

# PRE\_PRINT EGENARKIV

Publisert artikkel finnes her: <https://www.idunn.no/doi/10.18261/issn.1504-2987-2021-03-02>

---

## Hvilke læremidler bruker norsklærerne på åttende trinn?

En systematisk kartlegging av norskfagets analoge og digitale tekster

### **What learning resources are Norwegian L1 teachers using in the 8<sup>th</sup> grade? A systematic overview of digital and analogue texts in Norwegian Language Arts**

Marte Blikstad-Balas

- Professor
- Universitetet i Oslo, Institutt for lærerutdanning og skoleforskning
- [marte.blikstad-balas@ils.uio.no](mailto:marte.blikstad-balas@ils.uio.no)

Kirsti Klette

Professor Universitetet i Oslo, Institutt for lærerutdanning og skoleforskning [kirsti.klette@ils.uio.no](mailto:kirsti.klette@ils.uio.no)

#### **Sammendrag**

*Å forholde seg til et stadig økende mangfold av tekster er noe av det viktigste skolen kan lære elever – og det er en sentral del av skolefaget norsk. Med utgangspunkt i videodata fra 178 norsktimer undersøker vi i denne artikkelen hvilke læremidler som brukes av norsklærere på åttende trinn. Vi finner at læreboka er det mest brukte læremidlet; spesielt er lærerne trofaste mot lærebokas valg av skjønnlitteratur. Digitale tekster utfordrer i liten grad de mer tradisjonelle tekstene, da lærernes bruk av digitale ressurser i all hovedsak består av PowerPoint-presentasjoner. Når det gjelder bruk av tekstene, finner vi at mangelen på utforskende samtaler og mangelen på kritisk lesing av tekst utgjør en stor utfordring.*

**Nøkkelord:** norskfaget; læremidler; digitalisering; observasjonsstudier; videodata

## **Abstract (engelsk sammendrag)**

A key aspect of the Norwegian Language Arts subject is preparing students for the information society. Drawing on 178 video recorded lessons we investigate what learning resources (digital and print based) teachers use in the 8<sup>th</sup> grade. Our findings suggest that the traditional text book still plays a central role, especially when it comes to defining what fiction texts students read. Digital texts are to a little degree challenging the more traditional texts; a majority of digital texts in the material consists of teacher PowerPoints. When it comes to how texts are used, we find that the lack of exploratory talk and the lack of critical reading poses a serious challenge for the ambition of developing students' critical literacy skills.

**Keywords: L1; digitalization, textbooks, video data, observational studies**

Det å gjøre elever i stand forholde seg til den enorme mengden tekster de trenger både under skolegangen, på fritiden og i videre arbeidsliv, regnes som en helt sentral del av skolens mandat (Roe, Ryen & Weyergang, 2018). Til tross for konsensus om at en av skolens fremste oppgaver er å forberede elevene på et stadig økende mangfold av tekster, har skolens tekster og lærernes *bruk* av disse tekstene i liten grad vært gjenstand for systematisk forskning. Som Dagrun Skjelbred (2019) understreker, er det merkelig at bruken av lærebøker og læremidler, som leses av omtrent 800 000 mennesker daglig i den norske skolen, har vært viet så lite oppmerksomhet som studieobjekt over så lang tid.

Vi vet for lite om hvilke tekster som dominerer i de ulike fagene, og vi vet enda mindre om hvordan disse tekstene blir brukt. Skolens bruk av tekster kan fortelle oss mye om hvilke stemmer som blir verdsatt og hva slags tekstkompetanse som blir vektlagt i ulike fag – og dermed også gi oss innsikt i hvorvidt skolen faktisk legger opp til at elevene kan forholde seg til dagens stadig økende tekstmangfold. Skolen har stor definisjonsmakt knyttet til hva lesing er og bør være (Barton, 2007; Gee, 2004, Blikstad-Balas, 2016), noe som gjør det viktig å undersøke hvordan tekster blir lest og snakket om innenfor den institusjonaliserte læringskonteksten ethvert klasserom er. Dessuten vet vi fra flere studier at mange elever trenger tydelig leseopplæring for å bli gode, allsidige tekstbrukere som klarer å tilpasse lesingen til ulike formål og situasjoner (e.g Ekström, Appelgren et al., 2019). Dette er særlig viktig i en tid der det er økt press på skolene for å digitalisere mest mulig av opplæringen (Selwyn, 2016), noe som kan føre til endringer i lærernes bruk av læremidler og definisjonsmakt over hvilke læremidler elevene har tilgang til (Gilje, 2017; Skjelbred, 2019).

I denne artikkelen ønsker vi derfor å belyse hvordan tekster inngår i norskundervisningen på tvers av en rekke klasserom. Med utgangspunkt i videodata fra 178 norsktimer i 47 ulike klasserom, vil vi undersøke:

1. hvilke tekster som blir lest i norskfaget på åttende trinn
2. hvordan disse tekstene brukes – altså hva formålet med å lese tekstene er

Et utgangspunkt for denne studien er at det er viktig å forske på tekster i bruk, altså å undersøke på hvilke måter tekster kan inngå i norskundervisningen og hva lærere og elever gjør med dem. Vi legger et sosiokulturelt syn på tekstkompetanse til grunn, der det å utvikle seg som leser er noe som skjer i samspill mellom mennesker og gjennom samhandling med utgangspunkt i tekster (Barton & Hamilton, 1998; Barton, 2007).

Et læremiddel kan defineres på flere måter, og terminologien på dette feltet er tidvis uklar (Blikstad-Balas, 2014; Skjelbred, 2019). I vår studie forholder vi oss til definisjonene av læremidler og skoletekster foreslått av Skjelbred (2019, s. 22–23). I tråd med den danske forskeren Thomas Illum Hansen (2015) forstår hun læremidler eller skoletekster som alt som blir anvendt som midler med læring som mål. Videre skiller Skjelbred mellom primære skoletekster og sekundære skoletekster. De primære skoletekstene rommer tekster som er utviklet for å inngå i læring, slik som lærebøker og ulike læringsspill. Sekundære skoletekster rommer alle de tekstene som kan trekkes inn i en læringssammenheng av en lærer, selv om de ikke ble skrevet med undervisning som mål. Typiske eksempler her vil være aviser, filmer, noveller eller romaner læreren velger å bruke. For mer om ulike definisjoner av læremidler, se Skjelbred (2019).

### **Hva vet vi om læremidler i norskfaget?**

Lærere i norsk skole har relativt stor autonomi knyttet til hvordan de vil gjennomføre undervisningen sin (Mølstad & Karseth, 2016, Sivesind & Wahlström, 2016). Når det gjelder tekstutvalg, har lærerne i prinsippet selv full råderett over hvilke tekster som skal inngå i faget. I den følgende forskningsgjennomgangen vil vi gjøre kort rede for det vi vet om læremidler i faget norsk. Vi vil trekke inn relevante studier om lærebøkene i norskfaget og bruken av disse, samt hva vi vet om bruk av andre trykte og digitale ressurser. Av plasshensyn tar vi ikke med internasjonale studier av læremidler i morsmålsfagene (L1).

*Lærebøker i norskfaget*

Til tross for økt digitalisering, ser det ut til at trykte lærebøker stadig er i bruk. Skjelbred (2019) gjennomgang av nyere læremiddelforskning viser at læremiddelbruken på tvers av fag i grunnskolen fra studier før og etter innføringen av Kunnskapsløftet i 2006 er ganske lik: «Læreboka hadde fremdeles en dominerende plass, elevene arbeidet oftest individuelt med oppgaver» (s. 71). Studien *Med ARK & APP*, som tok for seg samspillet mellom trykte og digitale ressurser, fant blant annet at den papirbaserte læreboka var det flest lærere oppga at de hadde brukt i sist time (Gilje et al., 2016).

En åpenbar grunn til at lærebøker er populære, er at de er skreddersydd for å brukes nettopp i skolen, og at de er skrevet med utgangspunkt i gjeldende læreplaner. Tønnesen (2013) understreker at lærebøkene alltid blir utformet for å møte kravene i en konkret læreplan. Hun beskriver hvordan man kan «se på læreboka som en fortolkning av læreplanens fag- og kunnskapssyn» (s. 149). Vi vet fra tidligere studier at læreboka er aktivt brukt når lærere skal planlegge undervisningen sin (Bachmann, 2005; Ottesen & Møller, 2010), blant annet fordi lærerne vil være sikre på at de oppfyller læreplanens intensjoner. Når lærere bruker læreboka som et planleggingsredskap, vil det ofte innebære at undervisningen i stor grad følger lærebokas faglige prioriteringer og føringer (Blikstad-Balas, 2014; Oksbjerg, 2021).

### *Skjønnlitteratur og sakprosa i norsktimene*

En sentral del av norskfaget har lenge vært å gjøre elevene kjent med litteratur fra både fortid og nåtid. Tidligere hadde vi en litterær kanon der det ble foreslått hvilke forfattere som burde leses. Med fraværet av slike lister, noe som igjen understreker lærerens autonomi i å avgjøre hva som er viktige tekster i faget, er det mange som har ytret bekymring for om elevene får tilgang til nok felles litterære referanserammer. Den forskningen som finnes, antyder at selv om lærerne står fritt til å velge, finnes det en del tekster som blir mye brukt på tvers av klasserom. Spesielt den videregående skolen bærer preg av enkelttekster som svært mange lærere og læreverk velger å bruke, for eksempel «Karens Jul» av Amalie Skram og «Jeg ser» av Sigbjørn Obstfelder (Skaug, 2018; Stordrange, 2019).

Studier viser også at det forekommer mye lesing av utdrag fra større skjønnlitterære verk, og at utdragene lenge har hatt en sentral plass i fagets læreverk (Penne, 2012; Skjelbred, Askeland et al., 2017). En nyere spørreundersøkelse om bruk av hele verk versus utdrag i den videregående skolen, gjennomført av Sigrud Skaug (2018), fant at lesing av utdrag er en utbredt praksis blant lærerne og at tradisjonen for bruk av utdrag fortsatt ser ut til å være

gjeldende. Skaug fant også at begrunnelse for å bruke utvalg ofte var knyttet til å få frem bestemte litteraturhistoriske trekk: «Flere av respondentene nevner at utdragene egner seg for å gi elevene breddekunnskaper og fungerer som illustrasjon og eksemplifisering på for eksempel litterære perioder, men at arbeidet gjerne blir fragmentarisk og gir mindre forståelse for teksten» (s. 106).

Sakprosa ble med læreplanen for Kunnskapsløftet sidestilt med skjønnlitteratur, men det er lite som tyder på at sidestillingen er reell hvis vi ser på antall sakprosaetekster i tekstsamlinger (Eide, 2010) eller antall sakprosaetekster oppført i lærernes «leselister» som brukes som utgangspunkt for muntlig eksamen i videregående skole (Stordrange, 2019). Den begrensede forskningen vi har på sakprosaens stilling i norskfaget sammenlignet med litteratur, viser at sakprosa stadig forbindes med det å formidle et faglig innhold og at den ikke anses som et like mangfoldig utgangspunkt for samtale som skjønnlitteraturen (Bakken & Andersson-Bakken, 2016; Stordrange, 2019).

### *Digitale tekster i norsktimene*

Det har blitt satset mye på å utvikle digitale læremidler fra de store forlagene og EdTech-bransjen (Skjelbred, 2019). Internett gjør det dessuten enklere enn tidligere å finne relevante tekster som kan inngå i undervisningen som sekundære skoletekster, for eksempel relevante videoer på YouTube, dagsaktuelle tekster fra avisene eller fagstoff fra en rekke ulike nettsteder. Vi har lite kunnskap om når og hvordan lærere velger å trekke inn slike digitale tekster, og det vi vet, er ofte fra lite fagspesifikke undersøkelser eller fra mange skoletrinn sett under ett. Disse undersøkelsene viser at digitale læringsplattformer brukes mye (Håland, 2007), samt at det er en utbredt praksis blant både lærere og elever å sammenfatte fagstoff med PowerPoint eller tilsvarende verktøy (Blikstad-Balas, 2012; Hertzberg, 2010; Øvern, 2010). Undersøkelsen Monitor 2019 (Fjørtoft, Thun et al., 2019) fant at lærere i deres undersøkelse «oppgir en variert bruk av digitale hjelpemidler i undervisningen», uten at det fremgår tydelig hva dette innebærer. De skriver videre at det er didaktiske vurderinger som er mest avgjørende for lærernes bruk av digitale hjelpemidler, men også at tilgangen læreren har til utstyr, kvaliteten på utstyr og egen kompetanse er avgjørende for svært mange. Spesielt relevant for vår studie er det at Monitor 2019 viser at elevene bruker datamaskin mest i norskfaget, der denne teknologien ofte er i bruk. (Fjørtoft, Thun et al. 2019).

## **Metode**

Datamaterialet i denne studien stammer fra den FRIPRO-finansierte studien *Linking Instruction and Student Achievement* (Klette, Blikstad-Balas og Roe 2017) der vi har filmet norskundervisning i en uke (3-4 timer) i 47 åttendeklasser skoleåret 2014/2015. Skolene er spredt geografisk, de gjenspeiler ulik sosioøkonomisk bakgrunn, og det er både små og store skoler med i utvalget. Totalt har vi filmet 178 timer med norskundervisning på åttende trinn, og det er disse timene som er utgangspunktet for analysene som presenteres. I de 47 klasserommene har vi filmet både lærer og elever samtidig med den samme to-kameraløsningen, og vi har brukt en lærermikrofon og en mikrofon midt i rommet som fanger opp lyd fra klassen. Dessuten har vi samlet inn kopier eller bilder av tekster brukt i undervisningen, både dersom dette er utdrag av lærebøker, utdelte kopier, nettsteder vist på digital tavle eller lærerens PowerPoint.

Til sammen gir dette designet god oversikt over hvilke tekstaktiviteter som skjer i undervisningen, og hvilke læremidler som blir brukt. Video har vist seg å være et godt utgangspunkt dersom en ønsker å analysere sosial interaksjon og komplekse tekstspraksiser (Klette & Blikstad-Balas, 2018; Rowan, Maher et al. 2020). Video muliggjør både transkripsjon av samtaler om tekster og tagging av flere ulike læringsressurser i samme time eller til ulike elevgrupper, noe som er avgjørende for å fange opp kompleksiteten i dagens klasserom – der internett potensielt muliggjør en nærmest uendelig mengde tekster. Materialet vi rapporterer fra i denne studien, er grundig analysert med flere ulike metodiske innganger. Vi har ikke tidligere rapportert en sammenstilling med hensyn til bruk av læremidler, og av plasshensyn vil vi her kun henvise til prosjektets andre publikasjoner dersom leseren ønsker mer detaljert innsyn i hvordan alle de ulike aspektene ved undervisningen er analysert (se Blikstad-Balas & Roe, 2020; Gabrielsen et al, 2018; Magnusson, 2021)

## **Analyser og resultater**

### **Hvilke tekster brukes?**

I analysene har vi sett på samtlige videoptak (n=178 timer) og systematisk kartlagt all bruk av tekster i norsktimene. Vi har først kodet timene for bruk av lærebøker, utdelte kopier, selvvalgte tekster (for eksempel romaner) samt bruk av digitale tekster. Denne kodingen består helt enkelt i å kartlegge deskriptivt hvilke tekster som er i bruk i hvilke timer. Som en neste tilnærming har vi undersøkt hva som kjennetegner bruken av de ulike læremidlene Dette har vi gjort ved å observere timene der disse typer læremiddel er i bruk, og vurdere hva

læremidlene brukes til – om det for eksempel er til stillelesing av litteratur, lesing for å kunne gjøre konkrete oppgaver, lesing for å lære fagstoff eller andre formål. Kategoriseringen her har ikke vært gjensidig utelukkende, og vi tar utgangspunkt i det vi ser at elevene gjør/ blir bedt om å gjøre med tekstene. Videre har vi gått på tvers av læremidlene og sett etter mønstre i bruken av læremidler, da disse kan si noe om hvilke tekstpraksiser som er spesielt fremtredende i norskfaget.

#### *Primære skoletekster: Læreboka står fremdeles sterkt*

En tydelig trend på tvers av timene er at læreboka fremdeles står sterkt og i de aller fleste norsktimene der noe blir lest, er dette enten tekster hentet fra læreboka, eller kopier fra andre læreverker. I mange klasserom hadde ikke hver elev egen bok, men fikk kopier fra lærerens bok. Selv om læreboka ble brukt både til å lese skjønnlitteratur og sakprosa, er det først og fremst de skjønnlitterære tekstene som utgjør mesteparten av lærebokbruken. 74 av totalt 86 ulike skjønnlitterære tekster som ble lest i løpet av de 178 norsktimene, er hentet fra en lærebok eller annet pedagogisk materiale tilpasset eller laget for å brukes i norskundervisning (se også Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020). I en dybdestudie av den skjønnlitterære lesingen i dette materialet, har stipendiat Ida Lodding Gabrielsen vist at lesing her i stor grad dreier seg om å identifisere virkemidler som passer til bestemte sjangre (Gabrielsen et al, 2018), og at tekstpraksisene knyttet til skjønnlitteraturen i liten grad handler om å gå i dybden på elevens opplevelse eller ulike tolkninger av tekstene. Dette gjelder også de 16 timene der vi observerte at elevene fikk lese selvvalgte romaner, hvor elevene sjelden skulle si noe om det de hadde lest utover generelle gjengivelser av innhold.

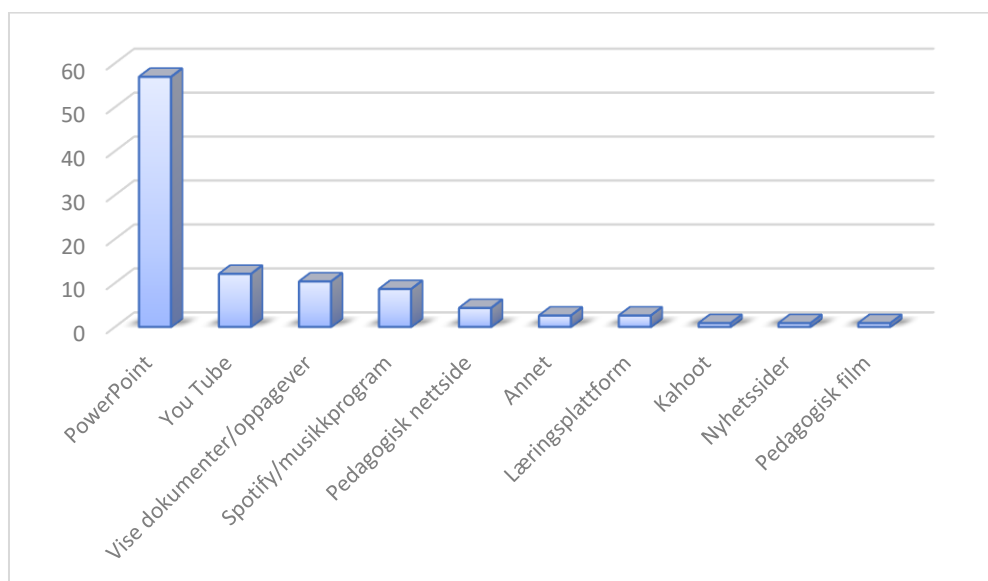
I løpet av de 178 norsktimene finner vi relativt få timer (7) der elevene aktivt forholder seg til sakprosa fra læreverker, utover at sakprosa tekstene er til stede i form av korte forfatterbiografier som ikke leses, eller oppgaver som ikke blir brukt. Der sakprosa tekstene fra læreverker inngår i undervisningen, handler tekstene om sentralt fagstoff i norsk på åttende trinn, for eksempel hva som kjennetegner ulike sjangre, hva som inngår i en skriveprosess, et leserinnlegg, eller en tekst om hvorfor det er viktig med lesestrategier. Et flertall av sakprosa tekstene som blir brukt, er dermed sekundære skoletekster.

#### *Sekundære skoletekster*

En hovedvekt av de sekundære skoletekstene er utdelte ark og/eller tekster vist på skjerm med ulikt fagstoff som læreren velger å ta inn i undervisningen. Slike tekster finner vi i 15 av de 178 timene, og her må det presiseres at det er stor variasjon: Det kan være reklametekster, hefter med ulike fagtekster, korte tekster med typiske sjangertrekk for en bestemt sjanger eller leserinnlegg skrevet av elever eller hentet fra *Aftenposten Si;D*. Et flertall av de sekundære skoletekstene er sakprosattekster, og det kan tyde på at lærerne i større grad henter inn dagsaktuelle tekster som leserinnlegg og alternative fagtekster, enn å bruke dikt, noveller eller romanutdrag fra andre kilder enn læreverker. Et trekk vi kan merke oss med de sekundære sakprosattekstene, er at flere av disse tekstene ikke hadde oppgitt avsender. Det vil si at lærerne delte ut tekster uten å kommentere hvor tekstene kom fra eller hvem avsenderen var. Dette står i sterk motsetning til de skjønnlitterære tekstene, der forfatter alltid blir nevnt.

#### *Digitale tekster: Lærers PowerPoint*

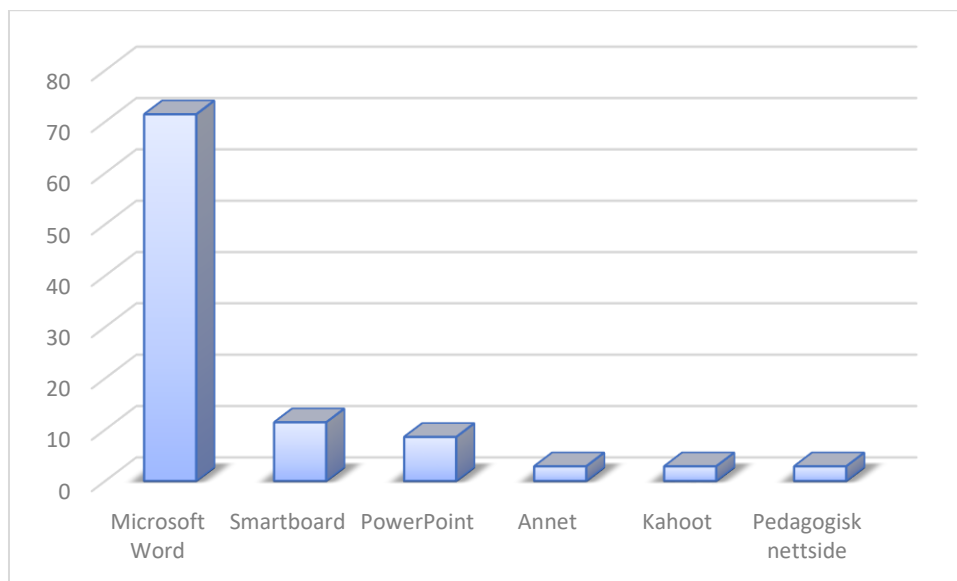
Digitale presentasjoner (PowerPoint) laget av norsklærerne finner vi i mange av norsktimene, og dette utgjør en stor andel av lærernes totale teknologibruk i klasserommet. Slike presentasjoner lages gjerne av læreren selv, ofte tett opp mot et læreverks fremstilling av det samme fagstoffet, noe som gjør lærers presentasjon til en primær skoletekst laget for undervisning. I en oversikt vi har gjort over all bruk av teknologi i norsktimene i LISA-studien, finner vi at lærerne tar i bruk digital teknologi i litt over halvparten av timene. Det kommer også tydelig fram at PowerPoint er den klart vanligste måten å bruke digital teknologi på for lærere (Blikstad-Balas & Klette, 2020). Figur 1 viser hvordan lærers bruk av digital teknologi fordeler seg:





Figur 1 - oversikt over hvilke verktøy som ble brukt når lærere brukte digital teknologi i norsktimene

Presentasjonene lærerne brukte, ble ofte lagt ut på læringsplattformen. De besto ofte av faktaopplysninger og nøkkelord knyttet til sentrale norskfaglige temaer. Vi har også undersøkt hva elevene brukte digital teknologi til i norsktimene, og fant at det i all hovedsak dreier seg om skriving av tekster i Microsoft Word, se figur 2. Lesing av digitale kilder så vi svært lite av.



2 - elevenes bruk av digital teknologi i norsktimene]

### *Videoer på internett*

I et lite utvalg av timene vi observerte, ble det vist en eller flere videoer, i all hovedsak fra YouTube. Disse videoene var enten musikkvideoer som ble brukt sammen med en bestemt sangtekst, humorvideoer (ofte fra NRK) som ble brukt for å aktualisere temaet nynorsk som sidemål, eller fagstoff som ble presentert. Dette var ikke en utbredt praksis, og i de få timene der videoene ble vist, var de alltid brukt som supplement til den øvrige undervisningen, aldri som hovedpoenget.

### **Hva slags tekstpraksiser er fremtredende i norskfaget?**

Det er noen tydelige fellestrekk i måten tekstene brukes på, som går igjen så å si uavhengig av hva slags tekster klassen leser. I det følgende skal vi se nærmere på tre overordnede trekk ved måten tekster blir brukt i klasserommet.

### *IRE-samtaler om tekstene – med vekt på virkemidler*

Uavhengig av om tekstene var skjønnlitterære eller sakprosaetekster, ble lesingen ofte fulgt opp med samtaler i helklasse. Disse samtalene var sjelden utforskende eller åpne samtaler der elevene ble bedt om å reflektere og dele meningene eller leseropplevelsene sine. Snarere var et klart flertall av samtalene innenfor et velkjent format i samtaleforskning fra klasserommet, såkalt IRE-mønster (e.g. Cazden, 2001). Forkortelsen IRE beskriver en kjede av ytringer der følgende mønster gjentas: *Initiation* – at læreren tar initiativ i form av et spørsmål, *Response* – eleven gir en respons, og *Evaluation* – læreren vurderer responsen. Eksemplet vi nå viser, er et typisk eksempel på et utdrag fra en lengre samtale med gjentakende IRE-mønster. Klassen snakket om et leserinnlegg (om å redusere forbruk) de hadde lest, og nå skulle de finne eksempler på ulike argumentasjonstyper:

Lærer: Finner vi noen faktaargumenter i denne teksten her? Ingrid? [INITIATION]

Ingrid: (leser opp fra teksten) «Kleskjedene står for enorme mengder giftige utslipp som blant annet forurenses drikkevannet til millioner av mennesker.» [RESPONSE]

Lærer: Ja, ikke sant? [EVALUATION] Kleskjedene slipper ut masse vann, så det er et faktaargument. Helt riktig. [EVALUATION.] Er det flere faktaargumenter? Miriam og Hedda? [INITIATION – ny IRE-sekvens begynner]

Slike IRE-sekvenser har fått mye kritikk fordi de ikke ligner en «ekte» samtale, mye fordi læreren ofte er ute etter faktainformasjon, som oppnås ved hjelp av såkalte lukkede spørsmål der det finnes enkle fasitsvar (Mehan, 1979). I vårt materiale er det gjennomgående at elevene gjerne snakker lite i samtalene om tekster. De gir korte ytringer, og blir svært sjelden bedt om å begrunne eller komme med eksempler på det de har sagt. Dessuten observerte vi ofte, som i eksemplet over, at idet en elev sier noe, går læreren videre etter en kort respons. Som Fjørtoft (2014) problematiserer, belønner slike samtaler faktakunnskaper og gjengivelse snarere enn egen refleksjon og kritisk tenkning. Dette er altså en relativt snever tekstpraksis, som i liten grad legger opp til at elevene skal være kritiske til det de har lest eller gå i dybden på tekstens handling. Både når det gjelder skjønnlitteratur og sakprosa, er det mye vekt på å gjenkjenne og navngi bestemte virkemidler i teksten – og i mindre grad vekt på å diskutere virkemidlenes effekt i den aktuelle teksten. Denne tendensen illustreres godt av denne korte samtalen om virkemidler, i en time der elevene har lest sangteksten «Identitet som dreper» av Karpe Diem, og blir bedt om å finne gjentakelser og kontraster i teksten:

Lærer: Ok dere, fant dere ... Nå spør jeg rett og slett Marius og Steinar. Fant dere ...  
Kan dere gi meg et eksempel på en kontrast?

Steinar: Dåre og alkymist

Lærer: Dåre og alkymist. Og så er det mange som lurte på hva betydde alkymist ...  
Hva betyr dåre? [diskuterer begrepet] Flere, flere hender, Jonna?

Jonna: Fattig og rik.

Lærer: Ja, den sier seg selv, trenger ikke forklare den, gjør vi det? Ferdinand og Ali?

Ali: Svart og hvit.

Lærer: Svart og hvit, ja.

Ali: Kontrast.

Lærer: Kontrast, ja. Nadia og Hanne?

Hanne: Brunost – falafel og shawarma.

Lærer: Ja, det er jo på en måte ... Hva er kontrasten der da?

Hanne: At det ene er norsk, og det andre er libanesisk.

Yosef: Arabisk og libanesisk.

Lærer: Ikke sant. Der har vi veldig stor avstand. Da er vi over på den her, fant dere  
noe gjentakelse her?

Petter: Glad og trist. Nei eh ... Gjentakelser? Vi fant kontraster.

Lærer: Dere fant kontraster ja, har du en kontrast til?

Petter: Glad og trist. Lærer: Mm.

Det er ikke noe galt med slike samtaler per se, og Mercer og Dawes (2008) understreker at IRE-samtaler kan gi økt elevdeltagelse og fremme læring. Når vi er kritiske til IRE-samtaler her, dreier det seg om at formålet med samtalene ofte var uklart, og at spørsmålene som ble stilt, svært sjelden gikk i dybden på teksten. Dette er uheldig fordi denne typen tekstpraksis alene ikke gjør elevene i stand til å delta i utforskende samtaler om tekst (Blikstad-Balas & Roe, 2020).

### *Lite kritisk lesing*

Det å vurdere teksters troverdighet og kunne diskutere tekstens avsender har lenge vært en del av norskfaget. I dette materialet er det imidlertid påfallende liten vekt på det å skulle vurdere det som leses. Vi mener på ingen måte at det alltid skal stilles en rekke kritiske spørsmål til alle tekster, men vil påpeke at hovedhensikten med så å si alle tekster vi observerte i disse 178 norsktimene var å gjengi innhold helt kortfattet og/eller diskutere virkemidler som finnes i teksten, gjerne i sammenheng med en skriveoppgave der elevene skulle bruke samme virkemidler selv. Dette gjelder både knyttet til lesing av skjønnlitteratur og sakprosa. Når elevene for eksempel skulle bruke begreper fra retorikken for å analysere hva forfattere gjør, ble de sjelden bedt om å forklare hvordan de selv forstår teksten. Som Jonas Bakken (2020) presiserer, bør retorikk inngå i det viktige arbeidet med å tolke tekster, ikke bare i vurdering av tekstenes retoriske virkemidler. Den samme mangelen på kritiske perspektiver preget lesingen av litteratur, der det også var tydelig vekt på sjanger, virkemidler og gjengivelse av handlingen. Et typisk eksempel ser vi her, fra en klasse som har lest et leserinnlegg om skilsmissebarn som må flytte mellom to hjem:

Lærer: Innledningen skal gi informasjon om hva resten av innlegget handler om. Hun skriver her: «Hvor mange voksne ville flyttet hver uke og bodd på to steder? Mest sannsynlig ingen. Hvorfor ikke? Fordi det er utrolig slitsomt». Syns dere hun greier å si kort noe om hva resten av innlegget vil handle om?

Johan: Ja.

Lærer: Hva er det hun bruker, i innledningen her, hva slags virkemidler? Hvis du ser det?

Ola: Hun spiller på følelser.

Lærer: Ja, hun spiller litt på følelser. Og det kan være lurt. Og hun har med et tegn der?

Stine: Hun stiller et spørsmål.

Lærer: Ja, spørsmål.

Vi mener ikke at det er noe problematisk med denne samtalen i seg selv, men som nærstudier av dette materialet har vist (Blikstad-Balas & Roe, 2020), er det svært sjelden at elevene må utforske teksten grundig og aktivt tolke den, eller vurdere alternative tolkninger – noe som er avgjørende for å fremme kritisk lesing.

### *Liten bruk av verden utenfor klasserommet via internett*

Som vist over, dreier lærerens bruk av digitale tekster seg i all hovedsak om å vise forhåndsplanlagte presentasjoner der læreren sammenfatter fagstoff. Presentasjonene ble gjort tilgjengelige på læringsplattform, men hva elevene faktisk skulle gjøre med presentasjonen, om noe, var ofte uklart. Dette er et viktig funn fordi digitale tekster ofte blir satt i kontrast til tradisjonelle lærebøker, som et mer innovativt alternativ. Flere har vært opptatt av nettopp rollen som utfordrer de digitale læremidlene kan ha. Vår studie antyder det motsatte: Der lærerne tar i bruk digitale tekster, dreier dette seg primært om å fremstille fagstoff – gjerne hovedpunkter fra stoffet i læreboka. Slik kan bruken av digitale tekster ikke omtales som nyskapende eller utfordrende for skolens tekstpraksiser; snarere er den konserverende og legitimerer tradisjonelle undervisningspraksiser der et gitt innhold formidles via forelesning.

## Diskusjon

I denne korte diskusjonen vil vi primært diskutere implikasjonene av de funnene vi har gjort, og i hvilken grad norskfagets bruk av tekster kan være med på å utvikle allsidige lesere i et stadig mer komplekst tekstlandskap – noe både gjeldende og tidligere læreplaner fremhever som viktig, og noe som stadig fremheves som en forutsetning for både kunnskapstilegnelse og demokratisk medborgerskap (Blikstad-Balas, 2016).

Som vi har vist, er læreboka fremdeles den mest sentrale teksten i norskfaget. Det er lite i dette materialet som tyder på at lærerne aktivt trekker inn sekundærtekster i undervisningen; spesielt er de trofaste mot lærebokas valg av litteratur. Den store autonomien enhver lærer har når det kommer til tekstvalg, blir i liten grad brukt. Dette trenger ikke i seg selv være problematisk, og det kan tenkes at mange er fornøyde med de pedagogiske valgene som tas av lærebokforfatterne, og at de opplever at tekstene fungerer godt. Et par utfordringer vil vi likevel fremheve. Det ene er knyttet til hvorvidt læremidlene har et samlet tekstutvalg som er godt nok, og om dette er en vurdering som gjøres. Det en påfallende overvekt av mannlige forfattere som blir lest, og mange tekster er relativt gamle. Det er behov for å forske mer på hvorvidt lærere gjør bevisste valg knyttet ikke bare til hver enkelt tekst, men det totale tekstmangfoldet elevene møter i faget – og om det er mangfoldig nok.

Vi er svært positive til at noen av sakprosa tekstene er dagsaktuelle leserinnlegg, og at disse handler om temaer som kan engasjere ungdom. Noe vi imidlertid er overrasket over, er at lærerne ikke i større grad forholdt seg til disse tekstene som multimodale, ikke-statiske nettekster. Tekster fra *Aftenposten Si;D* ligger tilgjengelig på nett, med tilhørende

kommentarfelt på Facebook. Likevel velger lærerne i liten grad å diskutere tekstens bilder og layout i den digitale versjonen eller vise hva slags ytringer leserinnleggene genererer. For virkelig å utvikle elevene som allsidige lesere, mener vi det kunne vært gunstig i større grad å se hvordan teksten de skal snakke om, faktisk «virker i verden», ikke bare i klasserommet (Blikstad-Balas & Tønnesson, 2020).

En betydelig utfordring dette materiale avdekker, er at det er svært lite vekt på det å lese kritisk eller vurdere det en leser. Det er også et funn i de nasjonale leseprøvene at ungdomsskoleelever jevnt over sliter med å vurdere troverdighet (Roe, Ryen et al. 2018). Vi finner faktisk ingen situasjoner der elevene virkelig må ta stilling til avsenderes troverdighet eller relevans. Noe som understreker den ukritiske lesingen av sakprosa spesielt, er at flere av tekstene som ble delt ut, faktisk ikke hadde noen avsender oppgitt. Det betyr av disse tekstene tas helt ut av sin opprinnelige kontekst, og reduseres til innhold alene. Dette er ikke ukjent i skolen (Moje, Stockdill et al. 2010), men det er problematisk at sakprosaetekster, til tross for sidestillingen i Kunnskapsløftet, ikke blir sett på som en del av en kontekst – men som innhold alene.

Vi finner også et betydelig spenn mellom ambisjonsnivået for den digitale skolen og realitetene. Til tross for at lærerne i studien har enkel tilgang til en nærmest uendelig mengde sekundærttekster som kan brukes i undervisningen, er det svært få som i det hele tatt viser tekstene digitalt eller diskuterer hva digital lesing innebærer. PowerPoint – og tradisjonell avskrift av denne – dominerer, noe vi mener det er god grunn til å være kritiske til dersom målet er aktive elever som utvikler allsidige leserpraksiser. En kan jo stille spørsmålet: Hvor skal elevene lære å lese digitalt og multimodalt, om ikke i norsktimene?

Alt i alt mener vi artikkelen har funn som potensielt er svært viktige for praksisfeltet. Selve utvalget av tekster, som ofte er det som får mest oppmerksomhet, mener vi det er liten grunn til å kritisere. Det vi mener studien bidrar med, er et solid empirisk grunnlag for å problematisere måtene tekster brukes på, der vi altså finner lite kritisk lesing og mye passiv gjengivelse av innhold, samt sterk vektlegging av tekstens virkemidler, uavhengig av hva slags sjanger eller formål tekstene måtte ha. Når disse snevre tekstpraksisene dominerer, er det grunn til å ta opp i hvilke grad de faktisk ruste elevene til det mangfoldet av tekster de må forholde seg til både på skolen, privat og i senere arbeidsliv og videre studier.

## Litteratur

- Bachmann, K. E. (2005). *Læreplanens differens: Formidling av læreplanen til skolepraksis* Dr.polit.-avhandling, NTNU, Trondheim.
- Bakken, J. & Andersson-Bakken, E. (2016). Forståelser av skjønnlitteratur og sakprosa i norskfagets oppgavekultur. *Sakprosa*, 8 (3). <https://doi.org/10.5617/sakprosa.3669>
- Barton, D. (2007). *Literacy: an introduction to the ecology of written language*. Malden, Mass.: Blackwell Publishing.
- Barton, D. & Hamilton, M. (1998). *Local literacies: reading and writing in one community*. London: Routledge.
- Blikstad-Balas, M. (2012). Digital literacy in upper secondary school-what do students use their laptops for during teacher instruction. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 7(2), 81-96. <https://doi.org/10.18261/ISSN1891-943X-2012-02-01>
- Blikstad-Balas, M (2016). *Literacy i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget
- Blikstad-Balas, M & Roe, A. (2020) *Hva foregår i norsktimene. Utfordringer og muligheter i norskfaget på ungdomstrinnet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Blikstad-Balas, M. & Tønnesson, J. L (2020). *Inn i sakens prosa*. Oslo: Universitetsforlaget
- Blikstad-Balas, M. (2014). *Lærebokas hegemoni – et avsluttet kapittel?* I R. Hvistendahl, A. Roe, & F. Hertzberg (Red.), *Alle tiders norskdidaktiker: Festskrift til Frødis Hertzberg på 70-årsdagen den 18. november 2014* (s. 325–347). Oslo: Novus.
- Cazden, C. B. (2001). *Classroom discourse. The language of teaching and learning*. Portsmouth: Heinemann
- Eide, O. (2010). *Sakprosa, læreplanar og kanon..* I K. Kalleberg og A .E Kleiveland (Red.), *Sakprosa i skolen* (s. 45–53). Bergen: Fagbokforlaget.
- Ekström, L., Appelgren, A., Hafsteinsdóttir, E., Bergman, E., Bergman, M., Taloyan, R., . . . Tengberg, M. (2019). *Läsförståelse och undervisning om lässtrategier*. Rapport. Skoleforskningsinstituttet. <http://kau.diva-portal.org/smash/get/diva2:1317296/FULLTEXT01.pdf>
- Fjørtoft, H. (2014). *Norskdidaktikk*. Bergen: Fagbokforlaget
- Fjørtoft, S. O., Thun, S. & Buvik, M. P. (2019). *Monitor 2019 – En deskriptiv kartlegging av digital tilstand i norske skoler og barnehager*. Rapport. Sintef. [https://www.udir.no/contentassets/92b2822fa64e4759b4372d67bcc8bc61/monitor-2019-sluttrapport\\_sintef.pdf](https://www.udir.no/contentassets/92b2822fa64e4759b4372d67bcc8bc61/monitor-2019-sluttrapport_sintef.pdf)

- Gabrielsen, I., Blikstad-Balas, M., & Tengberg, M. (2019). The role of literature in the classroom: How and for what purposes do teachers in lower secondary school use literary texts? *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 19, 1-32. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2019.19.01.13>
- Gabrielsen, I. L., & Blikstad-Balas, M. (2020). Hvilken litteratur møter elevene i norskfaget?. *Edda*, 107(02), 85-99. <https://doi.org/10.18261/issn.1500-1989-2020-02-02>
- Gabrielsen, I. L., Blikstad-Balas, M., & Tengberg, M. (2019). The role of literature in the classroom: How and for what purposes do teachers in lower secondary school use literary texts?. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 19, 1-32. <http://dx.doi.org/10.17239/L1ESLL-2019.19.01.13>
- Gee, J. P. (2004). *Situated language and learning: a critique of traditional schooling*. London: Routledge.
- Gilje, Ø. (2017). *Læremidler og arbeidsformer i den digitale skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Gilje, Ø., Ingulfsen, L., Dolonen, J. A., Furberg, A., Rasmussen, I., Kluge, A., . . . Skarpaas, K. (2016). Med ARK&APP. Bruk av læremidler og ressurser for læring på tvers av arbeidsformer. (Sluttrapport). Oslo: UiO.
- Hansen, T. I. (2015). *Dansk: . Århus: Klim*.
- Hertzberg, F. (2010). Arbeid med grunnleggende ferdigheter. I E. Ottesen & J. Møller (Red.), *Underveis, men i svært ulikt tempo. Et blikk inn i ti skoler etter tre år med Kunnskapsløftet. Delrapport 3 Underveisanalyse av Kunnskapsløftet som styringsform* (s. 77–89). Oslo: NIFU STEP.
- Håland, E. (2007). «Må ha det, bare må ha det» Om fenomenet Learning Management System (LMS). *Nordic Journal of Digital Literacy*, 02, s. 4–22. <https://doi.org/10.18261/ISSN1891-943X-2007-01-02>
- Maagerø, E., Askeland, N. & Aamotsbakken, B. (2013). *Læreboka : studier av ulike læreboktekster*. Trondheim: Akademika.
- Magnusson, C. G (2021). Lesedidaktiske praksiser i norskfaget på ungdomstrinnet. Læreres lesestrategiundervisning og tekstavhengige spørsmål – og elevers metakognitive kunnskap om egen lesing. Avhandling for graden PhD. Universitetet i Oslo, Utdanningsvitenskaplig fakultet.
- Mehan, H. (1979). 'What time is it, Denise?': Asking known information questions in classroom discourse. *Theory Into Practice*, 18 (4), s. 285–294. <https://doi.org/10.1080/00405847909542846>



- Mercer, N. & Dawes, L. (2008). The Value of Exploratory Talk. I N. Mercer & S. Hodgkinson (Red.), *Exploring Talk in Schools* (s. 55–71). Los Angeles: Sage.
- Moje, E. B., Stockdill, D., Kim, K. & Kim, H. J. (2010). The Role of Text in Disciplinary Learning. I M. L. Kamil, P. D. Pearson, E. B. Moje, & P. P. Afflerbach (Red.), *Handbook of reading research* (Vol. 4, s. 453–486). London: Routledge.
- Mølsted, C. E. & Karseth, B. (2016). National curricula in Norway and Finland: The role of learning outcomes. *European Educational Research Journal*, 15 (3), s. 329–344.  
<https://doi.org/10.1177/1474904116639311>
- Oksbjerg, M. (2021). Undervisning med litteraturlæremidler på melletrinnet. Doktorgradsavhandling, Danmarks institut for Pædagogik og Uddannelse. Aarhus Universitet .
- Ottesen, E. & Møller, J. (2010). *Underveis, men i svært ulikt tempo : et blikk inn i ti skoler etter tre år med Kunnskapsløftet. Delrapport 3 Underveisanalyse av Kunnskapsløftet som styringsform*. Oslo: NIFU STEP.
- Penne, S. (2012). Elevorientering i et literacy-perspektiv. Morsmålsdidaktiske refleksjoner med utgangspunkt i den nordiske skolen. I S. Ongstad (Red.), *Nordisk morsmålsdidaktikk. Forskning, felt og fag* (s. 290–310). Oslo: Novus.
- Roe, A., Ryen, J. A. & Weyergang, C. (2018). *God leseopplæring med nasjonale prøver. Om elevers leseutfordringer i et mangfold av tekster*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rowan, B., Maher, B. & White, M. (2020). The Use of Video Data in Reading Research. I E. B. Moje, P. P. Afflerbach, P. Enciso, N. K. Lesaux (Red) *Handbook of Reading Research, Volume V*. Kap 24, 9. Sider. Routledge.
- Selwyn, N. (2016). *Is technology good for education?* Cambridge: Polity Press.
- Sivesindm K. & Wahlström, N (2016) Curriculum on the European policy agenda: Global transitions and learning outcomes from transnational and national points of view. *European Educational Research Journal*. 2016;15(3):271-278,  
[10.1177/1474904116647060](https://doi.org/10.1177/1474904116647060)
- Skaug, S. (2018). *Skjønnlitteratur og dybdelæring*. Masteravhandling, Universitetet i Oslo, Oslo.
- Skjelbred, D., Askeland, N., Maagerø, E. & Aamotsbakken, B. (2017). *Norsk lærebokhistorie. Allmueskolen – folkeskolen – grunnskolen 1739–2013*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skjelbred, D. (2019). *Skolens tekster – et utgangspunkt for læring*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Stordrange, G. (2019). *Frå Undset til Uri: Kva les elevane på vg3? – Ei kvalitativ innhaldsanalyse av 142 norsklærarars leselister*. Masteroppgave i norskdidaktikk, Universitetet i Oslo, Oslo.
- Øvern, E. I. (2010). *Mellom kulepunkt og fagbegrep: Elevers bruk av PowerPoint i presentasjoner av fordypningsoppgaven i Vg3*. Masteroppgave i norskdidaktikk, Universtitetet i Oslo.

