker heilskapsforståinga ytterlegare (Gabrielsen mfl., 2019; Fodstad og Gagnat, 2019).

Kva inneber det at kjerneelementet heiter «tekst i kontekst»? Særleg på dei øvste trinna i skolen presiserer kompetansemåla at tekstane skal sjåast både i ein historisk kontekst og i eiga samtid. På 10. trinn er eit av kompetansemåla at elevane skal samanlikne og tolke tekstar «ut fra historisk kontekst og egen samtid». På Vg2 og Vg3, studieførebuande utdanningsprogram, blir det gitt tydelege føringar som seier at tidlegare tiders

litteratur skal vere gjenstand for både utforsking, tolking og refleksjon. Ei viktig føring er at elevane skal samanlikne tekstar og reflektere over tekstane «i lys av den kulturhistoriske teksten og egen samtid» (Vg3).

Kjerneelementet «tekst i kontekst» legg vekt på at elevane skal arbeide utforskande med mange typar tekstar innanfor skjønnlitteratur og sakprosa frå fortidige og notidige kontekstar. For å støtte dette arbeidet kan læremidla ha eit breitt tilfang av primærtekstar og i tillegg sekundærtekstar i form av litteraturtips og digitale lenker som kan hjelpe til med å sette primærtekstane inn i ein kulturhistorisk kontekst. Dei kan også ha varierte oppgåver som inviterer til utforsking, refleksjon og samanlikning av tekstar både frå det som i læreplanen blir omtalt som «den rike og mangfoldige språk- og kulturarven i Norge», og frå eiga samtid, som også rommar tekstar frå mange andre språk og kulturar enn den norske.

## 7.2 Kritisk tilnærming til tekst

Kjerneelementet «kritisk tilnærming til tekst» skal gjere elevane i stand til å «reflektere kritisk over hva slags påvirkningskraft og troverdighet tekster har». Det heng nær saman med det som er omtalt som sentrale verdiar i norskfaget, og det kan også forståast som ei konkretisering av den overordna delen av læreplanen, der kritisk tenking og etisk bevisstheit er eit av dei seks elementa som utgjer verdigrunlaget opplæringa i skolen bygger på. Denne vektlegginga av kritisk tenking – og for norskfaget sin del kritisk tekstarbeid – spring ut av ei brei forståing av literacy-omgrepet som vi tidlegare har omtalt. «Literacy» skal bidra til at elevane tileignar seg det vi har omtalt som «tilgangskompetanse» (digital lenking). Ein del av denne kompetansen har med demokrati og medborgarskap å gjere: Eit oppdrag for skolen er å gi elevane verktøy som gjer dei i stand til å tolke, vurdere og stille seg kritisk til alle typar tekstar og til å kunne delta i det offentlege samfunnet som myndige borgarar.



### Les meir

Kritisk tekstarbeid er ikkje nytt i skolen, men det har blitt særleg aktuelt med dei store endringane som den digitale revolusjonen har ført til. På Internett er tilgangen på tekstar uavgrensa, i motsetning til i læremiddel, som er tilrettelagde og kvalitetssikra (Blikstad-Balas & Foldvik, 2017). Slik omtalar Aslaug Veum og Karianne Skovholt denne situasjonen i boka Kritisk literacy i skolen:

Før den digitale revolusjonen var tilgangen til informasjon langt meir avgrensa enn i dag, og elevane blei i stor grad lærte opp til å stole på den informasjon som blei

formidla av autoritetar og ekspertar. I dag veks barn og unge opp i eit samfunn som krev at dei i større grad sjølve er aktive i søking etter og vurdering av kunnskap. I det moderne tekstsamfunnet er ikkje forskjellen mellom informasjon og reklame, nyheiter og meiningsytringar, fakta og fiksjon nødvendigvis opplagd og eintydig. Den som ikkje stiller kritiske spørsmål til kven som er avsendar, kva interesser avsendaren kan ha, og korleis budskapet er utforma, står i fare for å bli eit «tekstleg offer».

Kritisk literacy, eller kritisk tekstkompetanse, handlar om meir enn gode lese- og skriveferdigheiter og kjeldekritikk. Det handlar om å kunne sjå ein tekst i kontekst og om å kunne stille dei utforskande spørsmåla. Til det treng ein reiskapar. Derfor må ein sjå dette kjerneelementet i samanheng med dei andre kjerneelementa i norskfaget og med arbeidet med dei grunnleggande ferdigheitene som norsk har eit særleg ansvar for. Den tekstkompetansen som elevane skal tileigne seg gjennom arbeidet med desse emna, må også gi dei reiskapar til utforskande og kritisk tekstarbeid.

I den overordna delen av læreplanen er kritisk tenking sett i samanheng med etisk bevisstheit. Derfor handlar kritisk tenking og kritisk tilnærming til tekst både om å kunne analysere og vurdere andres tekstar og om sjølv å kunne ytre seg og gi sine egne svar. Det er i tillegg eit mål innanfor dette kjerneområdet at elevane skal «vise digital dømmekraft og opptre etisk og reflektert i kommunikasjon med andre».



## Les meir

I artikkelen «Kritisk literacy i norskfaget. Hva legger elevene vekt på når de vurderer tekster fra internett?» refererer Marte Blikstad-Balas og Marte C. Foldvik til intervju med sju elevar som går siste året i vidaregåande opplæring. Svare deira viste at dei i liten grad og på eiga hand stilte spørsmål om intensjon, faktaframstilling og språklege verkemiddel når dei skulle vurdere tekstar med same tema, men med ulike avsendarar, sjangrar og framstillingsmåtar. Ein konklusjon er at elevane må få konkret hjelp med å stille spørsmål til tekstane dei les:

Hvis vi vil at elevene skal utvikle kritisk literacy, må vi vise elevene hvordan man stiller spørsmål til tekster. Ikke bare om hva som står der, men om alt som er utelatt. Ikke bare om hvilke fakta teksten inneholder, men hva slags premisser de bygger på. Ikke bare om hvem som står som avsender av teksten, men hva denne avsenderen faktisk står for. Kort sagt må vi gå inn i hvordan ulike tekster skaper og opprettholder ulike virkelighetsbilder (Blikstad-Balas & Foldvik, 2017, s. 38).

Enno finst det ikkje mykje norsk forskning om korleis kritisk tekstarbeid blir gjennomført i skolen, men det finst prosjekt der ein også hentar inn erfaringar frå andre land. Ved lærarutdanninga ved Universitet i Sørøst-Noreg og Universitetet i Agder er ein i gang med forskingsprosjektet «Kritisk literacy i en digital og global verden», der ein både skal kartlegge korleis arbeidet med kritisk literacy skjer i skolen i dag, og prøve ut nye arbeidsmetodar og læringsverktøy i samarbeid med lærarstudentar og praksislærarar i ungdomsskolen. I land som Australia og Sør-Afrika er systematisk arbeid med kritisk literacy allereie delvis utprøvd og etablert i skole og lærarutdanning, og kunnskapar frå dette arbeidet vil bli til trekte inn det norske prosjektet som vi har omtalt her.

Arbeidet med kritisk tenking og etisk bevisstheit er sterkt vektlagt i den overordna delen av læreplanen, og «kritisk tilnærming til tekst» er eit kjerneelement i norskfaget. Det heng også saman med djupnelæring, som er eit sentralt omgrep i læreplanen. Det er derfor viktig at læremidla gir elevane gode tekstanalytiske verktøy som gjer dei i stand til å analysere, vurdere og utfordre budskapet i ulike typar tekstar, og at dei gir læraren god hjelp i å legge til rette for utforskande og kritisk arbeid med tekstar i klasserommet. Læremidla kan presentere fakta og kunnskapsstoff og invitere elevane til å vurdere utval, vinkling og kjeldebruk og til å bruke sine kreative evner til å utforske ulike forklaringsmåtar og løysingsalternativ.

### 7.3 Munnleg kommunikasjon

«Munnleg kommunikasjon» er eit anna kjerneelement i norskfaget, og norsk har også «et særlig ansvar» for at elevane utviklar den grunnleggande ferdigheita å kunne uttrykke seg munnleg. Den overordna delen av læreplanen kviler på tanken om ein utforskande, reflekterande og aktiv elev som tar til seg læring i ein sosial fellesskap. Elevane skal få «positive opplevelser ved å uttrykke og utfolde seg muntlig». I kompetansemåla for norskfaget gjennomsyrrer instruksjonsverba *reflektere*, *utforske*, *samtale* og *presentere* alle trinn, frå det lågaste til det øvste, i tillegg til at elevane skal «argumentere» og/eller «bruke retoriske ferdigheter». Alt dette legg føringar for korleis elevane skal arbeide med munnleg kommunikasjon i norskfaget. For læremidla sin del vil det seie at den munnlege opplæringa legg vekt på sosialt samspel, utforskande samtalar og diskusjonar.

Kva er kjernen i munnleg norsk? «Dialog står sentralt i sosial læring», heiter det i den overordna delen av læreplanen, og *samtale* og *diskusjon* er nøkkelord som blir nemnde ikkje mindre enn 22 gonger i kompetansemåla for det munnlege arbeidet i norskfaget. I kjerneelementet heiter det at elevane skal «lytte til og bygge på andres innspill i faglige samtaler» og «diskutere på hensiktsmessige måter». Dei tverrfaglege

temaa «demokrati og medborgarskap» og «berekraftig utvikling» knyter *meningsbrytande dialog* til evna til å forstå demokratiske spelereglar og delta i samfunnsdebatten. «Folkehelse og livsmeistring» har som mål at elevane skal settast i stand til å uttrykke seg for å «håndtere relasjonar og delta i et sosialt fellesskap».



## Les meir

Oddny Judith Solheim seier at ein ung lesar blir meir engasjert i tekstar og fag om han eller ho får høve til å samtale om tekstane (Solheim, 2014). Svenkerud, Klette og Hertzberg skriv at det å få høve til å uttrykke seg og få ei rolle som jamstilt samtalepartner er heilt grunnleggande for å delta i samfunnet (Svenkerud mfl., 2012). Dialog og utforskande samtale står sentralt i munnlegopplæringa (Kverndokken, 2016; Skovholt, 2014). Undersøkingar viser at norsklærarar likevel har tradisjon for å legge lite vekt på samtalar og meir vekt på presentasjonar i munnleg arbeid (Svenkerud mfl., 2012; Blikstad-Balas mfl., 2019).

Ein samtale kan ta mange ulike former. Forsking på den tradisjonelle klasseromssamtalen viser at læraren har ordet klart mest, og at det ofte berre er ei handfull aktive elevar som dominerer i samtalen (Applebee mfl., 2003; Clarke mfl., 2016; Rasmussen mfl., 2014, Fjørtoft, 2014). Vidare kan klasseromssamtalen følge det såkalla IRE-mønsteret: Initiative (frå læraren) – Respons (frå eleven) – Evaluation (frå læraren, som vurderer om svaret er rett eller feil), det vil seie at læraren stiller eit lukka spørsmål, ein utvald elev svarer, og læraren vurderer i sin tur svaret (Fjørtoft, 2014, sjå også Børresen mfl., 2012). I den tidlegare omtalte boka *Hva foregår i norsktimene?* analyserer Blikstad-Balas og Roe klasseromssamtalar og diskuterer både IRE-mønsteret, som dei finn er mykje brukt, og andre former for klasseromssamtalar (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 74f). Vi kan òg ta med at ein slik lærarstyrt IRE-struktur i klasseromssamtalen kan vere særleg uheldig for fleirspråklege elevar (Palm & Stokke, 2015).

Ein samtale inneber både lytting og snakking. Lytting er kanskje mindre vektlagd i opplæringa, men aktiv lytting må lærast (Otnes, 1999), og det må også arbeidast med aktiv lytting i samtaleundervisninga.

Kva kjenneteiknar den formålstenlege og, ikkje minst, inkluderande samtalen i norskfaget? Både norsk og internasjonal forskning peiker mot ei *utforskande* samtaleform som kjelde til deltaking, motivasjon og djupnelæring i faget. Robin Alexanders omgrep *dialogisk læring* er relevant i så måte. Alexander har forska på klasseromssamtalar i seks ulike land og konkluderer med at god læring skjer i ein fellesskap der læraren og elevane lyttar til kvarandre, deler idear og er opne for alternativ, og der elevane kan uttrykke seg fritt, utan frykt for å bli latterleggjorde for å komme med «gale svar» (Alexander, 2008, s. 105). Eit godt læremiddel legg derfor til rette for dialogiske, faglege og utforskande samtalar der det er eleven, ikkje læraren, som er den mest aktive parten i klasserommet.





## Les meir

Atle Skaftun og Åse Kari H. Wagner viser at elevane på 1. trinn får få høve til å uttrykke seg munnleg, og peiker på kor viktig det er at elevane får meir tid til utforskande samtalar (Skaftun og Wagner, 2019). Nyare undersøkingar av norskundervisninga i ungdomsskolen samsvarer med dette funnet: Lærarar som lykkast i å skape gode samtalar om tekstar, gir elevane høve til å delta i situasjonar «hvor form og innhold ble satt i sammenheng», der det var «lite fokus på rett og galt (...), og det så ut til at lærerne tok utgangspunkt i at elevene var kapable til å komme med reelle bidrag til en slags felles forståelse, eller uenighet for den saks skyld, i diskusjoner om litteratur, temaer, tolkninger og analyser» (Gabrielsen, 2019). Forsking Fodstad og Gagnat har gjort på samtalar om litteratur i vidaregåande skole, seier mykje av det same (Fodstad og Gagnat, 2019). Utforskande samtalar motverkar IRE-mønsteret og er spesielt effektive når det gjeld å inkludere fleirspråklege elevar (Palm & Stokke, 2015).

Elevane skal delta i dialogar og samtalar, men dei skal også kunne produsere og framføre *monologar*. Instruksjonsverba *presentere* og *fortelle* er her sentrale føringar i læreplanen, og desse nøkkelorda finn vi både i kjerneelementet «munnleg kommunikasjon», i «munnleg som grunnleggande ferdigheit» og ei rekke kompetansemål. Innhaldet i desse verba må sjåast i lys av tanken om den utforskande eleven i læreplanen. Reformulering og munnleg bearbeiding av kunnskap kan ein også sjå i samanheng med omgrepet *djupnelæring*, der elevane skal forstå fagstoff og sjå samanhengar i faget og bruke denne kunnskapen når dei skaper noko sjølvstendig og nytt (Gilje mfl., 2018) – i dette tilfellet ein munnleg tekst.

Eit viktig moment er at elevane skal få bruke argumentasjon og retoriske ferdigheiter i munnlege presentasjonar, og slike ferdigheiter må lærast. I LK06 kom retorikk inn som eit emne i norskfaget, og både i omtalen av munnleg som grunnleggande ferdigheit og i fleire kompetansemål på dei øvste trinna i grunnopplæringa er retorikk omtalt. Bruk av retoriske verkemiddel er også omtalt under kjerneområdet «kritisk tilnærming til tekst», både som ein reiskap for eleven i tekstsakinga og som eit analyseverktøy. Kunnskap om argumentasjon og retoriske ferdigheiter set elevane i posisjon til å uttrykke egne tankar, meiningar og erfaringar og til å gjere seg gjeldande i samfunnsdebatten. Dette er også eit poeng i omtalen av det tverrfaglege temaet «demokrati og medborgarskap»: «I norsk handler det tverrfaglige temaet demokrati og medborgarskap om å utvikle elevenes muntlige og skriftlige retoriske ferdigheter, slik at de kan gi uttrykk for egne tanker og meninger og delta i samfunnsliv og demokratiske prosesser.» Eit godt læremiddel støttar dette arbeidet.

Det er brei einigheit om at elevane blir meir deltakande, utviklar betre tekstkompetanse og opplever faget som meir verdifullt når dei får arbeide reelt utforskande gjennom opne og fagleg forankra spørsmål,

problemstillingar og oppgåver. Derfor bør læremidla ha mange og varierte oppgåver av den typen. Eit siste poeng er at elevane treng ei metaforståing for kva munnlege ferdigheiter inneber. Det gjeld både samtaleformer, diskusjonar og ulike former for presentasjonar (Penne og Hertzberg, 2008). Elevane treng kunnskapar om retorikk og munnleg kommunikasjon i vid forstand. Det ser ut til at lærarar bruker særst lite tid på å undervise i *kva god munnlegheit faktisk er* (Svenkerud, Klette og Hertzberg, 2012). Læremidla har her som rolle å formidle kunnskapar om og støtte lærarane i opplæringa i munnlege ferdigheiter.

I arbeidet med kjerneelementet «munnleg kommunikasjon» handlar det for læremidla sin del først og fremst om *kva typar oppgåver, spørsmål og problemstillingar dei tilbyr som utgangspunkt for det munnlege arbeidet med faget, og for det andre om korleis dei støttar lærarane i arbeidet med dialogisk læring, der elevane får utforske og lære i form av djupnelæring. Gode læremiddel kan invitere til utforskande tekstsamtalar, både i heil klasse og som gruppesamtalar, der det er lettare for dei som ikkje er så vane med å ta ordet, å delta.*

## 7.4 Skriftleg tekstskaping

Kjerneelementet «skriftleg tekstskaping» handlar om korleis opplæringa i skolen kan hjelpe elevane til å bli deltakarar i eit samfunn der vi heile tida orienterer oss i eit mylder av tekstar (Berge & Stray, 2012). Undervisninga skal støtte elevane i utviklinga som skrivarar, slik at dei tileignar seg ei sjølvstendig stemme som dei kan ta i bruk for å ytre seg i eit mangfaldig demokratisk samfunn (Smidt, 2011). Gjennom opplæringa skal elevane ikkje berre meistre skriftspråket, dei skal òg kunne ta i bruk skriveferdigheitene sine i stadig nye situasjonar og med ulike formål.

I arbeidet med skriving som ein sosial og pedagogisk prosess i klasserommet kan læraren synleggjere for elevane at skriving handlar om kva vi bruker språket til, jf. Skrivehjulet, slik det er presentert av Skrivesenteret. Å meistre skriftspråket og skrivekunsten gjer det mogleg for oss å utforske og reflektere, produsere tekstar som andre skal lese, ytre oss i ulike situasjonar og med ulike kommunikative formål, argumentere og utvikle vår eiga stemme. Læremiddel i norskfaget kan legge til rette for eit slikt overordna deltakarperspektiv, ikkje berre ved å kommunisere verdiar som demokrati og medborgarskap, men òg ved å invitere til skrivesituasjonar og skrivehandlingar der eleven kan øve seg i å ta ordet, formulere eigne synspunkt og delta i konstruktive meningsutvekslingar.

Forsking på skriveoppgåver og skrivesituasjonar (f.eks. «Skriving som grunnleggjende ferdighet og utfordring 2006–2010», SKRIV-prosjektet) viser at elevane ikkje alltid forstår meininga med skrivesituasjonen, og at mange skriveoppgåver berre blir påbegynte og ikkje avslutta (Smidt, 2011). Det kan føre til at potensialet for djupnelæring som ligg i reformulering og språkleg bearbeiding av kunnskap, ikkje blir utnytta. I tråd med ein slik tenkemåte kan læremiddel i norskfaget legge opp til skriving i lengre prosessar, der elevane får høve til å sjå samanhengar, både i faget og i tekstane dei skal skrive. Det

betyr ikkje at alle tekstane elevane skal skrive, treng å vere lange eller heilskaplege. Å trene opp delferdigheiter eller skrive på delar av ein tekst kan vere formålstenleg så lenge det blir sett inn i ein større samanheng (Frey, Fisher & Hattie, 2016). Gode læremiddel i norskfaget støttar skriveprosessar som lar elevane få bryne seg på faglege problemstillingar som krev evne til kritisk tenking, refleksjon og drøfting og har oppgåver som både trener delferdigheiter og legg opp til skiving i lengre prosessar der ein tar i bruk varierte og problematiserande oppgåver (Gibbons, 2009).

Mykje av skriveopplæringa er knytt til skriveoppdrag eller skriveoppgåver. Forsking i det som blei kalla Normprosjektet, «Developing national standards for the assessment of writing. A tool for teaching and learning» (Skrivesenteret), viste at skriveoppdraget elevane fekk, var avgjerande for kor gode tekstar dei skreiv. Skriveoppgåvene elevane får, bør for det første ha eit bevisst forhold til kven som er mottakar (Otnes & Kvistad, 2019). Sjølv om mange elevar kan bli motiverte av å skrive oppgåver med fiktive skriveroller og autentiske mottakarar, endar det likevel ofte med at læraren er den reelle – og kanskje einaste – mottakaren av teksten (Applebee & Langer, 2011).



## Les meir

Å bruke skriveoppdrag som posisjonere ein autentisk mottakar, som for eksempel ein bestefar eller statsministeren, kan ha fleire sider ved seg. Slike oppgåver kan vere utfordrande å svare på, mellom anna fordi dei ber i seg ein dobbel kommunikasjonssituasjon som eleven skal mestre. Oppgåver der eleven som avsendar skal gå inn i ei fiktiv skriverolle, kan innebere liknande utfordringar fordi den doble kommunikasjonssituasjonen kan stå i eit motsetningsforhold til elevrolla, ei rolle som eleven eigentleg aldri kan gå ut av (Otnes, 2013).

På den andre sida kan ein hevde at leik og det «å late som» ikkje er ukjent for barn når dei begynner på skolen. Det er ein del av måten dei er i verda på, og ein del av måten barn lærer på utan at dei får formell instruksjon. Det å leike at ein er ein annan når ein skriv, kan slik vere med og halde levande denne læringsforma i skolen og dermed vere ein ressurs, særleg i småskolen. På dette trinnet kan også det å leike at ein er ein annan, skape engasjement.

Dette endrar seg sjølvstøtt når elevane blir eldre og tekstane skal vurderast strengare. Da kan denne dobbelte retoriske situasjonen vere utfordrande (Juuhl, 2014). Samtidig er det å kunne skrive som ein annan og reflektere over meir eller mindre fiktive situasjonar også ei ferdigheit elevane skal øve på. Ein måte å hjelpe elevane på er derfor å gjere eksplisitt dei ulike (delvis motstridande) forventningane som ligg i slike skriveoppgåver. Her kan for eksempel omgrep frå retorikken (*retorisk situasjon*) vere nyttig.

Formålet med skrivesituasjonen og skriveoppgåva bør vere avgjerande for korleis ei oppgåve blir formulert.

Dessutan bør formuleringa, elevrolla og mottakarinstansen henge tett saman med det som er mest logisk ut frå konteksten (Otnes & Kvistad, 2019). Læremiddel i norskfaget kan bruke desse prinsippa for å utforme varierte og meningsfulle skrivesituasjonar, slik at elevane lærer seg å skrive i fagleg relevante sjangrar og bruke eit fagspesifikt språk, slik det er omtalt i den overordna delen av læreplanen (Maagerø & Skjelbred, 2010). Normprosjektet viste også at det ikkje alltid er enkelt å gi gode skriveoppdrag (Otnes, 2015), derfor kan læremidla og skriveoppgåvene dei tilbyr, fungere som modelltekstar, slik at lærarane kan bruke dei til sjølve å lage aktuelle og tilpassa skriveoppgåver til elevane.

Kjerneelementet «skriftleg tekstskaping» legg vekt på at elevane skal vurdere både sine egne tekstar og tekstar som andre har skapt. Ein slik metatekstleg kompetanse kjem ikkje av seg sjølv, han må lærast. Derfor må ein sjå dette kjerneelementet i samanheng med andre kjerneelement, som «språket som system og moglegheit» og «kritisk tilnærming til tekst», og ein må også sjå det i samanheng med undervegsvurdering, der eleven og læraren skal vere i dialog om korleis eleven utviklar seg. Bruk av modelltekstar i eit klasserom, der ein arbeider med alt frå sjanger og tekstelement til språk og kvalitet, kan bidra til at elevane får tilgang til eit fagspråk om tekstskaping (Håland, 2013). Like viktig er det sjølvstendig at elevane tar i bruk denne kompetansen i si eiga skrivning. Eit metablikk på tekstar ein sjølv er i ferd med å skrive, kan vere vanskeleg å tileigne seg, men heilt nødvendig om ein skal lykkast i å bearbeide egne tekstar og bli ein strategisk skrivar (Kvithylde & Aasen, 2012). Utvikling av evna til å vurdere og revidere egne tekstar heng tett saman med tilbakemeldingane elevane får frå læraren og frå medelevar. Da kan modelltekstar for eksempel brukast til å synleggjere korleis ei kvalifisert tilbakemelding på ein tekst kan sjå ut. For å støtte både læraren og elevane i dette arbeidet kan læremidla legge opp til skriveprosessar der tilbakemelding og vurdering av egne og andres tekstar blir initiert og modellert.

Det er også ein del av skriveopplæringa at elevane skal få kunnskap om rettskriving og oppbygging av tekstar. Både den grunnleggande ferdigheita å kunne skrive i norskfaget og fleire kompetansemål i norskplanen handlar om det. På 7. trinn skal elevane for eksempel «mestre sentrale reglar for rettskriving, ordbøying og tegnsetting» og på 10. trinn «mestre rettskriving og ordbøying på hovudmål og sidemål». Ein del av det særlege ansvaret for skrivning som ligg til norskfaget, handlar om arbeid med normene for staving (ortografi) og bøying (morfologi) i hovudmålet og etter kvart sidemålet. Til dette arbeidet treng ein læremiddel som kan gi øving og forståing for reglar, og som knyter rettskrivingsopplæringa til tekstar som elevane sjølve har skrive.



## Les meir

Studiar tyder også på at det finst nokre staveutfordringar som er spesifikke for nynorskelevar, og som kan knytast til det å skrive på eit mindre brukt språk. Normavvik som stavemåtar, bøyingsformer og ord frå bokmål pregar elevtekstar på mellomtrinnet (Juuhl og Bjørhusdal, 2017). Det gjer rettskrivingsopplæringa ekstra krevjande for nynorskelevar, og dei treng derfor gode læremiddel som kan støtte dei i skriveutviklinga.

Kjerneelementet «skriftleg tekstskaping» rettar merksemda mot at skriving er ein skapande prosess som krev hardt arbeid. Ei systematisk og eksplisitt skriveopplæring må ha ein tydeleg plass i læremidla i norskfaget, og det må leggjast til rette for at elevane kan vere utforskande, kreative, argumenterande, kritiske og skapande (Smidt, 2018). Læremidla kan derfor støtte ei undervisning som inviterer til skriving i meningsfulle skrivesituasjonar i relevante kontekstar, og der elevane får arbeide aleine og saman med andre i korte og lengre prosessar. Det overordna formålet med (skrive)opplæringa bør stå sentralt. Det handlar om at elevane opparbeider seg god skriftleg kompetanse, slik at dei kan få ei utdanning og fungere godt i eit framtidig yrkesliv, samstundes om dei tileignar seg ein kompetanse som gjer dei i stand til å vere deltakarar og medborgarar i samfunnet.

## 7.5 Språket som system og moglegheit

Kjerneelementet «språket som system og moglegheit» tar utgangspunkt i at «elevane skal utvikle kunnskaper og et begrepsapparat hvor de kan beskrive grammatiske og estetiske sider ved språket». Arbeidet med kjerneområdet har norsk språk i ulike variantar, som bokmål, nynorsk og ulike talemål, som emne. Kunnskap om dette språket har ei tosidig målsetting: Elevane skal kunne bruke språket, og dei skal utvikle eit språk som dei kan bruke til å snakke om språket, dei skal altså opparbeide seg eit metaspråk. Elevane må kunne sjå at språket gir rom for val når noko skal seiast og skrivast, og dei må vere i stand til å vurdere både eigne og andres val av språklege uttrykk (Hertzberg, 2018). Mange av kompetansemåla i læreplanen legg opp til at elevane skal gi og få tilbakemeldingar på tekstar. I eit kompetansemål for 10. trinn heiter det for eksempel at elevane skal kunne «bruke fagspråk og kunnskap om grammatikk, tekststruktur og sjanger i samtale om og bearbeiding av tekster». Til det treng dei eit «språk om språket», eit metaspråk. I og med at kjerneelementet «språket som system og moglegheit» også legg vekt på at elevane «skal beherske etablerte språk- og sjangernormer», vil sjangerkunnskap vere viktig. Ein kan også, ut frå tanken om at elevane treng eit metaspråk, argumentere for at «grammatikken som emne har overføringsverdi til andre emner som talemål, norrønt, sidemål og fremmedspråk» (Tonne, 2018, s. 179).

Det betyr at grammatikkundervisninga i skolen bør vere funksjonell og knytt til tekstarbeid i meningsfulle samanhengar, og at elevane bør utvikle metaspråk gjennom å studere og samtale om språket i bruk. Grammatisk kunnskap er abstrakt og kan vere krevjande å forstå og tileigne seg. For å kunne beskrive grammatiske sider ved språket må ein kjenne grammatiske omgrep. Desse omgrepa må sjølvstøtt introduserast og forklarast i læremidla, og dei kan takast i bruk ved at ein rettar merksemda mot formelle trekk ved språket, som uttale, opphav, oppbygging av ord og omgrep, setningsstruktur etc.



Kva plass grammatikken skal ha i skolen, har vore og er framleis omdiskutert (Hertzberg, 2014). Tidlegare argumenterte ein med at grammatikk-kunnskap ville føre til at elevane blei flinkare til å skrive, men dette har det vore vanskeleg å finne empiriske belegg for. Tidlegare effektstudiar frå England og USA viser at grammatikkundervisning ikkje ser ut til å ha nokon påviseleg effekt for skriveferdigheita til elevar (Hertzberg, 2018, s. 17–18), men dette kan også ha samband med måten det har vore undervist i grammatikk på. Tor Arne Haugen peiker på at det i norskfaget eksisterer ein lang tradisjon for å skilje mellom språket som system og språket i bruk. Han hevdar at språkssystemet i stor grad har blitt undervist som eit lukka system isolert frå reelle tekstar. Dette er ikkje i tråd med læreplanen i norsk, som trekker fram tekstar som sentralt i faget. Det er dermed lite samsvar mellom ei teoretisk tilnærming til det grammatiske systemet og det at læreplanen legg stor vekt på at elevane skal lære eit metaspråk for arbeid med tekst (Haugen, 2019). Haugen argumenterer for at ein må skilje mellom funksjonell grammatikkundervisning og funksjonell grammatikk. Den første tilnærminga er godt forankra i læreplanen. Innanfor den funksjonelle grammatikken legg ein opp til ei beskriving av sjølv språket som tar utgangspunkt i kva funksjon dei ulike elementa i språket har. Til no er ein funksjonelt orientert grammatikk lite utprøvd i norske klasserom, men det er liten tvil om at ein slik grammatikk som utgangspunkt for å beskrive språk kan skape grunnlag for djupnelæring i norskfaget dersom arbeidet med språkssystemet og tekstleg realisering av språktrekk blir sett under eitt (Haugen, 2019).

Biletet av grammatikk-kunnskap som mindre relevant for skriveopplæringa er ikkje eintydig. I artikkelen «Grammar as a meaning-making resource for improving writing» gir Debra Myhill ei oversikt over debatten om grammatikkundervisning i skolen og refererer til forskning på grammatikkundervisning med ei meir funksjonell tilnærming med utgangspunkt i systemisk funksjonell lingvistikk (SFL). Dette er ei beskriving av språket som tar utgangspunkt i den funksjonelle sida av det. Systemisk funksjonell lingvistikk er utvikla av den britisk-australske lingvisten Michael Halliday, og i boka *Språket som mening* gir Eva Maagerø ein presentasjon av denne grammatikken for norske lesarar (Halliday & Matthiessen, 2004; Maagerø, 2005).

Når grammatikk blei undervist i ein skrivekontekst der det blei brukt autentiske mønstertekstar, og der det var fokusert på kva funksjon dei enkelte grammatiske fenomenar skulle tene i tekstsaking og teksttolking, gav det læringsutbytte for elevane «both as a resource for supporting metalinguistic understanding about writing and improving writing outcomes» (Myhill, 2018, s. 18). Sjå også masteroppgåva *Grammatikken i bruk? En kvalitativ studie av grammatikkoppgaver i to læreverv i norsk for ungdomstrinnet* (Jørgensen, 2019).

I eit av punkta i den overordna delen av læreplanen, «Skaparglede, engasjement og utforskartrøng», heiter det at «[s]kolen skal verdsetje og stimulere vitelysta og skaparkrafta til elevane, og elevane skal få bruke dei skapande kreftene sine gjennom heile grunnopplæringa» (LK20, 1,4). Med dette som utgangspunkt løftar kjerneelementet «språket som system og moglegheit» fram at elevane skal «leke, utforske og eksperimentere med språket på kreative måter». Dette kjem fram i fleire kompetansemål i norskplanen gjennom heile skoleløpet. Elevane skal mellom anna «leke med rim og rytme og lytte ut språklyder og stavelser i ord» etter 2. trinn og «leke med språket og prøve ut ulike virkemidlar og framstillingsmåter i muntlige og skriftlige tekster» etter 7. trinn. Etter 10. trinn skal elevane «utforske og vurdere hvordan digitale medier påvirker og endrer språk og kommunikasjon», og etter Vg2, yrkesfag skal dei «kunne kombinere virkemidlar og uttrykksformer kreativt i egen tekstskaping». Kompetansemåla bygger på kvarandre, og temaa og oppgåvene blir meir avanserte, samtidig som planen tar vare på og vidarefører at eleven skal leike, utforske og eksperimentere med sitt eige og andres språk. Basert på dette må læremidla støtte læraren som skal legge til rette for at elevane skal kunne arbeide nettopp utforskande og kreativt med språk og tekstar.

Kjerneområdet har namnet «språket som system og moglegheit». I arbeidet med andre kjerneområde vil kunnskapar elevane har tileigna seg frå dette området, vere viktig. Elevane treng eit språk om språket for å kunne snakke om og utvikle sine eigne og andres skriftlege og munnlege tekstar, dei treng sjangerkunnskap og kunnskap om språk i arbeidet med tekstar i kontekst og med språkleg mangfald. Ikkje minst treng dei kunnskap om språk for å kunne ha ei kritisk tilnærming til tekst. Målet må vere å auke den språklege bevisstheita i vid forstand, og her kan læremidla både gi språklege verktøy og legge til rette for å bruke dei.

## 7.6 Språkleg mangfald

Kjerneelementet «språkleg mangfald» handlar om at elevane skal ha kunnskap om og utforske den historiske bakgrunnen for språksituasjonen i Noreg i dag. Dei skal ha innsikt i samanhengen mellom språk, kultur og identitet og kunne forstå kva denne språklege situasjonen betyr både for dei sjølve og for andre.

Dette kjerneelementet bygger på kunnskap frå disiplinar som språkvitskap, språkhistorie og sosiolingvistik og må sjåast i samanheng med kjerneelementet «språket som system og moglegheit» og med det som er omtalt som sentrale verdiar i norskfaget. Kjerneområdet handlar både om at elevane skal tileigne seg kunnskapar, og om at dei skal kunne bruke denne kunnskapen i refleksjonar og drøftingar, slik det kjem til uttrykk i relaterte kompetansemål. Til dette treng dei gode læremiddel.

Progresjonen i arbeidet med kjerneelementet er synleg i kompetansemåla. Etter 2. trinn skal ein kunne utforske sitt eige talespråk og samtale om forskjellar og likskapar mellom talespråk og skriftspråk. Dette krev ikkje mykje norskfagleg førehandskunnskap; elevane kan ta utgangspunkt i sin eigen språklege praksis. Etter 10. trinn skal dei kunne bruke meir spesifikk, tileigna, norskfagleg fagkunnskap til å forklare den historiske bakgrunnen for bokmål og nynorsk og reflektere over statusen til dei offisielle språka i Noreg i dag. Dei skal

også kunne utforske språkleg variasjon og mangfald i Noreg og reflektere over haldningar til ulike språk, dialektar og sosiolektar.

Ein viktig dimensjon i arbeid med kjerneelementet er haldningar til språk. Å forstå andres språklege situasjon krev både kunnskap og vilje til innleving, noko som er eit haldningsspørsmål.



## Les meir

Trass i at det i dag er teikn til meir positive haldningar til språkleg mangfald i befolkninga enn tidlegare (Nynorsk kultursentrum, 2014), finst det også negative haldningar til språk og språkbrukarar som avvik frå majoriteten på ulike måtar. Det gjeld både nynorsk, samisk og andre minoritetsspråk. Elevar som bruker eit mindre brukt språk, kan oppleve negative haldningar og ytringar frå medelevar og på skolen (Staalesen, 2014, s. 44). Dette kan hindre deltaking i klasserommet og slik vere eit hinder for deltaking og medborgarskap.

Dette heng saman med ein annan viktig dimensjon innanfor kjerneområdet «språk og identitet». I undervisninga om språkleg mangfald er det viktig at elevane får oppleve at språket er ein del av identiteten til andre menneske, og at dei får lære om kva det inneber å bli respektert som språkbrukar. Dette kan gi innsikt i samanhengen mellom språk, kultur og identitet og vere eit godt grunnlag for refleksjon. I omtalen av dei sentrale verdiane i norskfaget blir det framheva at elevane gjennom arbeid med faget skal bli «trygge språkbrukere og bevisste på sin egen språklige og kulturelle identitet innanfor et inkluderende fellesskap der flerspråklighet blir verdsatt som en ressurs». Den kunnskapen om språkleg mangfald som læremidla formidlar, kan bidra til det.

Omsynet til faktakunnskap og møte med menneske må også ligge til grunn for val og vurdering av læremiddel. Noreg er eit fleirkulturelt samfunn, der bokmål, nynorsk, ulike talemålsvariantar, kvensk, samisk og språk og kultur frå mange folkegrupper lever side om side. Også nabospråka er ein del av språkmangfaldet vi er omgitt av. Det er viktig at læremidla gir identifikasjonsfigurar og formidlar kunnskap også om andre kulturar enn den majoritetsspråklege, slik at alle opplever at den språklege og kulturelle bakgrunnen deira blir verdsett. Historisk og statistisk fagstoff kan formidlast gjennom både verbaltekstar og bilete, medan den digitale tekstkulturen som omgir oss, gjer det mogleg å hente inn andre stemmer. Det språklege mangfaldet i klasserommet, der elevar alltid vil ha noko ulik språkleg bakgrunn, og dermed ulike kunnskapar og erfaringar, er ein verdifull kunnskapsressurs i dette kjerneelementet. Dette kan læremidla synleggjere både gjennom teksttilfang, tilnæringsmåtar og oppgåver og ved å invitere til at ulike språkkunnskapar og ulik språkleg bakgrunn blir tatt i bruk som ein ressurs i klasserommet. Dette kan også bidra til at elevane utviklar metaspråkleg bevisstheit (Tonne, 2017).



## 7.7 Oppsummering

Dei seks kjerneelementa i norskfaget som vi har omtalt ovanfor, tar fram ulike sider ved den norskfaglege kompetansen som elevane skal utvikle gjennom grunnopplæringa.

Læremiddel som støttar læraren i arbeidet med desse kjerneelementa,

- har eit rikt utval av tekstar som elevane kan oppleve, utforske og tolke både i ein kulturkontekst og i ein samtidskontekst
- legg opp til utforskande og samanliknande arbeid med tekstar som både gir felles referanserammer og innsyn i og forståing for språkleg og kulturelt mangfald
- har opne oppgåver med varierte tilnærmingar og tolkingsalternativ for både sakprosaetekstar og skjønnlitterære tekstar
- gir elevane tekstanalytiske verktøy
- har ei utforming som inviterer til kritisk arbeid med mange typar tekstar, også læremiddelteksten
- gir opplæring i både aktiv lytting og bruk av retoriske verkemiddel tilpassa mottakar, formål og situasjon
- legg til rette for utforskande arbeid med opne samtalar om tekstar og tema
- har varierte skriveoppgåver der elevane både får skrive for å presentere i ulike sjangrar og for ulike formål og får bruke skriving i sin eigen læreprosess
- tilbyr gode modelltekstar og modellar for skriveforløp der elevane får gi og ta imot tilbakemeldingar på eigne og andres tekstar og vurdere si eiga skriveutvikling
- legg opp til ei tekstnær og funksjonell tilnærming til det å beskrive språk som gir elevane reiskapar når dei skal analysere og vurdere eigne og andres tekstar
- viser fram ei eksperimenterande og kreativ tilnærming til språk og språkbruk
- formidlar kunnskapar om språksituasjonen i dag på ein historisk bakgrunn
- har tilnærmingar og oppgåver som gir elevane språkleg bevisstheit i vid forstand

## 8. Kva kjenneteiknar eit godt læremiddel for norskfaget

Dette kunnskapsgrunnlaget skal ifølgje oppdraget frå Utdanningsdirektoratet gi ei oversikt over læremiddelfeltet bygd på læremiddelforskning og didaktisk forskning og «definere kvalitetskriterier basert på denne oversikten». Oversikta har ein generell del der vi har trekt fram kriterium som kan gjelde fleire fag, med

utgangspunkt i dei overordna delane av læreplanen. I den delen som omhandlar norskfaget spesielt, har vi tatt utgangspunkt i læreplanen for norsk og trekt fram spesifikke konsekvensar for læremiddel i norskfaget. Etter kvart kapittel har vi summert opp nokre kvalitetskriterium som er bygde på omtalen i kapittelet. I denne siste delen vil vi samanfatte desse kriteria, slik at dei kan danne grunnlag for dei påstandane som lærarane skal ta standpunkt til i den digitale rettleiaren.. Påstandane i den digitale rettleiaren er ordna i tre kategoriar:

- føringar frå læreplanverket
- pedagogisk og didaktisk kvalitet
- utforming og tekstleg kvalitet

Vi følger denne kategoriseringa her.

## 8.1 Føringar frå læreplanverket

### *Eit godt læremiddel i norsk*

- bidrar til å spegle eit komplekst, utviklande og utforskande norskfag gjennom eit variert utval av tekstar og tilnæringsmåtar
- har tekstar, vinklingar og arbeidsmåtar som bygger på læreplanen sitt syn på læring og fremmar det som i læreplanen er omtalt som sentrale verdiar i faget
- har eit variert utval av tekstar både frå norsk, nordisk og internasjonal kultur frå fortid og notid, noko som bidrar til at elevane utviklar felles referanserammer, samtidig som det viser fram eit språkleg og kulturelt mangfald
- lar elevane reflektere over kunnskap om og forståing av eigen kultur så vel som andre lands kulturar og oppmodar til å utvikle ny innsikt
- gir kunnskapar og gode verktøy for å arbeide med kritisk tilnærming til tekst, mellom anna ved å synleggjere korleis kunnskap blir utvikla, og inviterer til refleksjon over utval, vinkling og framstillingsmåte i mange typar tekstar, også læremiddelet sjølv
- gir kunnskap om språket som system og moglegheit og om den norske språksituasjonen, samtidig som det inviterer til utforsking av og refleksjon over språklege problemstillingar
- fremmar djupnelæring ved at det har ein logisk progresjon, viser fram samanhengar mellom kunnskapsområde både innanfor norskfaget og på tvers av fag og inviterer eleven til å bruke tidlegare erfaringar og kunnskapar for å meistre ulike typar faglege utfordringar individuelt og i samspel med andre
- støttar læraren i arbeidet med dei grunnleggande ferdigheitene og har oppgåver som lar eleven arbeide med lesing, skriving, munnlege og digitale ferdigheiter på ein måte som både fremmar

- utviklinga av desse ferdigheitene og bidrar til at eleven får eit metaperspektiv på si eiga utvikling
- gir læraren hjelp til å legge til rette for arbeidet med tverrfaglege tema på premissane til norskfaget
- gir lærarar og elevar god hjelp i arbeidet med undervegsvurdering i form av oppgåver og mønstertekstar og synleggjer den faglege dialogen om læringa til eleven

## 8.2 Pedagogisk og didaktisk kvalitet

### *Eit godt læremiddel i norsk*

- vender seg til målgruppa på ein engasjerande måte og opnar for at elevane kan ta med seg sine egne interesser, meiningar og erfaringar inn i læreprosessen og dermed gjere denne prosessen meningsfylt for dei på eit personleg plan
- har tekstar og oppgåver som elevane kan oppleve som relevante og engasjerande
- har tekstar, tilnærmingar, instruksjonar, eksempel, oppgåver og aktivitetar som tar omsyn til at elevane har ulike språkleg, sosial og kulturell bakgrunn
- gjer det mogleg å tilpasse tekstar og oppgåver til den enkelte eleven. Digitale læremiddel opnar for modifisering av tekstar og oppgåver i tråd med ulike behov og læringsmål hos elevane
- gir høve til å lære å lære (løyse problem, øve opp strategiar, osv.) og fremmar bevisstheit hos elevane om dette
- fremmar evna til å samarbeide, støttar samarbeidslæring og har oppgåver som eignar seg for samarbeid
- legg opp til utforskande arbeid med språk og tekst
- har varierte oppgåver som kan løysast på ulike nivå og med utfordringar til alle elevar
- synleggjer kva som er viktig stoff i faget, og rettar merksemda mot både innhald og form i ein tekst

## 8.3 Utforming og tekstleg kvalitet

### *Eit godt læremiddel i norsk*

- appellerer til brukaren og bidrar til større motivasjon ved å hjelpe læraren med å skape ein attraktiv kontekst for læringa
- har eit stort repertoar av lærestoff og arbeidsmåtar og gjer det mogleg for eleven å ta i bruk fleire

sansar

- varierer aktivitetstypar, former for interaksjon og arbeidsrytme
- legg opp til dialog og interaksjon med eleven, for eksempel ved å tilby tilbakemelding og gjere eleven nysgjerrig og motivert for arbeidet
- legg opp til at elevane kan arbeide kreativt og skapande i tråd med føringane i norskplanen
- har eit design som utnyttar dei sterke sidene (affordansen) til ulike meiningsberande ressursar på ein god måte og har god samanheng mellom dei ulike komponentane i læremiddelet.
- har ein klar og logisk struktur med passande og forståelege instruksjonar og ein layout som gjer læremiddelet lett å bruke for eleven
- har eit språk som er tilpassa alder og ulik språkleg og kulturell bakgrunn i målgruppa
- introduserer faglege omgrep med gode forklaringar og bygger bru mellom fagspråk og daglegspråk
- digitale læremiddel gir høve til oppdatering av innhald, og utnyttar dei særlege eigenskapane til ulike medium i læringsarbeidet
- oppfyller juridiske og formelle krav, for eksempel til GDPR, forsvarleg databehandling, universell utforming og krav til parallellutgåver på bokmål og nynorsk
- tar vare på personvernet til eleven (dersom læremiddelet lagrar elevdata, er det gjort greie for kva data som blir samla, til kva formål, og kven som har tilgang til dei)
- har teknologiske løysingar som bygger på eit læringssyn som er i tråd med verdigrunnlaget i læreplanen

Eit godt læremiddel skal sjølvstøtt vere til god hjelp for læraren når han eller ho skal tilpasse stoffet til eleven og til konteksten som læringsarbeidet inngår i. Læremidla må også gi rom for læraren. Det profesjonelle skjønnemåttet til læraren og utviklingsarbeidet i profesjonsfellesskapen er omtalt i mange samanhengar i den overordna delen av læreplanen. Arbeidet med å vurdere, velje og ta i bruk læremiddel er ein del av dette utviklingsarbeidet. For kor godt eit læremiddel fungerer, står og fell i siste instans med korleis det blir tatt i bruk, og korleis læraren legg til rette for læringsarbeidet. Er det éin ting det er einigheit om i forskinga på bruk av læremiddel, er det at læraren spelar ei avgjerande rolle i arbeidet med læremidla, anten dei er papirbaserte eller digitale.

