

Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk (LUP)

Marie Kandal

## Masteroppgave

Hvordan forstås fagfornyelsens  
dybdelæringsbegrep i tre nye lærebøker i norsk?

Master i kultur- og språkfagenes didaktikk

2021

## Forord

Denne avhandlingen markerer slutten på mitt masterstudium i kultur- og språkfagenes didaktikk ved Høgskolen i Innlandet. Ved siden av full jobb har dette vært en øvelse jeg er usikker på, men ikke overbevist om, hvorvidt jeg vil anbefale videre. Mitt sterkeste argument som støtter et krevende dobbeltløp som dette er alt det anvendelige du tilegner deg, og som du kan ta med deg inn i klasserommet. Her og nå, på målstreken, er jeg allerede i ferd med å fortrenge alt det har kostet.

Når jeg nå har undersøkt dybdelæringsbegrepet i tre lærebøker, ferskt tilpasset fagfornyelsen, har jeg på sett og vis måttet tråkket nye stier. Dette har vært givende og krevende. Med meg på veien har jeg hatt gode hjelpere som har gitt meg helt uunnværlig støtte. All verdens takknemlighet til noen utvalgte blant mange:

Guri Bordal Steien – Veilederen min som har vært både effektiv, nøyaktig og alltid påkoblet! Du har hele tiden hatt trua på meg og aldri gitt meg opp, selv i perioder der jeg har forsøkt å «forsvinne».

Mali og Per Henrik – Uten dere to? Det er virkelig vanskelig å skulle forestille seg denne oppgavens eksistens hadde det ikke vært for dere to medstudentene mine. Vi tre i gode og onde studentdager (og måneder og år...). Nå har vi jammen klart det. Sammen. Uendelig takk!

Ann-Cecilie – Du representerer arbeidsgiveren min, og har vært både raus, tålmodig og fleksibel. Takk for at du til slutt sa noe sånt som «Nå får du jammen se til å bli ferdig!» og ga meg noen sårt trengte skrive dager.

Marte Monsen – Du som for mange år siden sa til meg at selve oppgaveskrivinga skulle *jeg* aller minst bekymre meg for. «*Det* kommer du til å klare helt fint». Den har surra og gått i tankene mine både titt og ofte.

Peter og Adam, Bjørn Ove, venner og familie, kollegaer og elever – Takk og nå er jeg tilbake!

## Sammendrag

Hovedmålet med denne avhandlingen er å undersøke hvordan dybdelæring, slik det er definert i fagfornyelsen, forstås i tre lærebøker i norsk. Mitt utgangspunkt er opplevelsen av mange og uklare oppfatninger av hva dybdelæring *egentlig* er, basert på mange års erfaring som lærer i videregående skole. Når så fagfornyelsen er en realitet, og en sterk vekting av dybdelæring skal implementeres i læreplanene, er intensjonen å utforske både defineringen av dybdelæring og hvordan dette kan realiseres i praksis gjennom å analysere tre nye lærebøker i norsk.

Teorigrunnlaget for analysen er i hovedsak basert på ulike tilnærminger til dybdelæring, der jeg primært har anvendt forskning knyttet til dybdelæringsbegrepet fra fagfornyelsen. I tillegg har jeg brukt teori om lærebokforskning. Dette har gitt meg grunnlag for utarbeidelse av fem vurderingskategorier jeg har anvendt som analyseverktøy. Min metodiske tilnærming er kvalitativ, men med noen kvantitative elementer. Jeg har forsøkt å etterstrebe en hensiktsmessig subjektivitet ved å velge tre lærebøker jeg ikke har erfaring med fra før, og dermed ha en så nøytral inngang som mulig til analysearbeidet.

Mine hovedfunn kan kort oppsummeres ved at jeg har funnet belegg for å si at samtlige tre lærebøker muliggjør en realisering av dybdelæring, slik begrepet er definert i fagfornyelsen. Den generelle og brede forståelsen av begrepet gjør det nærmest uunngåelig å *ikke* gjøre det. Når det er sagt, er grad av realisering og forståelse ulik, og det er dette jeg har forsøkt å gå mer i dybden på.

## Innhold

<b>Forord</b> .....	2
<b>Sammendrag</b> .....	3
<b>1 Innledning</b> .....	7
1.1 Problemstilling.....	8
1.2 Avgrensinger.....	9
1.3 Oppgavens struktur.....	10
<b>2 Tidligere forskning</b> .....	10
2.1 Forskning på lærebøker.....	10
2.2 Hva er en lærebok?.....	12
2.3 Forskning på dybdelæring.....	14
<b>3 Teori</b> .....	15
3.1 Hva er dybdelæring?.....	16
3.2 Kognitiv og sosiokulturell tilnærming til dybdelæring.....	23
<b>4 Metode</b> .....	25
4.1 Kvalitativ metode.....	25
4.2 Subjektivitet.....	26
4.3 Metodisk tilnærming.....	27
4.4 Vurderingskategorier.....	28
4.5 Operasjonalisering av vurderingskategorier.....	31
4.5.1 Temaomfang.....	31
4.5.2 Norskfagets kjerneelementer.....	31
4.5.3 Tverrfaglighet og relevans.....	34
4.5.4 Struktur.....	38
4.5.5 Oppgaver og aktiviteter.....	39
4.6 Kvalitetskriterier for læremidler.....	39
4.7 Kommersiell påvirkning.....	40
<b>5 Analyse av lærebøkene</b> .....	41
5.1 Presentasjon av lærebøkene.....	42
5.1.1 Appell.....	42
5.1.2 Grip teksten.....	43
5.1.3 Moment.....	43
5.2 Forlagsuttalelser.....	44
5.2.1 Dybdelæring i Appell.....	45

5.2.2	Dybdel�ring i Grip teksten.....	46
5.2.3	Dybdel�ring i Moment .....	47
5.2.4	Oppsummering av forlagsuttalelsene .....	48
5.3	Fremstilling av dybdelæringsbegrepet.....	49
5.4	Temaomfang.....	49
5.4.1	Temaomfang i Appell.....	49
5.4.2	Temaomfang i Grip teksten .....	50
5.4.3	Temaomfang i Moment.....	51
5.4.4	Sammenligning av temaomfang i lærebøkene.....	51
5.5	Norskfagets kjerneelementer.....	54
5.5.1	Norskfagets kjerneelementer i Appell.....	54
5.5.2	Norskfagets kjerneelementer i Grip teksten .....	56
5.5.3	Norskfagets kjerneelementer i Moment.....	59
5.5.4	Sammenligning av norskfagets kjerneelementer i lærebøkene.....	61
5.6	Tverrfaglighet og relevans.....	63
5.6.1	Tverrfaglighet og relevans i Appell.....	63
5.6.2	Tverrfaglighet og relevans i Grip teksten .....	65
5.6.3	Tverrfaglighet og relevans i Moment .....	67
5.6.4	Sammenligning av tverrfaglighet og relevans i lærebøkene .....	68
5.7	Struktur.....	69
5.7.1	Struktur i Appell.....	69
5.7.2	Struktur i Grip teksten .....	70
5.7.3	Struktur i Moment.....	72
5.7.4	Sammenligning av struktur i lærebøkene .....	74
5.8	Oppgaver og aktiviteter.....	75
5.8.1	Oppgaver og aktiviteter i Appell.....	75
5.8.2	Oppgaver og aktiviteter i Grip teksten .....	80
5.8.3	Oppgaver og aktiviteter i Moment.....	85
5.8.4	Sammenligning av oppgaver og aktiviteter i lærebøkene.....	90
<b>6</b>	<b>Avslutning</b> .....	<b>90</b>
6.1	Oppsummering.....	90
6.2	Konklusjon .....	95
6.3	Videre forskning .....	96
<b>Bibliografi</b>	.....	<b>98</b>

<b>Figurliste</b> .....	101
<b>Vedlegg 1: Forlagsuttalelser</b> .....	101

## 1 Innledning

Fra august 2020 realiseres fagfornyelsen. Dette er en reform som innebærer fornyelse av alle læreplaner for fag i grunnskolen og videregående opplæring. I tillegg kommer det en ny overordnet del, som erstatter generell del av læreplanverket, og som gjelder for alle trinn fra skolestart 2020. De nye læreplanene for fag blir trinnvis innført over en periode på tre år. Med unntak av noen strukturendringer på yrkesfag, er det innholdet i fagene som gjennomgår endringer, ikke fagene som sådan.

Bakgrunnen for innføring av nye læreplaner bygger på Regjeringens stortingsmelding 28 av 15.06.2015, hvor et utvalg, heretter kalt Ludvigsenutvalget, fremlegger rapporten «Fremtidens skole» for kunnskapsministeren. Det er denne rapporten som danner kunnskapsgrunnlaget for fagfornyelsen. I Regjeringens saksgang kommer det tidlig frem at fornyelsen av fag iverksettes for å gi elevene mer dybdelæring og bedre forståelse. Dette legges som hovedprinsipper i en langsiktig fornyelsesprosess som bygger videre på, og som er den mest omfattende, siden Kunnskapsløftet fra 2006. Regjeringen mener at et samfunn i endring også krever en skole som fornyer seg (Meld. St. 28 2015-2016).

Med dette som bakteppe, kan vi se videre til begrepet *dybdelæring* i lærebøker, som er denne oppgavens kjerne. Gilje, Landfald og Ludvigsen (2018) ser på dybdelæringbegrepets historiske bakgrunn og ulike teoretiske tilnærminger til dette. Her tas det også til orde for mer forskning på dybdelæring: «Vi trenger forskning om dybdelæring og om hvordan dette realiseres i praksis i norske klasserom» (2018, s.27).

Ved innføring av nye læreplaner må det også komme nye lærebøker. Lærebøker som skal fungere som et viktig verktøy i undervisningen. Lærebøker som skal hjelpe læreren å navigere stødig mot målene i de nye læreplanene. Når så dybdelæring er et hovedprinsipp i disse planene, må det kunne forventes at dette får sin plass i de nye lærebøkene.

Lærebøker er, slik jeg ser det, et redskap som kan bidra i en slik realiseringsprosess, og dermed tilhøre et nytt forskningsfelt i norsk skole.

## 1.1 Problemstilling

I arbeidet med denne oppgaven ønsker jeg å komme frem til en bedre forståelse av dybdelæringsbegrepet og betydningen det har for hvordan nye og reviderte lærebøker i norsk etterfølger dette. Ved å se nærmere på dybdelæringsbegrepet, som er ett av hovedprinsippene i fagfornyelsens nye læreplaner, og studere hvordan begrepet fremstilles og forstås i tre lærebøker i norskfaget for vg1 studieforbereende, er målet mitt å komme nærmere begrepet dybdelæring, som lenge har vært der, men som på mange måter kan sies å ha fått sin renessanse i fagfornyelsen. Et delmål, som jeg anser også vil være en forutsetning for å lykkes i analysearbeidet, er å finne ut mer om selve begrepet dybdelæring og hvordan dette defineres. Ut fra dette, formulerer jeg problemstillingen slik:

*Hvordan forstås fagfornyelsens dybdelæringsbegrep i tre nye lærebøker i norsk?*

Som et bakteppe for selve problemstillingen er det noen temaer jeg vil utforske nærmere. Dette er temaer jeg anser for å være sentrale i min søken etter svar på det jeg spør etter. Det første temaet handler om hvordan dybdelæringsbegrepet blir definert og forstått slik det fremstilles i forbindelse med innføringen av de nye læreplanene for fag i grunnskolen og videregående opplæring, samt ny overordnet del, som gjelder for alle trinn fra skolestart 2020. Videre vil det være betimelig å undersøke hvilke utfordringer som ligger i det å vekte dybdelæringsbegrepet i så stor grad som fagfornyelsen gjør.

Innledningsvis vil jeg se på dybdelæringsbegrepet i et historisk perspektiv. Dette gjør jeg primært for å vise at begrepet har en historie i norsk skole og pedagogikk også før fagfornyelsen, men også som et forsøk på å komme så nær som mulig en kjerne av dette begrepet. Det vil være viktig for mitt arbeid å vite selve begrepet god plass, da det viser seg å være et krevende begrep å definere. Og det er nettopp dette som danner grunnlaget for temaene jeg utforsker. For å nærme meg temaene og selve problemstillingen, vil jeg foreta en analyse av tre lærebøker i norsk for vg1 studieforbereende. Jeg arbeider kvalitativt, og anvender relevant teori innenfor lærebokforskning, når jeg ser på både faglig og metodisk innhold i *Appell*, *Grip teksten* og *Moment*.



## 1.2 Avgrensinger

I og med at innføringen av nye læreplaner kommer gradvis, og også noe strukturendret, vil nye lærebøker i norsk i denne omgang foreligge for vg1 studieforbereende programområde og vg2 yrkesfaglig programområde. For at jeg skal kunne holde meg innenfor samme nivå, velger jeg vg1 studieforbereende programområde. Dette er også i størst grad relevant for meg, da jeg underviser i norsk på studieforbereende programområde.

I prosessen med å velge lærebøker til analysearbeidet, har ikke alternativene vært så mange. Da det var tid for å velge hvilke tre bøker jeg skulle benytte i arbeidet mitt, var det totalt fire lærebøker å velge mellom. Av disse fire, var det én jeg kjente godt til og hadde undervisningserfaring med. Min vurdering i denne prosessen ble derfor å velge bort den jeg kjente best, og med det ha en så nøytral inngang som mulig til arbeidet.

En viktig avgrensning har også handlet om hvilken *form* jeg skal benytte meg av når det kommer til læremiddel. Jeg har valgt å kun forholde meg til de tre fysiske lærebøkene, og ingen digitale versjoner eller tilleggsressurser. Jeg kommenterer hva som finnes av tilleggsressurser, og, hvis relevant, hvorvidt dette kan være av interesse for mine funn.

Det har også vært nødvendig å foreta avgrensninger i oppgavens teorigrunnlag. Dette primært på to områder. Det første området handler om lærebokforskningen. Her har jeg valgt å avgrense på to områder: historikk og geografisk omfang. Når det gjelder lærebokforskningen og dens historikk, mener jeg det er hensiktsmessig å konsentrere teorien til å primært gjelde for tiden rundt en innføring av ny læreplan. Dette fordi oppgavene min handler om et tema knyttet til en nyinnført læreplan. Derfor har jeg valgt å se til hva som er gjort i lærebokforskningen etter innføringen av Reform 94 og Kunnskapsløftet LK97. Den geografiske avgrensningen gjør jeg i form av å holde arbeidet mitt i et nasjonalt perspektiv. I tillegg har det også vært nødvendig å avgrense arbeidet med å definere dybdelæringsbegrepet. Den mest åpenbare avgrensningen er valget om å forholde seg til Utdanningsdirektoratets definisjon av begrepet, da dette er definisjonen som er brukt i fagfornyelsen. I mitt analysearbeid, vil det derfor være denne definisjonen som er brukt som utgangspunkt.

### 1.3 Oppgavens struktur

I oppgavens neste kapittel (2) vil jeg ta for meg noe av den forskningen som er gjort på lærebøker, før jeg sier noe om definering av en lærebok og den fysiske lærebokas posisjon i dagens skole. Avslutningsvis ser jeg på forskning om dybdelæring.

I kapittel 3 går jeg nærmere inn i teori om dybdelæring og retningene kognitiv og sosiokulturell tilnærming til dybdelæring.

Kapittel 4 er metodekapitlet, og her redegjør jeg for min metodiske tilnærming, samt at jeg presenterer vurderingskategoriene jeg har utarbeidet som grunnlag for analysen. Her utdyper og forklarer jeg også hvordan jeg tenker å anvende de ulike vurderingskategoriene.

I kapittel 5 analyserer jeg de tre lærebøkene ved hjelp av de fem vurderingskategoriene.

I kapittel 6 oppsummerer jeg funnene mine og forsøker å knytte disse til relevant teori. Jeg avslutter med refleksjoner og tanker om videre forskning.

## 2 Tidligere forskning

I dette kapitlet kommer jeg til å belyse noen deler av den forskningen som har blitt gjort på lærebøker på nasjonalt nivå. Jeg har lett etter forskningsfunn som spesifikt retter seg mot norskfaget i videregående skole, med det som intensjon å knytte det så tett opp mot mitt eget analysearbeid som mulig. Videre i kapitlet forsøker jeg å beskrive forskningsfunn som omhandler dybdelæringsbegrepet, og som er mest mulig representativt for hvordan begrepet blir brukt i skolen i dag.

### 2.1 Forskning på lærebøker

Å forske på lærebøker er omfattende, og med et stort forskningsområde, følger utfordringen med å få oversikt over et enormt kildemateriale. Som nevnt i avgrensningskapitlet har jeg valgt å ta for meg noe av forskningen som er gjort innenfor norskfaget i løpet av de siste tiårene. Mye av denne forskningen er utarbeidet i form av rapporter, artikler og hovedfags- og

masteroppgaver. Før jeg går videre inn i tidligere lærebokforskning finner jeg det relevant å påpeke at jeg også vil belyse noen perspektiver som omhandler hvorfor det å forske på lærebøker er viktig. Teoridelen vil derfor inneholde noen betraktninger rundt lærebokanalysens generelle verdi og relevans, i tillegg til å vise til konkret forskning som har blitt gjort.

For å finne forskning som i størst mulig grad omfavnet det store bildet gikk jeg først til professor i religionspedagogikk, Njål Skrunes, sin forskning i boka *Lærebokforskning* fra 2010, da dette er for et større stykke forskningsarbeid å regne. I kapitlet «En oversikt over lærebokforskningen» innleder han med å beskrive lærebokforskningen som et stort område, som «...omfatter lærebøker i ulike fag på ulike nivåer innen ulike skolesystemer som er blitt til i ulike tidsfaser i skolesystemenes utvikling i de forskjellige landene» (Skrunes, 2010, s.35). Han mener at det å gi en oversikt over forskningsfeltet vil måtte bli en sterk forenkling (Skrunes, 2010, s. 35). Skrunes' forskning er primært knyttet til kristendoms- og religionsfaget, men har overføringsverdi for mange fag. Han ser på lærebokas posisjon som pedagogisk verktøy, og snakker om at «jakten på den gode læreboka angår både lærer og elev», og han stiller også viktige spørsmål som etterspør hva som gjorde lærebøker levedyktige som pedagogiske tekster, hva de formidlet av kunnskap og livsforståelse og hva lærebøker forteller om historien og vår egen samtid (Skrunes, 2010). Skrunes mener det er lite forskning som belyser disse temaene, og han vil også med sin forskning oppnå fokus på behov for bredde i problemstillinger og teori i lærebøker. Skrunes gir en oversikt over skandinavisk lærebokforskning fra midten av 70-tallet og frem til tidlig 2000. Fra denne oversikten trekker jeg primært paralleller til forskningsprosjektet fra Høgskolen i Vestfold, påbegynt i 1999, da dette prosjektet omfatter både aktuelt fag og trinn. Forut for denne forskningen, finner vi Magne Angviks lærebokforskning fra 1982, hvor han mellom annet argumenterer for viktigheten av at lærere viser kjennskap til lærebokanalyse, begrunnet i en økt bevisstgjøring i anvendelse av læreboka. I artikkelen «Skolebokanalyse som tema for lærerutdanning og forskning», publisert i Norsk Pedagogisk Tidsskrift, tar han for seg ulike utfordringer med lærebokanalyse, samtidig som han trekker frem læreboka som selve fundamentet for undervisning og læring i skolen (Angvik, 1982)

I mitt arbeid ligger intensjonen i å analysere tre valgte lærebøker i norsk vgl. Til dette trenger jeg ikke å bestrebe en fullstendig oversikt over forskningsfeltet, men jeg ser det som viktig å

viser til norsk lærebokutvikling i et historisk perspektiv, og tar i betraktning det helt sentrale faktum at det frem til år 2000 forelå en nasjonal føring for godkjenning av lærebøker. Denne opphørte, og dermed er det i prinsippet slik at hvem som helst kan forfatte og utgi lærebøker (Bratholm, 2001). Dette bør, slik jeg ser det, tas med i betraktningen gjennom analyseprosessen. For å kunne se mulige konsekvenser en opphevelse av godkjenningsordningen for lærebøker potensielt vil ha, er det naturlig å se til regjeringens begrunnelse for denne opphevingen. Prosjektet «Valg, vurdering og kvalitetsutvikling av lærebøker og andre læremidler» ble startet ved Høgskolen i Vestfold i 1999, som et prosjekt i kjølevannet av de store skolereformene i Norge på 1900-tallet, og med et mål om økt kunnskap omkring valg og vurdering av lærebøker og læremidler. I sluttrapporten til dette prosjektet, skrevet av Dagrun Skjelbred, peker hun blant annet på ulike grunner til godkjenningsordningens opphevelse og dens tilhørende debatt. En debatt som var mer gjeldende blant politikere, forlag og forfattere fremfor skolefolk (Skjelbred, 2003, s.3-4). I følge Skjelbred var det et klart motiv fra regjeringen at elever og foreldre skulle ha større innvirkning i valg av lærebøker. Dette kommer tydelig frem i en pressemelding i forbindelse med vedtaket om opphevelsen: «Departementet vil at foreldre og elever gjennom samarbeidsutvalg og skuleutvalg skal få reell innverknad på valet av lærebøker» (ref. i Skjelbred, 2003, s.4). Videre vises det til viktigheten av at det er læreplanen og ikke lærebøkene som skal være styrende for undervisningen, og at lærebøkene bare er ett av flere midler for å nå læreplanens mål (Skjelbred, 2003, s. 4).

## 2.2 Hva er en lærebok?

I dagens skole er det mer enn noen gang nødvendig å definere hva en lærebok er. Den fysiske lærebokas posisjon i dagens skole har gjennomgått en omfattende endring, noe som får konsekvenser for mer enn bare at papirversjonen blir erstattet med en digital versjon. Det at lærebøkene bare er ett av flere midler i arbeidet med å nå målene i læreplanen, kan ikke utelates når lærebokforskning blir omtalt. I takt med den teknologiske utviklingen, melder behovet for å definere den fysiske lærebokas plass i norskfaget seg sterkere enn noen gang. Henriksen (2009) mener læreboka som forskningsobjekt blir mer og mer komplekst, og beskriver noe av årsaken til det slik:

Med de moderne, interaktive og delvis virtuelle lærebøkene blir også forskningsobjektet mer komplekst. Er det tekstkoka med eventuelle andre fysiske bøker, internettsidene eller cd-rommene som skal undersøkes, eller hele læremiddel - pakken? Uansett hvordan læremidlet som objekt er utformet, fysisk og/eller virtuelt, skriver det seg inn i en historisk, geografisk og pedagogisk kontekst som er medbestemmende både for innhold og utforming, og som man ikke kan komme utenom i læremiddelforskningen (Henriksen, 2009, s. 2).

Dermed blir det også komplisert å skulle svare på hva lærebokforskning er, uten å trekke inn kompleksiteten i den digitale teknologiens inntreden. Jeg har derfor kalt dette kapitlet «Hva er en lærebok?», og reflekterer over lærebokas posisjon samtidig som jeg trekker inn historiske perspektiver.

Skjelbred (2009) retter kritikk mot håndteringen av læremidler i dagens skole, og innleder sin artikkel med følgende påstand:

Læremiddelfeltet er i stor endring for tiden, og mange er usikre. Ja, vi er ikke engang enige om hva vi skal kalle de hjelpemidlene vi benytter i skolens læringsarbeid; er det læremidler, læringsressurser, verktøy for læring eller pedagogiske tekster vi snakker om? (Skjelbred, 2019).

Skjelbred fortsetter med å peke på det hun mener er feil fokus i forskningen på læremidler: «Det har etter mitt syn vært for lite diskusjon om læremidler generelt og skolens tekster spesielt når nye læreplaner nå skal implementeres», og videre mener hun at denne debatten har vært for snever, i den forstand at den i størst grad har omhandlet bruk av læremidler på papir eller på skjerm og andre nærliggende temaer. Skjelbred konkluderer dette temaet med: «Alt dette det er viktige diskusjoner, men kanskje er tekstenes innhold, form og funksjon minst like viktig som spørsmålet om hvorvidt elevene skal arbeide med dem i en papirbok eller på et nettbrett?» (Skjelbred, 2019). Hun hevder videre i denne artikkelen at læremidler er et tema som det vies altfor lite oppmerksomhet til, både i grunnskole og høyere utdanning. Jeg mener at dette er et viktig innspill i debatten som omhandler både læremidler og dybdelæring. Jeg søker å utforske et nyinnført fokusområde i fagfornyelsen. Dette fokusområdet er ment å skulle komme til syne i de nye lærebøkene, og med dette vil lærebøkene inneha en sentral rolle for at dette skal finne sted.

Jeg vil vise tilbake til Skrunes, og hans lærebokforskning, hvor også han sier noe om lærebøker og læremidler som er i stadig endring. Han mener alle lærebøker speiler den tiden de har blitt til i, og at fremtidens lærebok vil være barn av sin tid. Videre sier han: «Det er

derfor vanskelig å tenke seg at en noen gang vil kunne skape den ideelle læreboka eller de ideelle læremidlene. Til det er lærings- og kommunikasjonssituasjon for komplisert» (Skrunes, 2010, s. 32).

Hva en lærebok er, er et spørsmål uten et ensidig svar. I min studie har jeg bevisst valgt å forholde meg til den fysiske læreboka, i en tid der denne ikke lenger er en selvfølge. Fokuset mitt er på lærebøkernes forståelse av dybdelæring, noe jeg like fullstendig kunne ha utforsket i digitale versjoner. Dette er en avgrensing, men også prinsipielt forankret for meg. Jeg ønsker å fremme den fysiske lærebokas sentrale rolle i opplæringen. Ikke den alene, men heller ikke den foruten.

### 2.3 Forskning på dybdelæring

Dybdelæring er ikke et nytt begrep i norsk skolesammenheng, men implementeringen av dybdelæring i læreplanen i et så stort omfang som det vi ser nå, er nytt. Vektingen av dette begrepet, og den oppmerksomheten det tillegges, gjør at det melder seg et behov for mer forskning. Jeg ønsker med mitt arbeid å utforske forståelsen av dybdelæring i lærebøker som har blitt utarbeidet etter ny læreplan, og med dette kunne bidra i dybdelæringsforskningen.

Dybdelæringsbegrepet kan sies å ha sin opprinnelse så langt tilbake som i 1976. Dette året møtes den svenske utdanningsforskeren Roger Säljö og den ungarskfødte svenske psykologen Ference Marton i et felles forskningsprosjekt innenfor læringsforskning. Her studerer de hvordan studenter og elever lærer, men i stedet for å legge vekt på hvor mye de lærer, noe forskningen hittil hadde vært preget av, legges det vekt på hva de lærer (Marton & Säljö, 1976, abstract). Dette prosjektet resulterte i et innlegg på den største amerikanske utdanningskonferansen som ble holdt i San Francisco samme år, og dette konferansefremlegget har, ifølge Gilje, Landfald og Ludvigsen, «hatt en avgjørende betydning for utviklingen av forskning om dybdelæring» (Gilje et al., 2018, s. 22). Årsaken til at Marton og Säljö sitt analysearbeid fikk en så stor påvirkning på dybdelæringsforskning har sammenheng med de to ulike læringsstrategiene som fremkom i dette prosjektet. I analysen kom et tydelig mønster til syne i studentenes måte å lære på, og ut fra dette to læringsstrategier vi i dag kjenner som «surface level-processing» og «deep level-processing», altså henholdsvis overflatelæring og dybdelæring. Ut fra denne forskningen, utviklet det seg

ulike tradisjoner som tok for seg forskjellen mellom overflatelæring og dybdelæring. Gilje, Landfald og Ludvigsen (2018) tar for seg to av disse tradisjonene når de utdyper dybdelæringsbegrepet slik det blir brukt i fagfornyelsen. Disse to er kognitiv og sosiokulturell tilnærming til dybdelæring. Det er derfor grunn til å tenke at dette er retninger innenfor forskning på dybdelæring som vil være relevant å anvende i arbeidet med å analysere nye lærebøker. Dette kommer jeg tilbake til i kapittel 3.2.

### 3 Teori

I mitt arbeid med analyse av lærebøker der målet er å utforske realiseringen av dybdelæring, vil det å se på dybdelæringsbegrepets kompleksitet være en viktig del av grunnarbeidet, og videre legge premisser for hvordan hensiktsmessige analyseverktøy skal utarbeides.

Med dette som innledning vil jeg se nærmere på ulike definisjoner av begrepet dybdelæring, og med dette forsøke å utdype begrepets kompleksitet og innhold. Jeg kommer til å presentere ulike definisjoner av begrepet, og dette vil jeg ha som et bakteppe for å utforske problemstillingen min. Det vil derfor ikke være et mål for meg å finne den beste eller riktigste definisjonen, men ved at jeg viser bredden i defineringen av dybdelæringsbegrepet, vil jeg kunne bruke innhold fra flere definisjoner til å bringe ulike perspektiver inn i analysearbeidet mitt. Det jeg finner ved å gjøre dette, skal jeg anvende analytisk, og forsøke å vise hvordan dybdelæringsbegrepet kommer frem i lærebøkene. Så, for ordens skyld, presiserer jeg at det i denne avhandlingen vil være dybdelæringsbegrepet slik det er brukt i fagfornyelsen som vil være utgangspunktet for analysen av lærebøkene.

I tillegg til å bruke teori om dybdelæring som grunnlag for lærebokanalysen, vil jeg også anvende kognitiv og sosiokulturell læringsteori som en del av teorigrunnlaget. Jeg ønsker å se til begge teoriens syn på læring, fordi det kan gi meg muligheten til å utforske hvorvidt forståelsen av dybdelæring i de tre lærebøkene heller mer eller mindre mot det kognitive eller det sosiokulturelle læringssynet.

### 3.1 Hva er dybdelæring?

Lærebokforfatter og lektor, Martin Minken, innledet konferansen «På vei mot fagfornyelsen» i mars 2019, med å definere begrepet dybdelæring som et «ganske intuitivt, men nokså innholdsløst» begrep. Basert på egne erfaringer fra de siste årene som videregående lærer, i overgangsfasen mellom eksisterende og ny læreplan, vil jeg si at dette kan være en treffende beskrivelse. I løpet av denne overgangen har jeg ikke tall på hvor mange ganger jeg har hørt utsagn som «Er dybdelæring egentlig noe nytt?», og «Er det ikke det vi allerede driver med?» eller «Dybdelæring?....Jeg blir litt usikker på hva som egentlig ligger i det begrepet». Jeg har vært med på læreplanfornyelser tidligere, med innføring av nye fokusområder, og jeg har erfart at det kan være både tid- og innsatskrevende, til tider både frustrerende og forvirrende. Jeg har også opplevd å ha følelsen av å ikke se alle sammenhenger eller hvor alle endringene ligger. Erfaringen tilsier videre at brikkene kommer til å falle på plass etter hvert, og da venter jeg på det denne gangen også. Som et ledd i arbeidet med innføringen av de nye læreplanene i fagfornyelsen har Utdanningsdirektoratet utarbeidet ulike støtteelementer som skoler og skoleeiere kan velge å benytte seg av. Én av disse er hva de kaller kompetansepakker, og gjennom min egen arbeidsplass, har jeg gjennomført «kompetansepakken for innføring av nytt læreplanverk» bestående av fem hovedmoduler og en introduksjonsmodul. Dette har vært et omfattende opplegg, som har gitt meg nyttig og anvendelig informasjon og kunnskap om fagfornyelsen generelt, og dybdelæring spesielt. For å gi et inntrykk av omfanget i dette arbeidet vil jeg vise til Utdanningsdirektoratets estimat av hvor mye tid som bør avsettes til arbeidet med denne ene kompetansepakken: «Det kan variere noe hvor lang tid det tar å gjennomføre hver modul. Dersom skoler setter av 4 - 8 timer per måned, inkludert fellesmøter og mellomarbeid som oppgaver, utprøving i praksis og erfaringsdeling, skal det være mulig å gjennomføre kompetansepakken på et halvt år» (Utdanningsdirektoratet, 2019). Erfaringer fra dette kursopplegget har jeg hatt god nytte av i denne avhandlingen, spesielt i arbeidet med dybdelæringsbegrepet. Konkrete undervisningsopplegg, erfaringsdeling fra andre skoler, undervisningsvideoer og ulike aktiviserende oppdrag har vært noe av det jeg har opplevd som støttende og nyttig.

Ørjan Flygt Langfald har i sin mastergrad *Dybdelæring. En teoretisk studie av dybdelæringsbegrepet og dets betydning for elever i skolen*, stilt to forskerspørsmål som jeg vil trekke noen paralleller til. I det første spørsmålet undersøker han hva dybdelæring er, som teoretisk begrep, og i det andre hva implementering av dybdelæring i skolen vil innebære.



Denne masteravhandlingen er innenfor faget pedagogikk, og ble publisert i 2016. Landfald avgrensner dybdelæringsbegrepet fra et kognitivt perspektiv, og begrunner denne avgrensningen med at intensjonen er «å sette begrepet i en teoretisk ramme med tydelige relasjoner til andre beslektede begreper» (Landfald, 2016, s. 2). Han mener at «dybdelæring skjer først når vi bryter med den kognitive vanen. Når vi trer ut av den automatiserte kognisjonen og blir tvunget til å endre tanke- og atferdsmønster» (Landfald, 2016, s. 52). Videre i avhandlingen utdyper han begrepet gjennom kritisk drøfting, og anvender forskning og ulike teorier i arbeidet med dette. Noe jeg finner interessant å trekke frem, og som jeg anser å kunne underbygge min påstand om at dybdelæringsbegrepets kompleksitet skaper utydelighet i arbeidet med innføringen av det, er denne uttalelsen Landfald retter mot Ludvigsenutvalget og måten de velger å avgrense begrepet på:

I forbindelse med tilrettelegging for dybde i skolen, kan det påstås at det i utvalgets gjennomgang uteblir en teoretisk avgrensning av begrepet og hvordan det forholder seg til de nevnte relaterte konseptene. Men fordi en offentlig utredning er ment til et allment publikum, så vil et helhetlig teoretisk rammeverk trolig være for mye å forvente (Landfald, 2016, s. 2)

I denne uttalelsen refererer Landfald til «de nevnte relaterte konseptene», som er ulike begreper han mener ofte blir satt i sammenheng med dybdelæring. Dette er begreper som overføring av læring, endring av begreper eller antagelser, informasjonsprosessering, kategorisering, oppgaveløsning og kreativitet. Landfald viser til at dette er kjente begreper innenfor forskning på dybdelæring, både i norsk og amerikansk skoleforskning (Landfald, 2016, s. 2). Det at begrepet blir knyttet til mange nærliggende begreper, er noe Landfald mener kan bidra til en utydelighet rundt en definering av begrepet. Han mener at dette er gjeldende både i amerikansk og norsk skoleforskning, og at begreper som «deep learning», «adaptive competence», «generative processing» og «meaningful learning» alle er noe overlappende når det kommer til meningsinnhold, men at det utover dette ikke blir foretatt en videre definering og sammenligning, og at det derfor kan skape uklare rammer for hva begrepet egentlig innebærer. Landfald etterspør et tydeligere teoretisk rammeverk rundt dybdelæringsbegrepet, og begrunner behovet for dette slik: «Det å avgrense og posisjonere dybdelæring som teoretisk begrep kan derfor kunne bidra til å forstå begrepet og hvordan det interagerer med andre fenomener» (Landfald, 2016, s. 3).

Landfald har, sammen med Gilje og Ludvigsen, også i tidsskriftet «Bedre skole» uttalt at dybdelæringsbegrepet utfordrer. Sistnevnte forfatter ledet utvalget som utviklet grunnlaget for fagfornyelsen, og vil dermed kunne anses for å være en reliabel kilde innenfor fagfeltet. I alle fall en kilde av betydning og interesse. Fra et teoretisk ståsted, kan man vel ikke si at det å ha vært med på å utvikle fagfornyelsen nødvendigvis gjør deg til en reliabel vitenskapelig kilde, men her vil kilden kunne tillegges reliabilitet i kraft av erfaring, posisjon og innflytelse i fagfeltet. Artikkelen *Dybdelæring – historisk bakgrunn og teoretiske tilnærminger* i «Bedre skole» innleder med følgende: «En utfordring for arbeid med dybdelæring i skolen, er at det er flere oppfatninger av hva begrepet betyr og hvordan skolen skal legge til rette for dybdelæring. Begrepet brukes dessuten forskjellig i internasjonal policylitteratur og i ulike deler av læringsforskningen» (Gilje et al., 2018, s. 22).

Hva handler så *dybdelæring* om – dypest sett? Her siterer jeg klassekampens Dag Erik Undheim Larsen, der han i artikkelen «Pedagoger på dypt vann» betegner *dybdelæring* som et moteord og en internasjonal teoritrend (Undheim Larsen, 2018, s.42). I samme artikkel møter vi Frantz T. Gregersen fra stiftelsen Imtec, som blant annet holder foredrag for norske skoleledere om dybdelæring. Han tar til orde for den kanadiske utdanningsforskeren Michael Fullans syn på hva dybdelæring handler om. Ifølge Fullan må dagens skole lykkes med å skape dybdelæring for i det hele tatt å kunne eksistere slik den gjør i dag (Undheim Larsen, 2018, s.42). Gregersen har oversatt boka *Deep Learning: Engage the World Change the World* fra 2018, skrevet av Fullan, Quinn og McEachen, og her møter vi *deep learning*, som oversettes til både dypere læring og dybdelæring. Denne forskningen blir utfordret av blant andre Gilje, Landfald og Ludvigsen, som i sin artikkel hevder at Fullan sin forskning på dybdelæring «ikke gir en presis forståelse av hva dybdelæring er og hvordan den kan utvikles» (Gilje et al., 2018, s. 26). Fullan er skoleforsker, og bruker blant annet det han kaller «seks globale kompetanser for dybdelæring», som er karakter, medborgerskap, kreativitet, kritisk tenkning, samarbeid og kommunikasjon (Fullan, Quinn og McEachen, 2018, s. 63). Gilje, Landfald og Ludvigsen grunngir Fullans upresise beskrivelse av dybdelæring med at den er forankret i utdanningspolitiske dokumenter, og ikke i læreforskningsrettet litteratur. Videre vises det til at skolefagene knapt er til stede i analysen, og at det er fragmenterte ferdigheter som blir beskrevet, ikke «en teoretisk fundert forståelse av elevenes læring ut fra kognitive, sosiale og emosjonelle dimensjoner» (Gilje et al., 2018, s. 26).

For å gi et perspektiv på kontrasten i hvordan dybdelæring blir definert, vil jeg nå vise til to norsklektorer ved Hartvig Nissens skole, Jorunn Øveland Nyhus og Astrid Syse Talsethagen, som i sin utgivelse *Dypt og grunnleggende norskfaglig: Dybdelæring i teori og praksis* (2020) har tatt for seg begrepet med en ganske så annerledes inngang enn de jeg hittil har omtalt. I det første kapitlet «På jakt etter en definisjon: Hva er dybdelæring?» beskriver de hvordan de «...lander på at vår definisjon av dybdelæring er det som skjer når det rocker i klasserommet» (Nyhus & Talsethagen, 2020, s. 33). Videre ber de om overbærenhet for en banal forenkling av å definere dybdelæring på denne måten, men at «poenget er at når begrepet blir så vidt og rommer så mye, så står det til slutt igjen som definisjonen på *god læring* (Nyhus & Talsethagen, 2020, s. 33).

I Gilje, Landfald og Ludvigsen (2018) der sistnevnte ledet utvalget som formet grunnlaget for innføringen av fagfornyelsen, kommer det tydelig og tidlig frem at begrepet utfordrer. Artikkelen innledes med følgende uttalelse: «En utfordring for arbeid med dybdelæring i skolen, er at det er flere oppfatninger av hva begrepet betyr og hvordan skolen skal legge til rette for dybdelæring. Begrepet brukes dessuten forskjellig i internasjonal policylitteratur og i ulike deler av læringsforskningen» (Gilje et al., 2018, s.22). I denne artikkelen utdypes dybdelæringsbegrepet slik begrepet blir brukt i fagfornyelsen. Det er denne definisjonen Utdanningsdirektoratet legger til grunn, og dermed den som er førende og overordnet. Slik defineres begrepet dybdelæring, etter Ludvigsenutvalgets rapport fra 2015, og som jeg vil fokusere spesielt på i analysearbeidet:

Vi definerer dybdelæring som det å gradvis utvikle kunnskap og varig forståelse av begreper, metoder og sammenhenger i fag og mellom fagområder. Det innebærer at vi reflekterer over egen læring og bruker det vi har lært på ulike måter i kjente og ukjente situasjoner, alene eller sammen med andre (Utdanningsdirektoratet, 2015).

Det er denne definisjonen som skal etableres i norsk skole de neste årene.

Utdanningsdirektoratet har også en tilpasset, eller forenklet, om man vil, forklaring av dybdelæringsbegrepet, og denne henvender seg til *elever*. Til overskriften «Nye måter å lære på», står det at det ikke bare er viktig hva du lærer, men også hvordan du lærer, med påfølgende definering av begrepet:

Dybdelæring er et nytt begrep i læreplanene. Det er egentlig ikke noe nytt, men handler om å lære noe så godt at du forstår sammenhenger og kan bruke det du har lært i nye situasjoner. Nå skal du reflektere mer over det du lærer i fagene (Utdanningsdirektoratet, 2015).

I denne forenklete definisjonen hentydes det altså til at dybdelæring *egentlig* ikke er noe nytt. Nyhus og Talsethagen konkluderer med at det *egentlig* er definisjonen på god læring og for øvrig summes det i lærerstanden om at dybdelæring er noe vi *egentlig* allerede driver med og at det er et moteord som på mange måter sier seg selv, men som likevel er ganske så utydelig. Lærebokforfatter og lektor Martin Minken innleder sitt foredrag «Hvordan skal vi forstå begrepet dybdelæring?», som ble holdt på konferansen «På vei mot fagfornyelsen», Oslo 27.mars 2019, med å definere begrepet dybdelæring som «ganske intuitivt, men nokså innholdsløst». Minken jobber med utdanningspolitiske spørsmål i Utdanningsforbundet og er tett på fagfornyelsen.

I en informasjonsvideo, tilhørende en av kursmodulene i kometansepakken fra Utdanningsdirektoratet (omtalt på side 16), sammenlignes dybdelæringsbegrepet og kompetansebegrepet. Her settes de to begrepene tett sammen, og stilles nærmest i et avhengighetsforhold til hverandre. Begrepene har flere overlappende elementer, og det fremheves at det å *virkelig forstå* er helt sentralt i begge begrepene. Representanten fra Utdanningsdirektoratet, Ida Large, fremhever at det å kunne anvende kunnskap og ferdigheter er viktig, og at elevene må øve på å se at det de har lært i én sammenheng, også er relevant på andre områder. Det å lære å lære, og også reflektere over egen læring, kommer tydelig frem i definisjonen av både kompetanse og dybdelæring. Dybdelæring handler om ulike tilnærminger til og prosesser for læring, som alle resulterer i nye innsikter, kunnskaper og ferdigheter som eleven gjør til sitt eget. Dette er en prosess som tar tid, og for å kunne oppnå kompetanse, forutsettes det dybdelæring (Utdanningsdirektoratet, 2018).

I læreplanens overordna del, under «prinsipper for læring, utvikling og danning», herunder «kompetanse for fagene», er det uttalt følgende om dybdelæring:

Skolen skal gi rom for dybdelæring slik at elevene utvikler forståelse av sentrale elementer og sammenhenger innenfor et fag, og slik at de lærer å bruke faglige kunnskaper og ferdigheter i kjente og ukjente sammenhenger. I arbeidet med fagene skal elevene møte oppgaver og delta i varierte aktiviteter av stadig økende kompleksitet. Dybdelæring i fag innebærer å anvende kunnskaper og ferdigheter på

ulike måter, slik at elevene over tid kan mestre ulike typer faglige utfordringer individuelt og i samspill med andre (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Dette er, etter min mening, et eksempel som kan brukes for å illustrere at dybdelæringsbegrepet har en tydelig posisjon i fagfornyelsen, og at det er nødvendig å utforske dimensjonene ved dette begrepet. Jeg mener at det er et viktig stykke arbeid i seg selv, men ikke alene for dybdelæringsbegrepets posisjon. Dybdelæring trekker i stor grad med seg andre viktige temaer innenfor læring, og en nyansering og perspektivering vil kunne lede til økt bevissthet rundt bruken av viktige pedagogiske læreplanbegreper.

Nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforskning, også (og heretter) kalt Skrivesenteret, deler oppfatningen om at dybdelæring ikke er noe nytt. Deres måte å si dette på, kommer slik: «Dybdelæring er ikke et nytt begrep, og det er ikke oppfunnet av verken KD, Udir eller Sten Ludvigsen», og videre at dette begrepet har eksistert lenge i utdanningsforskninga, både i Norge og internasjonalt (Rognes Solbu, 2019). De viser til amerikansk skoleforskning tilbake til 80-tallet, og at begrepet dybdelæring er knyttet til det som kalles 21. century skills eller på norsk: kompetanser for det 21. århundret. I likhet med Landfald, kobler Rognes Solbu dybdelæring til boka «Education for life and work. Developing transferable knowledge and skills in the 21. century», redigert av James W. Pellegrino og Margaret L. Hilton. Rognes Solbu viser til at dette er en oversiktsrapport over utdanningsforskning om kompetanser for det 21. århundret, og at «målet med rapporten var blant annet å beskrive og oppsummere hva forskning har sagt om dybdelæring». Deretter kommer en oversettelse av Pellegrino og Hilton sin definisjon på dybdelæring, og det er denne som blir stående som definisjonen på dybdelæring i Skrivesenterets artikkel:

Dybdelæring defineres som prosessen der et individ blir i stand til å anvende det som er lært i en situasjon i en annen situasjon. Produktet av dybdelæring er overførbar kunnskap som består av kunnskapsinnhold innen et domene og kunnskap om hvordan, hvorfor og når denne kunnskapen anvendes for å svare på spørsmål eller løse problemer. (Rognes Solbu, 2019. Oversatt etter Pellegrino og Hilton, 2012, s. 5)

Hva som er årsaken til at Skrivesenteret forfatter en hel artikkel om dybdelæring, med tilhørende undervisningsvideo, uten å vise til fagfornyelsens definisjon, stiller jeg meg undrende til. Definisjonen slik den er fastsatt i den nye læreplanen, er utledet fra utdanningspolitiske styringsdokumenter, og skal derfor være den førende definisjonen.

Skrivesenterets (Rognes Solbu) artikkel går nærmere inn på innholdet i den amerikanske definisjonen, og mener at dybdelæring egentlig handler om å være i stand til å overføre kunnskap fra en situasjon til en annen. Dette sammenfaller tett med fagfornyelsens definisjon, og blir ytterligere beskrevet ved at målet med dybdelæring er at elevene skal kunne fagstoffet så godt «at de også forstår hva de kan bruke og hvordan de kan bruke det, når de møter nye faglige utfordringer», og at uttrykket *overføring* (transfer) er et sentralt begrep i denne prosessen. Jeg vil komme tilbake til dette med overføring i og mellom fag i punkt 5.5 «Flerfaglighet og relevans», der det er relevant i selve analysearbeidet.

Utdanningspolitiske dokumenter i Norge er i stor grad fundert på ulike forskningsoppsummeringer som sammenfatter de viktigste resultatene innenfor skoleforskning, og deriblant resultater som sier noe om hvordan elever lærer og hva det er som kjennetegner god opplæring (Gilje et al., 2018, s. 25). Det er først og fremst de tre dokumentene *Elevenes læring i fremtidens skole – et kunnskapsgrunnlag* (NOU 2017:7), *Fremtidens skole – Fornyelse av fag og kompetanser* (NOU 2015:8) og Stortingsmelding 28 *Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet* (Kunnskapsdepartementet, 2016) som drøfter og legger føringer for dybdelæringsbegrepet og hvordan dybdelæring skal anvendes og implementeres i skolen. I NOU 2015:8 forfektes dybdelæringsens sentrale posisjon ut fra et større samfunnsmessig perspektiv, der det vises til hvilke konsekvenser samfunnsutviklingen gir for enkeltmennesket, og at dette «innebærer økte krav til å tilegne seg ny kunnskap og kompetanse i løpet av livet og til å bruke det en lærer i nye sammenhenger» (NOU 2015:8, kap.3). Videre vektlegges varig læring som er overførbar til andre sammenhenger, og at dette er noe som blir mer og mer viktig for fremtiden. Det igjen krever noe av skolen, deriblant bedre tilrettelegging for elevenes utvikling av varig og mer helhetlig forståelse i og på tvers av fag. Her siktes det til dybdelæring, og: «Derfor er det behov for en fornyelse av fagene i skolen med dybdelæring i sentrum» (NOU 2015:8, kap.3).

I forskning om dybdelæring, har det, som jeg tidligere har nevnt, dannet seg et omfattende felt der det er flere begrep som sammenfaller i mer eller mindre grad. Dybdelæringsbegrepet er definert og forstått ulikt, noe som har motivert mitt arbeid og lagt føringer for hvordan jeg har utformet min studie. Jeg har vist til Marton og Säljö sin forskning på og utvikling av dybdelæringsbegrepet (kap.2.3), og jeg nevnte også noe om hvordan Gilje, Landfald og Ludvigsen bruker resultater og funn fra denne forskningen inn i sitt arbeid med både den

historiske og den teoretiske tilnærmingen til dybdelæringsbegrepet. Dette vil jeg i det følgende utdype nærmere, da det vil si noe om hvorfor jeg bruker kognitiv og sosiokulturell læringsteori i arbeidet med dybdelæringsbegrepet i analyse av lærebøkene.

### 3.2 Kognitiv og sosiokulturell tilnærming til dybdelæring

Gilje, Landfald og Ludvigsen peker på at det i kjølevannet av Marton og Säljö sin forskning på dybdelæring og overflatelæring skjedde en utvikling i retning av at ulike tradisjoner i forskningen om læring økte sitt fokus på hva som skiller dybdelæring fra overflatelæring. Ut fra dette oppstår ulike tilnærminger til dybdelæring, og her vises det til to av dem, som er den kognitive og den sosiokulturelle tilnærmingen (Gilje et al., 2018, s.22).

Jeg skal først si noe om disse to tradisjonenes mer generelle innhold, før jeg forsøker å dreie det jeg finner i retning dybdelæring. Dette gjør jeg med det for øye å legge til rette for at disse betraktningene og koblingene kan anvendes i analysearbeidet mitt.

I forskning om hvordan vi lærer, er det vanlig å se til to retninger som de ledende på feltet. Dette er det kognitive og det sosiokulturelle læringssynet (Ohlsson, 2011). Store norske leksikon definerer kognitivismen innenfor feltet læring slik: «I læring innebærer et kognitivt perspektiv at bevissthet, innsikt og språklig styring vektlegges. Selv i forståelsen av basale læringsformer som klassisk og operant betingning antar kognitivt orienterte forskere at slik læring ikke kan finne sted uten bevisst erkjennelse av læringsbetingelsene». Dette er Jean Piaget sin læringsteori og store prosjekt. Den sveitsiske psykologen var spesielt kjent for sitt syn på læring om at dette er en indre tankeprosess, altså en kognitiv prosess. Piaget fremmet det nyskapende, og blant hans mange kjente sitater er dette: “The principal goal of education in the schools should be creating men and women who are capable of doing new things, not simply repeating what other generations have done” (famouspsychologists.org). Piaget beskriver læring som organiserte tankeprosesser, plassert i det han kaller *skjemaer*. Disse skjemaene fungerer som byggesteiner i elevens tenkning. Han mener at alt det nye vi lærer blir forstått ut fra det vi allerede kan, og at vi på en naturlig måte organiserer disse tankeprosessene i de kognitive strukturene, eller skjemaene. Skjemaene utgjør altså et menneskes erfaring, tenkemåte og kunnskap (Lyngsnes og Rismark, 1999, s.58). I Landfalds masteravhandling om dybdelæring, sammenligner han den kognitive og sosiokulturelle tradisjonen på følgende måte:

Generelt kan man si at den kognitive tradisjonen er kritisk til den sosiokulturelle læringsforståelsen fordi den forklarer hvordan mennesker lærer gjennom å se på den sosiale og kulturelle konteksten. Isteden hevder den kognitive tradisjonen at blikket bør rettes mot der læring skjer, nemlig inne i det kognitive systemet (Landfald, 2016, s. 8).

Der det kognitive læringssynet har sitt fokus på hva som skjer i den indre tankeprosessen, retter den sosiokulturelle tradisjonen seg mot den ytre konteksten og hvordan ytre faktorer påvirker læringen. Landfald refererer til Ormrods forskning i beskrivelsen av hva som kjennetegner den sosiokulturelle læringsteorien, og trekker frem at det er studiet av den sosiale interaksjonen og de kulturelle systemene som er viktigst for å få grep om læringskonseptet. Videre er man opptatt av hvordan kulturen utstyres oss med kunnskap og verktøy som gjør at vi oppfatter og forstår virkeligheten på en bestemt måte, og det legges mer vekt på den sosiale interaksjonen enn individuell informasjonsprosessering når læring og utvikling skal forklares. Et viktig poeng i den sosiokulturelle læringsteorien er at all kunnskap er skapt i en sosial praksis og er derfor en del av den konteksten, aktiviteten og kulturen den er produsert i (Omrod, 2012, referert i Landfald, 2016, s.8).

Slik jeg forstår den tilnærmingen disse to læringssynene kan ha for dybdelæring, handler først og fremst om hvordan elevene jobber med kunnskap i ulike læringssituasjoner. Vi vet, ut fra fagfornyelsens definisjon på dybdelæring, at målet for oppnåelse av dybdelæring handler om «det å gradvis utvikle kunnskap og varig forståelse av begreper, metoder og sammenhenger», og at dette blant annet innebærer refleksjon over egen læring. I tillegg handler det om å bruke det man har lært «på ulike måter i kjente og ukjente situasjoner, alene eller sammen med andre» (Utdanningsdirektoratet, 2015). Legger vi dette til grunn i møte med kognitiv og sosiokulturell tenkemåte, vil vi kunne se sammenhenger i begge retninger. Dette finner jeg belegg for i artikkelen til Gilje, Landfald og Ludvigsen, der de begrunner den kognitive tilnærmingen ved å peke på at dette perspektivet vektlegger utvikling av langtidshukommelse, noe som fordrer forståelse og relevans, ikke ren memorering av kunnskap. Dette igjen kobler de til fagenes kjerneelementer (mer om norskfagets kjerneelementer i kap.5.5), og mener at siden disse består av fagets sentrale tenkemåter, metoder, prinsipper og begreper, vil det kognitive prinsippet om *hva* og *hvordan* kunnskap læres, harmonere med tilegnelse av dybdelæring (Gilje et al., 2018, s. 24). Den kognitive tenkemåten vil med dette kunne knyttes til dybdelæring når det kommer til noen deler av hva og hvordan kunnskap tilegnes, men ifølge Gilje, Landfald og Ludvigsen er utfordringen med det kognitive perspektivet «at det



ikke er eksplisitt på hvilke sosiale og kulturelle sammenhenger dybdelæring skjer i» (Gilje et al., 2018, s. 24). Vi kan derfor se videre til den sosiokulturelle teorien, og tenke at denne kan fortelle oss noe om hvordan samhandling og deltagelse i klasserommet kan fremme dybdelæring. Også her kobles fagets kjerneelementer inn, med fokus på metodisk og pedagogisk lærerrolle: «I det sosiokulturelle perspektivet er kjerneelementene viktige i det læringsarbeidet læreren legger opp til i klasserommet» (Gilje et al., 2018, s.24). Slik kan det kognitive og det sosiale utfylle hverandre, noe som gir støtte til den sosiokulturelle tilnærmingen til dybdelæring.

## 4 Metode

I denne masteravhandlingen, som i andre, finnes det flere mulige innfallsvinkler i valg av metodisk strategi. Jeg ønsker å gå i dybden på temaet mitt, der målet er å skape balanse mellom empiri og teori. Jeg vil forsøke å forstå begrepet dybdelæring, samtidig som jeg leter etter konkrete svar på hvordan begrepet gjenspeiles i de tre lærebøkene. Forskningsprosessen min henspiller på problemstillingen, som er: *Hvordan forstås fagfornyelsens dybdelæringsbegrep i tre nye lærebøker i norsk?* Med en kvalitativ tilnærming kan jeg kanskje forsøke å hevde at jeg etterfølger noe av det problemstillingen handler om? Jeg går i dybden i stedet for bredden. Jeg beveger meg i dypet, mer enn på overflaten. Jeg vil i det følgende kapittelet ta for meg de metodene jeg har anvendt, beskrive subjektiviteten i arbeidet mitt og videre begrunne de ulike valgene jeg har tatt i selve analysearbeidet. Til det sistnevnte har det vært hensiktsmessig å vie plass til noen ord om det arbeidet Kunnskapsdepartementet begynte på i 2017, der målet var å utvikle kvalitetskriterier for læremidler, først i matematikk, deretter i engelsk og norsk. Dette har påvirket prosessen med tanke på valg av vurderingskategorier.

### 4.1 Kvalitativ metode

Min metodiske tilnærming er kvalitativ. I forlengelsen av ovennevnte utdyping av metodisk strategi for denne avhandlingen, skal jeg se nærmere på hva en kvalitativ tilnærming

innebærer for min oppgave. Jeg ønsker å analysere, tolke og forstå, og samler data i form av tekst fremfor tall. Jeg studerer få enheter, og forsøker å gå i dybden på disse. Ved å se på tre lærebøker, og foreta en analyse av disse, basert på noen utvalgte vurderingskategorier, er målet å tolke på hvordan dybdelæringsbegrepet fremstilles og kan sies å bli forstått i bøkene.

Store Norske Leksikon definerer den kvalitative metodens hensikt slik: «Hensikten med kvalitative studier er gjerne å oppnå dybdekunnskap og helhetlig forståelse av spesifikke kontekster» (SNL, 2021). Innenfor forskning vil det alltid diskuteres hvorvidt den ene eller andre metoden er gangbar, og striden mellom det kvalitative og det kvantitative er intet unntak. Ofte er det også slik at en kombinasjon av flere metoder vil fungere best. Den kvalitative retningen møter ofte kritikk som omhandler svekket omfang, og at det dermed vanskelig kan vise hva som er representativt for noe. Jeg velger å vise til en uttalelse fra professor Bente Halkier, som har mer enn 25 års erfaring med begge forskningsmetodene. Hun sier følgende: «I kvalitativ forskning undersøker man ikke utbredelsen av noe. Man forsøker i stedet å avdekke mønstre i våre forståelser og praksiser og hvordan de henger sammen med de situasjonene de kommer fram i (...) Det er en helt annen tilnærming enn når man har kvantitative data» (Halkier, 2013). Denne måten å se det på kan i og for seg møte kritikken av den kvalitative metoden, først og fremst ved å si at det ikke bare finnes én riktig metode, men at det handler om hva du ønsker å oppnå med forskningen din.

#### 4.2 Subjektivitet

Å analysere lærebøker handler i stor grad om å tolke. Dette er i seg selv en subjektiv aktivitet, men som jeg vil etterstrebe å gjøre så objektiv som mulig der det kreves. Fullstendig objektivitet er ikke et mål, så lenge jeg er bevisst bruken og drøfter konsekvensene av den. Som jeg har nevnt i avgrensningskapitlet, gjorde jeg et bevisst valg da jeg valgte tre lærebøker som jeg ikke har særlig kjennskap til fra før. Jeg har undervist i norsk i snart 15 år, og vil si at jeg har god kjennskap til flere lærebøker. Med innføringen av nye læreplaner og dertil nye lærebøker, har dette gitt meg mulighet til å velge bøker som jeg ikke har erfaring med. Dette anser jeg for å være en viktig faktor med tanke på et mest mulig objektivt utgangspunkt. Så vil det alltid være en metodisk utfordring å fremstille noe som en objektiv sannhet i en lærebokanalyse. I bestrebelsen etter objektivitet, har jeg forsøkt å forankre analysen i så konkrete vurderingskategorier som mulig.

### 4.3 Metodisk tilnærming

I lærebokforskning finnes det flere metodiske tilnærminger, og i arbeidet med å finne den best egnede metoden, er det tydelig å se at det ikke er skråsikre skiller mellom de ulike metodene. Det er grunn til å tro at dette handler om det faktum at det er fortolkningsarbeid det dreier seg om, og at det derfor til en viss grad vil være variabler til stede i arbeidet. Det er også slik at ulike metoder kan utfylle hverandre, og at en kombinasjon av flere metoder kan gi et bedre helhetsbilde. Går vi litt tilbake i tid, til 1976, viser den tyske professoren Wolfgang Marienfeld til tre ulike metodiske tilnærminger i lærebokforskningen. Dette er en kilde jeg finner referert til av både Angvik (1982) og Skrunes (2010), og Marienfelds tre metoder for analyse av lærebøker er *den hermeneutiske/deskriptiv-analytiske metoden*, *den kvantitative innholdsanalysen* og *den kvalitative innholdsanalysen*. Den hermeneutiske metoden søker å basere analysen på mengdeinnsamling av sitater fra lærebøkene, noe som skal synliggjøre kildegrunnlag og tolkning. Til denne metoden mente Marienfeld at subjektivitet ble et ankepunkt, da forskeren kunne foreta sitatutvelgelser ut fra sin egen forståelse av lærebokteksten, og dermed risikere få en dimensjonering som ikke stemmer overens med tekstens faktiske innhold. Den kvantitative metoden ble antatt å være langt mer objektiv, da den er kvantebasert og i denne sammenheng går ut på å måle innholdet i læreboka, for eksempel ved å måle antall sider, linjer, ord etc. Resultatene her blir ofte mer presise, og fremstår som mer oversiktlig kunnskap. Svakheten i denne metoden, handler ifølge Marienfeld om fremgangsmåten denne metoden har. Han mener at innholdet i en lærebok ikke kan begrenses til å kun handle om omfang og hyppighet. Mellom disse to metodene, plasseres den kvalitative metoden, en metode som kjennetegnes ved at den har kategorisystemer som skal brukes i analysearbeidet. Målet er bredde i kategoriene, og dette skal i større grad sikre helhetlige og fullstendige analyser. Marienfeld omtaler dette som en krevende metodetilnærming, ikke bare med tanke på omfang, men også fordi spørsmålet om subjektivitet gjør seg gjeldende i etablering og utvelgelse av analysekategorier. Med dette som bakteppe, mente Marienfeld at en balansert bruk av disse tre metodene i lærebokforskningen er veien å gå, og at det i tillegg er viktig å være klar over begrensningene samtlige metoder har (Skrunes, 2010, s. 106). Slik jeg oppfatter Skrunes' oppsummering av metodetilnærmingen i lærebokanalyser, handler om viktigheten av å finne den metoden som egner seg best ut fra den problemstillingen og det tilgjengelige materialet man har. I tillegg er

det viktig at forskningen som gjennomføres fremstår etterprøvbart. Han påpeker også at det sjelden bare er én egnet metode, og at forskeren må være åpen for bruk av flere.

Jeg har valgt en kvalitativ tilnærming, vel vitende om den subjektive dimensjonen ved en slik analyse. Jeg mener at den kvalitative tilnærmingen vil gi meg mulighet til å gå dypere i færre temaer, men likevel en tilstrekkelig mengde temaer til å kunne finne noe som kan sies å være representativt for den type lærebøker jeg undersøker. Jeg er opptatt av å finne frem til kjernen av dybdelæringsbegrepet, da dette er sterkt forankret i fagfornyelsen. Skal jeg følge de viktigste prinsippene som er lagt for dybdelæring, slik de utdanningspolitiske styringsdokumentene forfekter og legger føringer for, mener jeg at den best egnede metoden vil være kvalitativ fremfor kvantitativ. En kvalitativ tilnærming gjør også at jeg kan se flere faktorer i forhold til hverandre, og her i sammenligning av lærebøker, lærebøker/forlagsuttalelser/offentlige dokumenter. I tillegg kan jeg se på hvordan kategoriene jeg har valgt operasjonaliseres i lærebøkene. Dette er forskningsobjekter jeg ikke kan kvantifisere. Så er jeg oppmerksom på at det jeg gjør har sine begrensninger, slik alle metoder har. Avslutningsvis vil jeg kommentere at jeg i deler av analysearbeidet går delvis kvantitativt til verks, ved at jeg ser på antall sider og temaers fremkomst. Dette anser jeg for å være et mindre kvantitativt stykke arbeid, som inngår i en naturlig metodisk balanse.

#### 4.4 Vurderingskategorier

Vektleggingen av dybdelæringsbegrepet i fagfornyelsen er tung. Det er et faktum at det er definisjonen av dybdelæring slik den fremkommer i fagfornyelsen som er den førende definisjonen i norsk skole. Det er derfor denne definisjonen jeg først og fremst ser lærebøkene i lys av, og fagfornyelsens utdypelse av denne vil i så måte være relevant i utarbeidelsen av vurderingskategorier. Landfald har i sin masteroppgave om dybdelæring og dets betydning for elever i skolen strukturert seks temaer han mener er sentrale i arbeidet med dybdelæring. I tidligere nevnt artikkel om dybdelæring, skrevet av Gilje, Landfald og Ludvigsen, refereres det også til disse. Landfald anser særlig de fire første for å gi «utdanningspolitiske føringer for arbeid med dybdelæring i klasserommet» (Gilje et al., 2018, s. 25). Vurderingskategoriene jeg har valgt som grunnlag for min analyse er til dels utformet etter disse seks temaene, som har sitt utspring fra følgende tre utdanningspolitiske dokumenter: *Elevenes læring i fremtidens skole – et kunnskapsgrunnlag* (NOU 2014:7), *Fremtidens skole – Fornyelse av fag og*

*kompetanser* (NOU 2015:8) og Stortingsmelding 28 *Fag – Fordypning – Forståelse - En fornyelse av Kunnskapsløftet* (Kunnskapsdepartementet, 2016). Landfalds seks kategorier er:

- Mindre stoff gir mer dybde
- Kjerneelementer
- Progresjon
- Undervisning på tvers
- Fagovergripende kompetanser
- Læreres didaktiske og fagdidaktiske kompetanse

Temaene slik de står, er både for åpne og for omfattende med henblikk på analysearbeidet mitt, og derfor har jeg utledet og konkretisert, og også redusert temaene for å gjøre dem anvendbare som analyseverktøy. I tillegg til Landfalds sentrale temaer, har jeg også benyttet meg av Bjarne Bjørndal og hans forskning om vurderingskriterier og lærebøker. Ved å kombinere nyere teori som er nært knyttet til fagfornyelsen (Landfalds seks temaer) og eldre teori som er spesifikt rettet mot lærebokanalyse (Bjørndal, Skrunes og Marienfeld), er intensjonen min å styrke analysens reliabilitet, i tillegg til å nærme meg utarbeidelsen av vurderingskategorier på en så konkret måte som mulig. Jeg har også valgt å trekke ut spesifikke teorideler fra de ulike forskerne, avhengig av hva jeg finner relevant for mine vurderingskategorier.

Bjørndal sin forskning *Om lærebøker. Vurderingskriterier* fra 1967 består blant annet av et sett med kriterier for vurdering av lærebøker. Forskingen knyttes ikke til spesifikke fag, men lærebøker generelt. Disse kriteriene består av elleve analysepunkter, hvor disse elleve igjen er delt i underpunkter. Bjørndal startet dette arbeidet etter initiativ fra datidens Folkeskolerådet, som ønsket en utredning som kunne supplere og utdype de allerede eksisterende retningslinjene som ellers ble lagt til grunn ved vurdering av lærebøker (Bjørndal, 1967, s. 8). Dette er forskning av eldre dato, og deler av dette vil kunne regnes som mindre relevant i skoleforskningen av nyere tid. Likevel mener jeg å kunne si at det er mulig å vise til funn her som kan være av interesse, også for nåtiden. Det første punktet Bjørndal trekker frem, handler om hvorvidt læreboka samsvarer med læreplanen, dette med tanke på målsetting, lærestoff og metodikk (Bjørndal, 1967, s. 57). Deretter drøfter han både faglig innhold, oppgaver og

prøver, bilder og illustrasjoner, språk og fremstillingsmåte, abstraksjonsnivå, undervisningsmetodisk opplegg og typografi (Bjørndal, 1967, s. 58-59).

I Skrunes' forskning har jeg blant annet sett på hva han sier om analyse av tverrfaglighet i lærebøker, da dette er spesielt relevant for min tredje vurderingskategori. Han trekker frem dette emnet i det kapitlet han kaller «Analyse av kunnskapsinnholdet i læreboka», hvor han belyser ulike tradisjoner for lærebøkers kunnskapsinnhold, fulgt av de ulike reformene. Skrunes beskriver en dreining bort fra faktainnlæring og ensidighet i fagene til en verdiforankret forståelse som er overførbart til flere fag. Det er her tverrfaglighet kobles inn og de nyere læreplanenes krav om dette. Skrunes viser til at læreplanenes vektlegging av tverrfaglighet kan ha flere sammenfallende begrunnelser. Her trekkes det frem to, hvorav den ene er pedagogisk forankret og den andre er satt i «et erkjennelsesperspektiv knyttet til fenomenets egenart og i et mer subjekt- og elevsentrert persepsjonsperspektiv». Til den sistnevnte begrunnelsen, handler det om det virkelighetsområdet faget omhandler, og at elevene må jobbe tverrfaglig for å se den større sammenhengen. Til den pedagogiske begrunnelsen, kan man si at elever har en mer helhetlig oppfatning av verden, og at dette vil påvirke organiseringen av kunnskapsinnholdet i lærebøkene (Skrunes, 2010, s. 77).

Jeg har også sett til Øystein Myksvoll Landes masteroppgave i samfunnsfagdidaktikk, der han har utviklet en modell for valg av lærebøker i samfunnsfag. Her har jeg merket meg en av variablene han har brukt i sin utarbeidelse av vurderingskriteriene. Denne kaller han *stoffutvalg*, og jeg mener denne også kan overføres til norskfaget. Jeg kommer til å benytte noen av punktene innenfor denne variabelen (Lande, 2007).

Jeg har kommet frem til følgende vurderingskategorier jeg skal bruke i analysen min av de tre lærebøkene:

1. Temaomfang
2. Norskfagets kjerneelementer
3. Tverrfaglighet og relevans
4. Struktur
5. Oppgaver og aktiviteter

#### 4.5 Operasjonalisering av vurderingskategorier

Her vil jeg utdype, men også konkretisere vurderingskategoriene og forklare hvordan jeg skal anvende dem i analysen min. Noen av kategoriene vil kreve mer forklaring enn andre, og dette handler i størst grad om hvor selvforklarende og konkret kategorien er.

##### 4.5.1 Temaomfang

For å kunne si noe om temaomfang i lærebøkene, vil jeg søke etter svar på følgende spørsmål, omarbeidet etter noen av Landes vurderingsvariabler (2007, s. 33):

- a) Hvilke temaer er tatt med?
- b) Hvor stor plass får de?
- c) Dybde. Hvor grundig behandles stoffet?

I henhold til temaet «mindre stoff gir mer dybde» i kapittel 4.4, vil det å se på hvilke temaer som er tatt med og hvor omfattende de er, kunne si noe om tilrettelegging for dybdelæring. Det vil være nødvendig å avgrense denne analysen til å gjelde *noen* overordnede temaer. Her mener jeg det vil være logisk å se til fagets sentrale verdier, slik det fremkommer i fagets læreplan. Her beskrives norskfaget blant annet som «et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, danning og identitetsutvikling» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Dette, i kombinasjon med egne erfaringer av hvordan den tematiske inndelingen av lærebøker i norsk er, skal jeg fortrinnsvis holde meg til temaene kultur, litteratur og språk. I tillegg til å undersøke hvilke temaer som tas opp, vil jeg også forsøke å si noe om hvor inngående fagstoffet i de ulike temaer er. Dette i seg selv er et omfattende analysepunkt, men jeg vil her lage en forbindelse til min siste vurderingskategori, som er «oppgaver og aktiviteter», og se på noen av de samme variablene.

##### 4.5.2 Norskfagets kjerneelementer

Kjerneelementer for hvert fag ble utarbeidet i 2017 og fastsatt i 2018, og var et forarbeid som dannet grunnlaget for de nye læreplanene. Utdanningsdirektoratet beskriver fagenes kjerneelementer som det viktigste elevene skal lære innenfor hvert fag. Dette utdypes slik:

Med kjerneelementer mener vi både det viktigste innholdet, og det elevene må lære for å kunne mestre og bruke faget. Det kan altså være kunnskapsområder, metoder, begreper, tenkemåter og uttrykksformer. Kjerneelementene skal prege innholdet og progresjonen i læreplanene og bidra til at elevene over tid utvikler forståelse av innhold og sammenhenger i faget (Utdanningsdirektoratet, 2017).

Kjerneelementene skal, ifølge Gilje, Landfald og Ludvigsen, formidle fagets dype struktur, og for å oppnå en dyp forståelse trenger elevene mye tid til å arbeide med fagenes kjerneelementer (Gilje et al., 2018, s. 25). Her følger kjerneelementene i norsk i sin helhet, hentet fra den nye læreplanen, trådt i kraft 1.8.2020:

**Tekst i kontekst:** Elevene skal lese tekster for å oppleve, bli engasjert, undre seg, lære og få innsikt i andre menneskers tanker og livsbetingelser. Norskfaget bygger på et utvidet tekstbegrep. Dette innebærer at elevene skal lese og oppleve tekster som kombinerer ulike uttrykksformer. De skal utforske og reflektere over skjønnlitteratur og sakprosa på bokmål og nynorsk, på svensk og dansk, og i oversatte tekster fra samiske og andre språk. Tekstene skal knyttes både til kulturhistorisk kontekst og til elevenes egen samtid.

**Kritisk tilnærming til tekst:** Elevene skal kunne reflektere kritisk over hva slags påvirkningskraft og troverdighet tekster har. De skal kunne bruke og variere språklige og retoriske virkemidler hensiktsmessig i egne muntlige og skriftlige tekster. De skal vise digital dømmekraft og opptre etisk og reflektert i kommunikasjon med andre.

**Muntlig kommunikasjon:** Elevene skal få positive opplevelser ved å uttrykke og utfolde seg muntlig. De skal lytte til og bygge på andres innspill i faglige samtaler. De skal presentere, fortelle og diskutere på hensiktsmessige måter både spontant og planlagt, foran et publikum og med bruk av digitale ressurser.

**Skriftlig tekstsaking:** Elevene skal få oppleve skriveopplæringen som meningsfull. De skal kunne skrive på hovedmål og sidemål i ulike sjangre og for ulike formål, og de skal kunne kombinere skrift med andre uttrykksformer. Videre skal de kunne vurdere andres tekster og bearbeide egne tekster ut fra tilbakemeldinger.

**Språket som system og mulighet:** Elevene skal utvikle kunnskaper om og et begrepsapparat for å beskrive grammatiske og estetiske sider ved språket. De skal beherske etablerte språk- og sjangernormer, og kunne leke, utforske og eksperimentere med språket på kreative måter.

**Språklig mangfold:** Elevene skal ha kunnskap om dagens språksituasjon i Norge og utforske dens historiske bakgrunn. De skal ha innsikt i sammenhengen mellom språk, kultur og identitet og kunne forstå egen og andres språklige situasjon i Norge.



Norsk- og universitetslektor ved Skrivesenteret, Kjersti Rognes Solbu, har i artikkelen «Dybdelæring i norskfaget på vgs» gått konkret til verks og forsøkt å sette dybdelæringsbegrepet i sammenheng med kjerneelementene i norskfaget. Hun mener at kjerneelementene må fremstå tydelige og synlige for elevene, og at de skal være sentrale gjennom hele opplæringen fra første til siste trinn på videregående. Dette er en forutsetning for oppnåelse av dybdelæring, ifølge Rognes Solbu (2019). En tydelig progresjon i arbeidet med kjerneelementene er derfor nødvendig for at dybdelæring skal kunne oppnås. Rognes Solbu viser også til sitatet fra overordna del, der det står at elevene skal «delta i varierte aktiviteter av stadig økende kompleksitet», og hun mener at kjerneelementene kan være et verktøy som sikrer at de «varierte aktivitetene» ikke oppleves som løsrevne biter, men som deler av en lengre prosess mot større mål (Rognes Solbu, 2019). I tillegg til å forklare begrepet dybdelæring, stilles det to sentrale spørsmål i denne artikkelen. Det henvises til overordna del av læreplanen, der det står at «skolen skal gi rom for dybdelæring». Rognes Solbu spør hva dette vil si og hva det betyr for undervisninga i norskfaget (Rognes Solbu, 2019). Her forsøkes det langt på vei å konkretisere anvendelsen av dybdelæringsbegrepet, og jeg vil derfor ta med et eksempel på hvordan Skrivesenteret gjør dette, da det kan være av interesse for analysen min. Rognes Solbu bruker ord som «lengre undervisningsopplegg» og «lengre prosess mot et større mål», og utdyper dette ved å komme med et eksempel på hvordan man kan gjøre dette i klasserommet:

Målet for et lengre undervisningsopplegg, kan være at elevene skal presentere arbeidet sitt muntlig eller skriftlig. Når man skal presentere noe for andre, presses det fram et krav til helhetlig tenking, sammenheng og en bevissthet om form. I Skrivesenterets ressurs viser vi fram noen komplekse skriveoppgaver som krever at elevene må bruke og overføre kunnskaper og ferdigheter fra ulike deler av faget. Arbeid med disse skriveoppgavene er også arbeid med norskfagets kjerneelementer (Rognes Solbu, 2019).

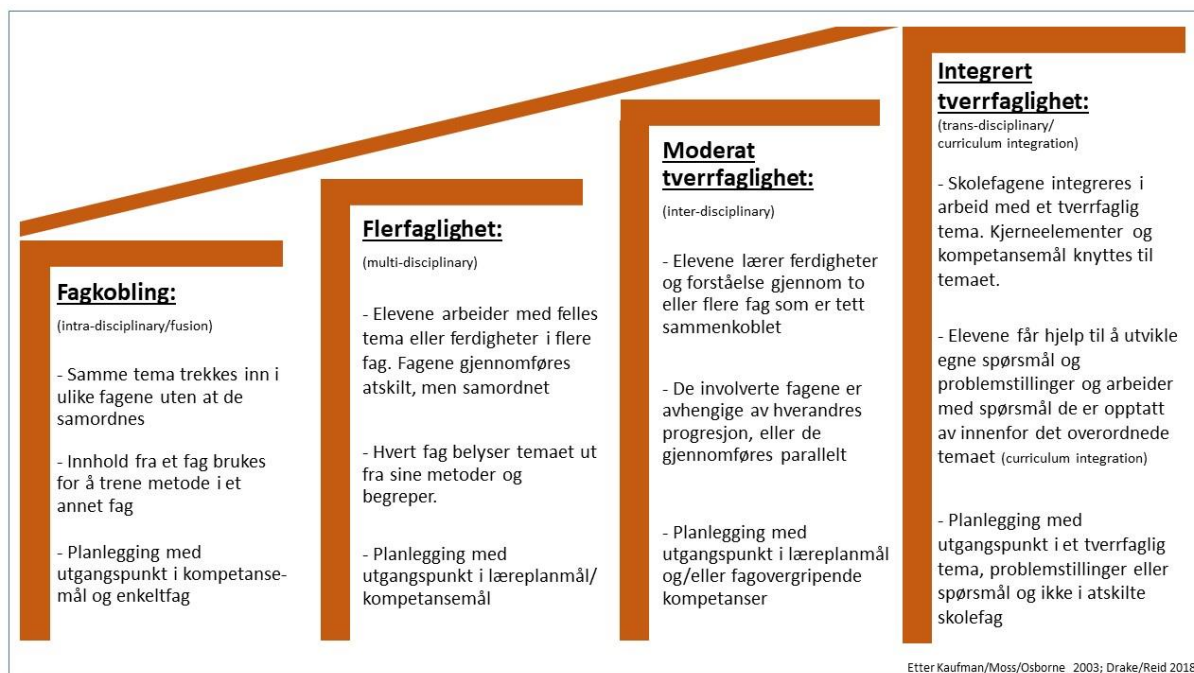
En måte å undersøke dybdelæringsbegrepets realisering i lærebøkene på, vil, slik jeg ser det, kunne være å undersøke omfanget av undervisningsopplegg som fordrer arbeid over tid, og som legger opp til ulike presentasjonsformer. Jeg vil også se til de seks kjerneelementene på et overflatenivå, og forsøke å lete etter realiseringen av disse i lærebøkene. Å gå i dybden på alle seks kjerneelement vil bli for omfattende, men jeg mener at det er mulig å undersøke dem i et mer overfladisk henseende.

I analysen min vil jeg ta utgangspunkt i noen av de konkrete handlingene som finnes i kjerneelementene. Jeg har merket med rødt det jeg kaller for «å-gjøre-instruksler», og det er disse jeg kommer til å undersøke realiseringen av i lærebøkene.

#### 4.5.3 Tverrfaglighet og relevans

Fortrinnsvis ut fra temaene «Undervisning på tvers» og «Fagovergrepene kompetanser» fra kapittel 4.4, men også fra teori om dybdelæring jeg har presentert i kapittel 3, har jeg valgt å kalle min tredje vurderingskategori for «tverrfaglighet og relevans». Dette er to temaer som krever både en nærmere forklaring og konkretisering for å kunne anvendes som analyseverktøy.

Jeg vil først gjøre kort rede for begrepet tverrfaglighet. Dette er et begrep som i dagens skoleforskning blir brukt ulikt, både nasjonalt og internasjonalt. I artikkelen «Hva er flerfaglig og tverrfaglig undervisning?», publisert i 2020 av Universitetet i Oslo, presenteres en modell der tverrfaglighet graderes i fire nivåer. Denne modellen er forankret i forskning fra ulike internasjonale forskningsmiljøer, og viser at det kan være nødvendig å nyansere og definere. I artikkelens innledning står det at «Tverrfaglig tilnærming handler enkelt sagt om å opprette koblinger mellom ulike skolefag, mellom skolefagene og til livet utenfor skolen» (UiO, 2020). Videre fremmes et behov for en nyansering av hva tverrfaglig undervisning innenfor det norske utdanningsfeltet er, og at «Ludvigsenutvalget bruker begrepet flerfaglig arbeid mens overordnet del av læreplanen snakker om tverrfaglige temaer» (UiO, 2020). De tverrfaglige temaene fra overordna del kommer jeg til å bruke som en del av analysearbeidet, men primært som koblinger til livet utenfor skolen, referert i sitatet over. Jeg kommer ikke til å gå i dybden på de fire ulike gradene av tverrfaglighet, men viser til modellen slik den fremgår i UiOs artikkel:



**Figur 1:** Modell: *Fire grader av tverrfaglighet*, etter Kaufman/Moss/Osborne 2003, Drake/Reid 2018. UiO, 2020.

I artikkelen presiseres det at tabellen er «en beskrivelse av ulike grader av tverrfaglighet og ikke et uttrykk for at høy grad av tverrfaglighet alltid er å foretrekke», og at integrert tverrfaglighet ikke nødvendigvis gir mer dybdelæring (UiO, 2020).

I min analyse ønsker jeg å gi plass til denne graderingen selv om jeg har valgt å bruke begrepet tverrfaglighet. Etter mine år som lærer har jeg gjort meg noen erfaringer med tverrfaglighet som gjør at jeg finner det nyttig å gi begrepet flere nyanser, slik graderingsmodellen gjør. Jeg tenker at jeg med dette vil ha et bredere analyseverktøy, der jeg ønskelig kan vurdere eksistens fremfor nivå, og at jeg på den måten får et analyseverktøy som er mer anvendelig. Jeg kan stille meg spørsmålet «Hva finner jeg som fordrer en eller annen form for tverrfaglighet?»

I teorikapitlet mitt har jeg vist til hva Skrivesenteret og Rognes Solbu sier om dybdelæring i norskfaget på vgs, og jeg vil her vise til noen undervisningsrettede eksempler de kommer med, der det helt konkret kan jobbes tverrfaglig for å legge til rette for dybdelæring.

Rognes Solbu beskriver en tverrfaglighet der overføringen kan foregå *innad* i et fag ved at eleven for eksempel kan overføre kunnskap om kreativ skriving i utforming av en

interessevekkende innledning til et foredrag om talemål. Videre skisseres et opplegg der overføringen også kan foregå *mellom* fag, med et eksempel der kunnskap om andre verdenskrig fra historiefaget kan være en nøkkel for å forstå novella «Naken» av Tarjei Vesaas i norskfaget. Rognes Solbu oppsummerer tverrfaglighet koblet til dybdelæring slik:

Ideelt sett bør elevene settes i stand til å overføre det de har lært på skolen til nye utfordringer i studier og arbeidsliv. Skolen skal gi elevene et repertoar av erfaringer, arbeidsmetoder, ferdigheter og kunnskaper – og skolen må la elevene øve på å bruke dette reportaret på ulike måter og i ulike situasjoner (Rognes Solbu, 2019).

Relevansbegrepet sammenfaller til en viss grad med begrepet tverrfaglighet. Ser jeg til læreplanen, finner jeg ikke en tydelig definisjon av begrepet, men hvert fag i læreplanen har en del kalt «fagets relevans og sentrale verdier». Selv om læreplanen ikke gir en generell definisjon, er det et begrep som går igjen i flere sammenhenger. De ulike fagplanene sier at elever «skal oppleve at aktiviteten/kunnskapen/informasjonen/fagstoffet føles *relevant*», og til pedagogiske temaer som eksempelvis motivasjon, tilrettelegging, læringsstrategier og tverrfaglig arbeid, er *relevans* et sentralt begrep å bringe frem. Ser vi til Utdanningsdirektoratets elevundersøkelse, trekkes også relevans frem som noe grunnleggende viktig for læring og motivasjon. Elevundersøkelsen er en årlig undersøkelse der elever får si sin mening om læring og trivsel i skolen. Svarene som utkommer fra denne blir brukt av skolen, kommunen og staten med en intensjon om å gjøre skolen bedre. Ett av temaene i undersøkelsen har tittelen «motivasjon, arbeidsforhold og læring». Her henvises det til motivasjonsforskning, og det vektlegges at elevene må oppleve det de skal lære som relevant:

For at elevene skal forstå hvorfor det er viktig å bruke tid på skolearbeid, må de oppleve at det de skal lære er relevant og meningsfylt for dem. Det gjelder opplevd relevans her og nå i arbeid med temaer og oppgaver på skolen, men arbeidet med lærestoffet skal også oppleves som nyttig i et videre perspektiv i framtidig utdanning, yrke eller samfunnsliv (Utdanningsdirektoratet, 2013).

Vi kan med dette se at det å arbeide på tvers av temaer og fag fremmer relevans, og at dette er to begreper som griper over i hverandre. Dette vil komme til syne i kapittel 5.6 i analysedelen min.

Etter å ha redegjort for begrepene tverrfaglighet og relevans, vil jeg gå nærmere inn på hvordan jeg ønsker å anvende disse kategoriene i analysearbeidet. Jeg har åpnet opp for en vid bruk av begrepet tverrfaglighet, og jeg mener at ved å stille spørsmålet «hva finner jeg i disse

lærebøkene som fordrer en eller annen form for tverrfaglighet?», så vil funnene her kunne gi meg det jeg søker etter. Jeg er først og fremst interessert i å finne temaer, oppgaver, aktiviteter og tekster som kan benyttes på tvers av fag. Hvilken grad og hvilken form for tverrfaglighet er ikke mitt hovedfokus i dette arbeidet.

Det første jeg ser etter i lærebøkene er om noen av temaene gir inntrykk av å rette seg mot temaer som er typiske for andre fag eller studieretninger. Fordi dette er lærebøker for studieforberevende programområde, forventer jeg ikke å møte direkte yrkesfaglig tverrfaglighet, men jeg tenker at temaer som innbefatter mer generelt innhold knyttet til yrkesvalg er like gjeldende for alle studieretninger. Her vil jeg også peke mot fagfornyelsens tre tverrfaglige temaer: Folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap og bærekraftig utvikling. Dette er temaer som er ment å være fag- og trinnovergripende, og jeg har valgt å si noe om disse her, da det viser til hvordan fagfornyelsen behandler tverrfaglighet i ny form. Hva det er som konkret skal arbeides med i de tre temaene, og hvordan dette skal gjøres, forklares i overordna del av læreplanen slik: «Målene for hva elevene skal lære innenfor temaene, uttrykkes i kompetansemål for fag der det er relevant»

(Utdanningsdirektoratet, 2017). Dette er en vag formulering, etter min mening. Det å bruke et uttrykk som «der det er relevant», gir et stort tolkningsrom med svake føringer. Jeg mener at en presisering ville lagt til rette for økt grad av bevissthet og tydelighet, og dermed også potensielt bedre bruk av målet. I min analyse kommer jeg likevel til å gjøre slik fagfornyelsen gjør, nemlig å trekke inn de tverrfaglige temaene der det er relevant for min analyse. Mitt fattige argument må være at dette er et mindre stykke arbeid, sammenlignet med en omfattende læreplan, og at det vil være enklere for meg å søke svar etter et «der det er relevant»-prinsipp enn det vil være for en lærer som har et så omfangsrikt dokument å arbeide etter som det en læreplan er.

Et tema som jeg også ser som hensiktsmessig å trekke inn, er den innflytelsen og det handlingsrommet den enkelte lærer, faggruppe og skole har. Jeg vil eksemplifisere dette med å vise tilbake til Rognes Solbus undervisningsrettede eksempel på side 33, der hun beskriver at elevene kan arbeide tverrfaglig ved å ta med kreativ skriving inn i en innledning til et foredrag om talemål. Dette er konkret og gjennomførbart uten store og tidkrevende samarbeidsprosesser på tvers av fag og trinn. Intensjonen er god, spesielt med tanke på en lærers hektiske hverdag, der et omfattende tverrfaglig arbeid ofte vil kreve tid og ressurser

som oppleves utfordrende å finne. En utfordring er at alt som er nedfelt som en oppfordring fremfor en forpliktelse, faller inn under hver enkelt lærers undervisningspraksis, og kan dermed variere i stor grad. Dette er en utbredt og stadig relevant problemstilling i læreryrket, som er kilde til mange diskusjoner.

#### 4.5.4 Struktur

I *Kunnskapsgrunnlag for kvalitetskriterier for læremidler i norsk*, omtalt i mitt neste kapittel (4.6), er følgende uttalt om utforming og tekstlig kvalitet, at et godt læremiddel i norsk «har ein klar og logisk struktur med passande og forståelege instruksjonar og ein layout som gjer læremiddelet lett å bruke for eleven» (Kunnskapsdepartementet, 2017). I selve defineringen av hvordan kvalitetskriteriene skulle utformes, utarbeidet og ført i pennen av Kunnskapsdepartementet, er det blant annet inkludert kriterier for pedagogisk kvalitet, brukervennlighet og universell utforming. I tillegg til variabler fra styringsdokumenter, har jeg også sett til Lande sin forskning på lærebokvurdering, og benyttet meg av et utvalg av hans vurderingsvariabler. Disse er: «Er sideoppsettet fast? Hvor oversiktlig er verket? Er det en fast mal for kapitlenes oppsett? Er overskriftene tydelige og representative for teksten?» (Lande, 2007, s. 32). Dette er konkrete spørsmål jeg kan bruke når jeg skal se på strukturen i lærebøkene, og i tillegg vil jeg forsøke å trekke med meg kriteriene fra departementet, som på sin side vil kreve en viss fortolkning for å kunne anvendes på en konkret og forskningsanalytisk måte. Jeg tenker at eksempelvis «passande og forståelege instruksjonar» er et vagt og svært tolkbart utsagn, og «ein layout som gjer læremiddelet lett å bruke for eleven» likeså. Jeg har forsøkt å tilnærme meg dette ved å se til utsagnets første del, der det står «klar og logisk struktur», og velger å legge vekt på dette. Ellers finner jeg sammenfallende innhold i variablene fra departementet og Lande, om ikke i ordlyd, så i innhold. Brukervennlighet er ett av disse. Hvor oversiktlig er læreboka? Er oppsettet fast? Fremstår strukturen brukervennlig? Dette er spørsmål jeg vil søke svar på i analysen når det kommer til struktur i bøkene.

#### 4.5.5 Oppgaver og aktiviteter

Denne kategorien kommer jeg til å analysere som ett sammenfallende punkt. Bøkene har hver sin struktur og inndeling av oppgaver, og her er ikke inndelingen spesifikk når det kommer til å skille oppgaver og aktiviteter. Jeg har valgt å bruke ordet «aktivitet» fordi dette favner bredere enn oppgaver alene, og med dette tilrettelegger for de mer aktiviserende oppgavetyperne. Det jeg vil undersøke er hvilke oppgavetyper bøkene har og hvordan disse på ulike måter kan knyttes til fagfornyelsens forståelse av dybdelæring. Hvordan er oppgavene organisert i bøkene? Hvilke type oppgaver er det? Er det oppgaver som kan sies å fremme dypere og mer varig læring i en eller flere retninger?

#### 4.6 Kvalitetskriterier for læremidler

Kunnskapsdepartementet startet i 2017 et arbeid med å utforme ulike kvalitetskriterier for læremidler i matematikk, og senere i engelsk og norsk. Bakgrunnen for dette arbeidet baserer seg på forståelsen av hvor viktig rolle læremidler spiller i skolen, noe vi kan finne tydelig uttalt i Stortingsmelding 28 (2015–2016) *Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet*, som har et eget delkapittel om læremidler og læremidlenes plass i undervisningen, formulert slik: «Læremidlene har stor betydning for undervisningen og elevenes læringsutbytte» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Når det kommer til føringene fra departementet for hvordan kvalitetskriteriene skulle utformes, er disse tydelige:

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 (Kunnskapsdepartementet: 2017)

Dokumentet *Kunnskapsgrunnlag for kvalitetskriterier for læremidler i norsk* i sin helhet er delt i fire deler: *Oppdrag og bakgrunn, generelt om læremidler, læremidler i norskfaget og oppsummering av kvalitetskriterier og et grunnlag for den digitale rettlederen* (Kunnskapsdepartementet: 2017). I dokumentets siste del kommer en oppsummering med en beskrivelse av hva det er som kjennetegner et godt læremiddel for norskfaget. Her blir vi introdusert for en kategorisering av kvalitetskriterier, primært forankret i læreplanen i norsk. Disse kategoriene er *føringer fra læreplanverket, pedagogisk og didaktisk kvalitet og utforming og tekstlig kvalitet* (Kunnskapsdepartementet:2017) Jeg har i disse kategoriene

valgt å trekke ut det som spesifikt omhandler dybdelæringsbegrepet. Mye mer kan vurderes som relevant, men her må det avgrenses, og fordi jeg har gjort et metodisk valg når det kommer til kvalitativ tilnærming, har jeg valgt å gå frem slik. Jeg har også vurdert det dit hen at det å prioritere kategorien *føringer fra læreplanverket* er mest hensiktsmessig og konkret, dette med tanke på at jeg også søker å utforske dybdelæringsbegrepets forankring i læreplanen. Dette vil formodentlig kunne si noe om hvordan departementet konkretiserer begrepet i styringsdokumentene. I kategorien *føringer fra læreplanverket*, og som, for ordens skyld, tilhører selve oppsummeringen av hva det er som kjennetegner et godt læremiddel i norsk, er det ett punkt som sier noe om dybdelæring. Et godt læremiddel i norsk:

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 (Kunnskapsdepartementet: 2017).

Innholdet i dette punktet kommer jeg til å bruke i analysearbeidet mitt, og jeg vil komme tilbake til dette i kapittel 5.

#### 4.7 Kommersiell påvirkning

Jeg var tidlig ute med å kontakte forlagene til de tre lærebøkene jeg bestemte meg for å arbeide med. Responsen fra alle tre forlagene var utelukkende positiv, og jeg har brukt uttalelser fra disse i analysearbeidet. Her må det selvsagt tas med i betraktningen at forlagene jakter positiv omtale for sine egne publikasjoner, og at validitet og reliabilitet i så måte må vurderes deretter.

Videre kan det være hensiktsmessig å si noe om lærebøkernes posisjon når det kommer til nyutgivelse eller revidert utgave. To av tre bøker er revidert etter de nye læreplanene, og den tredje er en nyutgivelse. Jeg vil ta dette med i analysearbeidet mitt, for så å forsøke å si noe om hvorvidt jeg mener å finne at det påvirker funnene mine i noen grad.

I masteroppgaven «En komparativ analyse av tre lærebøker, med fokus på sammensatte tekster» refereres det til Johnsen m.fl.(1997), som hevder at det er «ingen automatisk sammenheng mellom salg og kvalitet» (referert i Renbjør Valen, 2013, s. 27). Av egen erfaring, etter relativt mange år som lærer, er inntrykket mitt delt når det kommer til Renbjørn



Valens påstand. Jeg kan være enig i at det ikke er en automatisk sammenheng mellom salg og kvalitet, men likevel mener jeg bestemt at høye salgstall gir mer tiltro. Når det er sagt, er det etter min oppfatning ikke dette som danner kjernen i spørsmålet om valg av lærebøker. Jeg opplever at det kan handle minst like mye om hva andre skoler i området velger, og i hvilken grad de ulike forlagene har lyktes i å utføre fysiske skolebesøk. Dette er noe jeg har reflektert litt over, og jeg registrerer at det i ulike fora, eksempelvis norsk faggruppe, avdelingsmøter og uformelle samtaler med kollegaer, kan ytres spørsmål og utsagn som: «Hva har ... (navn på skoler i distriktet) ... valgt?» og «Ja, men de var ganske flinke de som var her fra ... (navn på forlag) ... og presenterte læreverket sitt». Dette er egne refleksjoner, som jeg tenker kan ha relevans for subjektiviteten. Denne har jeg i kapittel 4.2 forsøkt å forsvare ved at jeg har valgt tre lærebøker jeg ikke har erfaring med fra tidligere. Det fraviker ikke det faktum at forlagene er kjente for meg, og at jeg kan ha noen forutinntatte holdninger. Disse er meg ikke bevisst, men jeg kan likevel ikke utelukke det helt.

## 5 Analyse av lærebøkene

I dette kapitlet skal jeg presentere de tre lærebøkene jeg har valgt å bruke i arbeidet mitt. Deretter vil jeg analysere lærebøkene ut ifra de fem kriteriene jeg har lagt til grunn (se kap.4.4) Disse er: Temaomfang, norskfagets kjerneelementer, tverrfaglighet og relevans, struktur og oppgaver og aktiviteter. I tillegg vil jeg se på hvordan de tre bøkene fremstiller begrepet dybdelæring, og her hvordan begrepet eksplisitt blir presentert i bøkene. Dette kommer jeg til å gjøre innledningsvis. Etter analyse av hvert punkt, vil jeg foreta en oppsummering av de tre lærebøkene, og til slutt kommentere funnene mine i en avslutning.

## 5.1 Presentasjon av lærebøkene

### 5.1.1 Appell



**Figur 2:** Bilde av forsiden til Gyldendals *Appell*

Gyldendal Norsk forlag sin *Appell Vg1 SF* er en nytgivelse, første gang utgitt i 2020. Den er et samarbeid, forfattet av Pål Fredrik Børresen, Anne Lise Jomisko, Ida Carine Longva, Jon Olav Sørhaug og Ingeborg Aasbrenn. *Appell* har ikke noe forord, og innholdsfortegnelsen er det første som møter oss. På baksiden av bokas omslag kommer det derimot en nærmere beskrivelse:

*Appell* er et nyskrevet læreverk for norsk SF til fagfornyelsen. *Appell* skal være et aktiviserende læremiddel for eleven og et fleksibelt planleggingsverktøy for læreren. Verket har fokus på at fagstoff, ferdighetstrening og tekstarbeid skal knyttes tydelig sammen.

*Appell* består av to bøker, én bok for vg1 og én fellesutgave for vg2/vg3. Hver bok er inndelt i en teoridel, en kursdel i norskfaglige ferdigheter og en tekstsamling. Læreverket er også en del av *Skolestudio*, Gyldendals nye digitale læringsmiljø. Ferdighetstreningen er en særlig viktig del av *Skolestudio* i norsk (Børresen mfl, 2020).

På sin nettside har Gyldendal en informasjonsvideo som presenterer *Appell*, og i denne kommer det frem vesentlig mer informasjon om boka. Det er norskredaktør Magnhild Glende som presenterer. Fellesutgaven for vg2/vg3 er planlagt utgitt våren 2021.

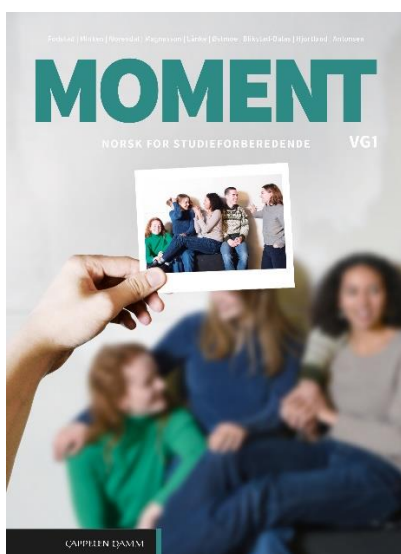
### 5.1.2 Grip teksten



**Figur 3:** Bilde av forsiden til Aschehougs *Grip teksten*

Læreboka *Grip teksten* for norsk vg1 studieforberedende utdanningsprogram er Aschehoug sin utgivelse, tilpasset fagfornyelsen og det nye norskfaget. Denne ble utgitt i 2020, og er forfattet av Mads Breckan Claudi, Elisabeth Solberg Holm, Endre Brunstad, Agnete Andersen Bueie, Elin Aanes og Sigrun Bones. *Grip teksten* består av følgende komponenter: Lærebok, unibok, brettbok og digitale ressurser til elev og lærer på aunivers.no. Boka har et forord som strekker seg over to sider, og her får vi en presentasjon av strukturen i boka, hensikt, mål og ønsker, samt hvordan den forankres i fagfornyelsen (Claudi mfl, 2020, s. 3-4).

### 5.1.3 Moment



**Figur 4:** Bilde av forsiden til Cappelen Damms *Moment*

Cappelen forlag har læreboka *Moment vg1, norsk for studieforberedende*, med tilhørende nettressurs [moment.cdu.no](http://moment.cdu.no). Forfattersamarbeidet består av Lars August Fodstad, Martin Minken, Audhild Norendal, Camilla Gudmundsdatter Magnusson, May Lånke, Tor Ivar Østmoe, Marte Blikstad-Balas, Ole Hjortland og Pål Antonsen. *Moment* har forordet *Forord til eleven*, der forfatterne i all hovedsak forklarer hvorfor boka har tittelen *Moment*, hva det betyr og hva det har med norskfaget å gjøre (Fodstad mfl, 2020, s. 3). I tillegg til forordet, har baksiden av bokas omslag en kort beskrivelse av hva som vektlegges i denne læreboka:

I *Moment* legger vi vekt på at elevene skal forstå og oppleve at norskfaget handler om kommunikasjon: om å uttrykke seg skriftlig og muntlig og være en aktiv lesere som er kritisk, men også åpen for andres ideer og perspektiver.

Elevene blir tatt med på tankerekker og drøftinger før de får konklusjoner og oppskrifter. Fagtekstene skal gi mening og fungere godt også når elevene leser på egen hånd (Fodstad mfl, 2020).

## 5.2 Forlagsuttalelser

Jeg var interessert i å vite noe om hva forlagene selv mente om dybdelæringsbegrepet fremtreden i sine bøker. Tidlig i prosjektet mitt, nærmere bestemt da jeg holdt på med utarbeidelse og forming av prosjektbeskrivelsen min, kontaktet jeg de tre forlagene og ba om en kortfattet uttalelse om hva de mener er deres læreverks styrke med tanke på tilrettelegging for dybdelæring. Jeg ønsket å få et innblikk i forlagenes bevissthet rundt dybdelæring, få et inntrykk av hva det er ved dybdelæring de vektlegger i sin lærebok, og i tillegg gi dem mulighet til å komme med en forskningsrettet uttalelse om dette. Jeg anser en redaktørs uttalelse for å være av interesse, og dermed av verdi for oppgaven min. Uttalelsene jeg fikk er ikke alle like kortfattet, men jeg har forsøkt å trekke ut det mest sentrale i det følgende, ikke direkte sitert. Alt jeg siterer og refererer til i de neste kapitlene (5.2.1, 5.2.2 og 5.2.3) er hentet fra de tre vedlagte mailkorrespondansene jeg mottok fra forlagene, fra henholdsvis 04.11.2020 (Magnhild Glende, Appell), 07.10.2020 (Elisabeth Nordli, Grip teksten) og 14.10.2020 (Kirsten Kalleberg, Moment).

### 5.2.1 Dybdelæring i Appell

Redaktør Magnhild Glende gir i sin uttalelse en oversikt bestående av seks punkter hun regner for å være noen av grunnprinsippene i lærebokas tilrettelegging for dybdelæring. Hun sier at de har vært opptatt av at «dybdelæring skal handle om modellering og aktivisering, uten at læreboka skal fortelle «alt»».

Det første punktet handler om at fagtekstene i boka er korte og oversiktlige, og at dette er hensiktsmessig gjort med tanke på å gjøre sentrale begreper og tenkemåter klarere for eleven. Dette skal også forhindre at elevene «leteleser». Læreboka Appell skal ønskelig fungere som et oppslagsverk, der læreren utfyller og utvider med andre kilder og annet fagstoff. Videre gis det en beskrivelse av hvordan fagbegreper i lærebokas fagstoffgjennomgang vises i tabellform med eksempler og funksjonsforklaringer. Appell mener at fagstoffet i norskfaget først og fremst skal brukes til å tolke tekster og å utforme egne tekster, og at en lærebok fort blir liggende ubrukt hvis fagstoffpresentasjonene er for lange. Tabellformvisning av fagbegreper er således en tenkemåte de bruker for at elevene skal automatisere når de jobber med tekster. Denne måten kaller de for «tolkningstrappa», og bygger på følgende trinn når elevene jobber med tekster: 1) bruk fagbegreper 2) vis med et egnet eksempel/sitat og 3) vurder funksjon.

Det andre grunnprinsippet i Appell viser til at hvert kapittel i boka har en «forstå-det»-del der det går i dybden på én eller flere tekster. Dette gjøres ved at tenkemåter demonstreres, og at elevene blir vist hvordan de kan overføre fagbegreper fra fagstoffgjennomgangen over på en tekst. «Forstå-det»-delen inneholder funksjonsforklaringer og ulike modelltekster, og dette er eksempel på dybdelæring «ved at vi tenker at tekstarbeid foregår i flere trinn – fra å lese å forstå til å kunne skrive om tekster i ulike sjangre».

Appell nevner videre bokas del som heter «oppdrag». Dette er den aktiviserende delen av hvert kapittel, og har oppgaver med ulik kompleksitet. Hvert kapittel har også førlesingsoppgaver som er aktiviserende, men disse er i tillegg til oppdragene.

I lærebokas del som heter «kurs» blir elevene presentert for oversiktlige steg-for-steg, skriverammer og eksempler på modelltekster de kan bruke når de jobber med ulike ferdigheter i faget. Dette er ment som en oppslagsdel, hvor litt av hensikten er at elevene skal se at mange av grunnprinsippene går igjen i måten tekster bygges opp på.

I tekstsamlingen i Appell er det forsøkt å få inn dybdelæring ved å tilby ulike varianter og vanskelighetsgrader i oppgavedelen. Her er det blant annet oppgaver der elevene skal trene på fagbegreper og større dybdeopplegg med innøving av ferdighetstrening.

Avslutningsvis vektlegger redaktøren at Appell prøver å tydeliggjøre sammenhengen mellom fagstoff, ferdighetstrening og primærtekster, slik intensjonen er at norskfaget skal gjøre i klasserommet, og at målet er at boka skal være et effektivt hjelpemiddel for både elev og lærer.

### 5.2.2 Dybdelæring i Grip teksten

Tilrettelegging for dybdelæring i Grip teksten er, i likhet med Appell, konkretisert gjennom sju punkter. Av disse sju er fem relevante for min avhandling. De to siste punktene omhandler vg2 og vg3, samt lærebokas digitale utgave, og kommenteres derfor ikke her. Det er redaktør Elisabeth Nordli som har forfattet punktene, og det første går direkte inn på dybdelæringsbegrepet og hvordan dette i norskfaget «blant annet innebærer at elevene skal kunne bruke kunnskap i nye sammenhenger». Her modellerer derfor lærebokforfatterne bruk av fagbegreper og arbeid med fagstoff og tekster, slik at elevene kan overføre denne arbeidsmåten til arbeidet med egne problemstillinger og andre tekster i andre deler av faget, samt andre fag.

I det andre punktet trekkes det frem at fagstoffet i læreboka er fremstilt på en grundig måte, med en «presis innholdsfortegnelse som gjør det enkelt for læreren å velge bort noe fagstoff til fordel for fordypning i noe annet». Hva fordypning angår, vises det også til at læreboka legger til rette for dette ved at det gis referanser til andre deler av boka, og at dette dermed gir en helhetlig fremstilling av fagstoffet, som igjen gir muligheter for fordypning.

Grip teksten legger opp til arbeidsstoff og oppgaver som muliggjør utvikling av og arbeid med egne problemstillinger knyttet til fagstoffet. Dette kobles til dybdelæring ved at «oppgavene legger opp til arbeid som skal gå over tid slik at elevene utvikler utholdenhet, noe som er viktig for å få til en reell dybdelæring».

Avslutningsvis vises det til utvalget av eksempler og tekster skal bidra til relevans og gjenkjennelse, og at dette fremmer engasjement for arbeid med faget. Dette beskrives som et viktig grunnlag for dybdelæring.

### 5.2.3 Dybdelæring i Moment

Redaktør Kirsten Kalleberg har kommet med den mest omfattende uttalelsen, og skriver innledningsvis at hun finner det vanskelig å uttale seg kort, fordi begrepet dybdelæring er «mangfoldig, mangetydig og åpent», og at det blir ekstra utfordrende fordi det er et begrep som blir brukt både faglig og politisk. Videre viser hun til hva en av forfatteren av Moment, Martin Minken, har uttalt om dybdelæring, der han mener at «fagfornyelsen først og fremst er en metodereform, som læreren må realisere i klasserommet – at læreplanverket åpner for dette i større grad enn kunnskapsløftet», og at «det er viktig at lærerne tar eierskap til dybdelæringsbegrepet og fyller det med god, pedagogisk begrunnet mening». Med disse uttalelsene, har Kalleberg utarbeidet seks utfyllende punkter om dybdelæring i Moment. Jeg vil gjengi en kort oppsummering av disse her. Uttalelsen i sin helhet ligger som vedlegg.

Sammenhenger på kryss og tvers: Her mener forlaget at en god lærebok kan bidra til dybdelæring gjennom at den gir en helhetlig, gjennomtenkt og konsekvent presentasjon av fagstoffet.

Ta eleven med på tankerekker og vise at faget handler om viktige spørsmål: Til dette gir Moment logisk oppbygde tankerekker og forklaringer før konklusjoner og oppskrifter. Dette skal vise hvordan faget handler om noe større enn bare de konkrete kompetansemålene, og også fremme elevengasjement ved at elevene selv må delta i tankerekker og åpne spørsmål, og også sette dette inn i større sammenhenger.

Kort tekst er ikke nødvendigvis lettlest: Moment inneholder forklaringer til temaer, der forklaringene ikke nødvendigvis er direkte knyttet til kompetansemålet det jobbes etter. Her vises det til et eksempel der boka bevisst har med noe om hvordan retorikken oppsto, før det presenteres hva man kan se etter i en retorisk analyse. Dette gjøres selv om retorikkens historie ikke er et kompetansemål. Hensikten er at denne litt langsommere lesingen vil gi kunnskap som fester seg på en bedre måte. Det vises til forskning som sier at kortere tekster

ikke nødvendigvis er mer lettlest, og at korte tekster kan se enkle ut, men at de ofte krever mer kompetanse og mer «taus kunnskap».

Design: Til dette punktet siterer jeg redaktørens uttalelse i sin helhet: «Designet i boka skal lette lesing og ikke lage forstyrrelser på sidene. Å lære å lese lengre tekster er ett viktig aspekt ved å ta til seg fagstoff på en måte som bidrar til dybdelæring».

Utforskende perspektiver: Her trekkes det frem viktigheten av en faglig utforsking uten oppskrifter og modelltekster som er for rigide. Et eksempel med sjanger- og epokebeskrivelser belyses, der fokuset ligger på fleksibilitet i disse, fremfor skarpe inndelinger og skiller.

Norskfaget er noe som angår alle: I Moments første kapittel presenteres norskfaget som et fag om kommunikasjon. Dette forklarer redaktøren med at kommunikasjon er noe som alle kan noe om. Tanken er at elevene skal forstå at ved å jobbe med kommunikasjon i norskfaget, kan de også ta med seg dette videre ut i livet, og dermed anse faget for mer forståelig og eksistensielt viktig.

#### 5.2.4 Oppsummering av forlagsuttalelsene

Etter å ha sett nærmere på uttalelsene fra de tre forlagene, har jeg noen betraktninger jeg vil ta med meg videre inn i analysearbeidet.

Først og fremst mener jeg å se at forlagene har hver sin tilnærming til dybdelæring, som kan sammenfattes slik: Appell presenterer dybdelæring primært ved å redegjøre for bokas struktur. I tillegg presiseres det at dybdelæring handler om å modellere og aktivisere uten at læreboka skal fortelle alt. Grip teksten kommer med en kortere uttalelse, og her vektlegges bokas grundighet, samt at innholdet i boka skal fremme engasjement og relevans hos elevene, noe som er et viktig grunnlag for dybdelæring. Moment trekker frem sammenhenger og tankerekker, kommunikasjon og friere struktur fremfor oppskrifter og konklusjoner. I tillegg vektlegger Moment at læreren bør ta eierskap til dybdelæringsbegrepet og at fagfornyelsen først og fremst er en metodereform som læreren må realisere i klasserommet.



I analysen min kommer jeg til å bruke elementer fra forlagsuttalelsene når jeg arbeider meg gjennom de ulike vurderingskategoriene. På denne måten kan jeg finne ut hvorvidt mine funn sammenfaller med noe av det som fremkommer fra redaktørene.

### 5.3 Fremstilling av dybdelæringsbegrepet

Innledningsvis i analysearbeidet mitt ville jeg undersøke hvordan det første møtet med begrepet *dybdelæring* fremsto i de tre bøkene. Her er det en tydelig kontrast. Av de tre er det kun *Grip teksten* som nevner ordet dybdelæring i forord, innledning eller omslag. *Moment* har forordet «forord til eleven» på én side, *Appell* har ikke forord og *Grip teksten* har et tosiders forord som heter «*Grip teksten* og det nye norskfaget». I dette forordet nevnes ordet dybdelæring tre ganger, hvorav første gang i forordets første del, der første avsnitts siste setning er: «Aktiv bruk av fagbegreper underveis i kapitlene utvikler elevens ordforråd og legger grunnlaget for dybdelæring». Andre gang begrepet opptrer er i tittelen på forordets nest siste del, på side to av forordet. Overskriften her er: «Utforskning, tverrfaglighet og dybdelæring». I den siste setningen her vises det til måten læreboka har valgt å tilnærme seg fagets kjerneelementer og tverrfaglige temaer på, og avslutter denne delen med: «Vi håper dette kan være med på å danne et grunnlag for utforskning, tverrfaglighet og dybdelæring» (*Grip teksten*, 2020).

### 5.4 Temaomfang

#### 5.4.1 Temaomfang i Appell

*Appell* har totalt fem deler, hvorav tre er temadeler. De to andre delene er kursdel og tekstsamlingsdel. Temadelen utgjør 125 sider av boka, kursdelen 42 sider og tekstsamlingsdelen 178 sider. De tre temadelene er 1) tekst i kontekst, 2) kritisk tilnærming til tekst og 3) språket som mangfold og system. Disse tre er igjen delt inn i mindre temaer. Del 1 har disse temaene: «kulturmøter i tekster», «episke tekster», «lyriske tekster», «dramatiske tekster» og «sakprosa». Hvert av disse temaene er viet nøyaktig samme antall sider, som er ti sider. Del 2 er delt inn i følgende temaer: «Å lese tekster kritisk», «argumentasjon» og «retorikk». Her er de to første temaene på ti sider og det tredje på fjorten sider. I tredje og siste temadel er det to temaer: «Norsk og andre språk» og «språk og endring». Disse temaene er på henholdsvis åtte og tolv sider.

Det er påfallende hvor kortfattet de aller fleste temaer blir behandlet. Når jeg ser på hvor mye plass hvert tema er tildelt, skiller Appell seg klart fra de to andre bøkene. Jeg ser her på hvert tema i del 1, som til sammen utgjør 125 sider, og legger umiddelbart merke til at alle sidene som tar opp nytt fagstoff, stort sett gjør dette i korte avsnitt med ren tekst. Korte avsnitt vil jeg definere som en halv side eller mindre. De fleste temaer blir omtalt på mindre enn en halv side med ren tekst. Noen temaer under argumentasjon og retorikk er på én side, men her er teksten delvis løpende tekst, delvis som kulepunkter.

#### 5.4.2 Temaomfang i Grip teksten

Grip teksten består av fem deler: 1) Velkommen til norskfaget (35 sider), 2) Litteratur (88 sider), 3) Ferdigheter (84 sider) og 4) Språk (65 sider). Den siste delen er tekstsamlingen «Grip tekstene» på 162 sider. Del 1 har kultur som tema, og består av ett kapittel som heter «Kultur møter i tekster». Del 2 er inndelt i fire kapitler, i tillegg til en innledende del som heter «Skjønnlitteratur og sakprosa» (2 sider). De fire kapitlene er «Lyrisk diktning» på 20 sider, «Episk diktning» på 24 sider, «Dramatisk diktning» på 16 sider og «Sakprosa» på 18 sider. Bokas del 3, ferdigheter, har kapitlene «Retorikk» på 18 sider, «Kjeldebruk og kjeldekritikk» på 16 sider, «Å skrive fagartikkel» på 20 sider og «Å ytre seg og bli høyrtd» på 24 sider. Del 4, språk, er også delt inn i fire kapitler. Disse er: «Særtrekk ved norsk» på 20 sider, «setningslære» på 10 sider, «språkmøte og språkendring» på 18 sider og «samisk» på 12 sider.

Temaene i Grip tekstens fire første deler gis varierende grad av teksttetthet. Et gjennomgående trekk er at avsnitt i ren tekst ikke overstiger en halv side, men dette med noen unntak. Vi ser at bokas del 2, litteratur, og del 3, ferdigheter, er viet flest sider utenom tekstsamlingen. Ser vi på de ulike temadelenes fordeling av sider til hvert kapittel, kan vi se at disse er tilnærmet jevne, med unntak av temaene «setningslære» og «samisk», som har noen færre sider.

#### 5.4.3 Temaomfang i Moment

Moment er delt i fire hoveddeler, og har delen «Skriv riktig på bokmål og nynorsk» (19 sider) og «Tekstsamling» (125 sider), i tillegg til hoveddelene. De fire hoveddelene fordeler seg slik: 1) Språket i bruk (56 sider), 2) Demokrati og medborgerskap (120 sider), 3) Kultur og litteratur (76 sider) og 4) Språket som system (37 sider). Del 1 har tre kapitler: «Kommunikasjon» (12 sider), «Retorikk» (20 sider) og «Språklege verkemiddel» (20 sider). Del 2 har følgende tre kapitler: «Kritisk lesing av saktekstar» (20 sider), «Argumentasjon og saklighet» (47 sider) og «Å lage gode skriftlige og muntlige saktekster» (48 sider). Del 3 har to kapitler: «Skjønnlitteratur» (62 sider) og «Kultur møte» (12 sider). Den fjerde og siste temadelen består av ett kapittel, «Språk i Noreg» på 37 sider.

De ulike temaene i Moment fremstilles primært i løpende tekst av varierende lengde. Det veksles mellom ren tekst i kortere avsnitt til hele sider. Et førsteinntrykk tenderer mot at det oftere er hele sider enn kortere avsnitt.

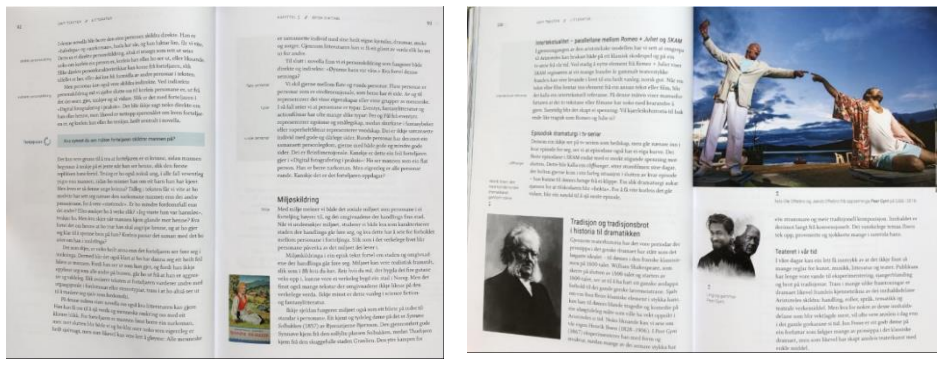
#### 5.4.4 Sammenligning av temaomfang i lærebøkene

Jeg har først sett på hvilke temaer de ulike lærebøkene har valgt å ta med. Dette har jeg i all hovedsak gjort ved å studere bøkens innholdsfortegnelse og hvilke temaer som fremkommer her. Det vil derfor være de overordnede temaene som omtales her. I tillegg har jeg undersøkt om de ulike inndelingene har underoverskrifter som kan definere temaene nærmere. Til slutt har jeg sett på hvor stor plass temaene er gitt i antall sider, og ut fra dette kommer jeg med noen antagelser rundt hvor grundig temaene blir behandlet i bøkene. Å basere vurderingen av dybde ut fra sidetall alene er en sterk forenkling av et større bilde, men sett i sammenheng med de andre vurderingskategoriene, har jeg som mål å knytte det jeg finner sammen til noe som kan gi en bredere forankring. Jeg vil også trekke inn variabler som illustrasjoner og bilder, i tillegg til antall sider, der det er relevant.

Ser vi på bøkens hovedinndeling, medregnet alle deler, finner vi både likheter og kontraster i valg og fordeling av temaer. Alle tre bøkene har tekstsamlingen som en egen del. Appell og Moment har en egen kurs- og/eller rettskrivingsdel, der Grip teksten har dette med som ulike undertemaer i andre deler av boka.

Det første temaet jeg legger merke til er det som omhandler kultur. Både Appell og Grip teksten har dette med i første del av boka, og begge disse kaller denne delen for «kulturmøter i tekster». Moment har et eget kapittel, kalt «kulturmøte», og dette kommer i bokas siste halvdel. Alle tre bøkene har bilder og/eller illustrasjoner på hver side for dette temaet. Appell og Moment gir kulturtemaet henholdsvis 11 og 12 sider, der Grip teksten har 30 sider. Her er det tydelig at sistnevnte har gitt betydelig mer plass til temaet, både ved at flere kulturelle temaer tas opp og at det vises til flere eksempler, både tekstlige og visuelle. I bokas forord er det presisert at begrepet kultur er gitt en «videre betydning enn det som ofte har preget lærebøkene». I teksteksempler tematiseres kulturmøter mellom by og land, ulike generasjoner og ulike sosioøkonomiske klasser i tillegg til møter mellom ulike etniske og nasjonale grupper. Her er målet å balansere fremstillingen av kulturbegrepet, og også vise at det er et tema som kan være en positiv motvekt i utfordrende konflikter (Grip teksten, 2020, forord, 2. avsnitt).

Litteratur er et sentralt tema, og her ser jeg at både Grip teksten og Moment har dette som et eget kapittel, viet henholdsvis 88 og 76 sider. Appell har derimot dette temaet som en del av «tekst i kontekst», og her er det 33 sider som tar for seg litteratur. Her skal det tilføyes at Appell har 10 sider som omhandler arbeid med litteratur i delen «kritisk tilnærming til tekst», og med dette kan vi regne at Appell har 43 sider som tar for seg temaet litteratur. Jeg har bevisst ikke tatt med tekstsamlingen i denne sammenhengen, selv om denne åpenbart tilhører litteratur som tema. Jeg vil nevne at antall sider til tekster fordeler seg slik: Appell 178 sider, Grip teksten 162 sider og Moment 125 sider. Jeg kommer til å se nærmere på dette i mitt kapittel 5.6, tverrfaglighet og relevans. Som jeg nevnte i 5.4.1 har Appell et nøyaktig fordelt antall sider i del 1, som omhandler litteratur. Jeg vil si at fremstillingen av hvordan litteratur er kategorisert, fremstår kortfattet og delvis skjematisk. Her benyttes avsnitt på under en halv side, til å forklare ulike sjangre og teksttyper, og skjematisk oversikter med forklaringer og eksempler. I Grip teksten fremstilles litteraturtemaer i det jeg vil karakterisere som nokså teksttette kapitler. Det er bilder og illustrasjoner på hver dobbeltside, men disse er i varierende størrelse og har ulik grad av blikkfang. Her følger bildeeksempel på henholdsvis dobbeltside med ett bilde og dobbeltside med flere bilder:



Figur 5: Grip teksten, 2020, 92-93 og 110-111

Kapitlet om episk diktning har en egen oppsummeringsdel, men denne finnes bare her. Selv om sidene i Grip teksten inneholder mye tekst, er det jevnlig pause i teksten, der en uthevet tekstboks, kalt «tenkepause», gir leseren ett eller flere spørsmål relatert til temaet. I Moment fremstilles litteraturrelaterte temaer på en teksttunge måte, og har, i likhet med Grip teksten pauser i teksten, som her kalles «oppgaver underveis». Det er noen færre bilder og illustrasjoner her, sammenlignet med de to andre bøkene, men til dette vil jeg peke på at bokas format gir den en fordel i at sidene ikke fremstår like teksttunge som i Grip teksten. Appell og Moment er tilnærmet lik i format, mens Grip teksten er mindre. Moment har en variert tilnærming til de ulike litterære hovedsjangrene, og kan se ut til å forfekte å ville bort fra det klassiske og skjematisk. Et eksempel på dette er at temaer som «nærhet», «musikalitet» og «visualitet» utgjør en stor del av temaet lyriske tekster. Her kommer en tematisk tilnærming til temaet sterkere til syne enn en skjematisk og teorirettet tilnærming. Jeg vil også peke på hvordan Moment vektlegger en didaktisk tilnærming til analysing av episke tekster, dette ved at det gjengis et eksempel på en novelletolkning, etter en grundig gjennomgang av ulike analysebegreper for episke tekster. Grip teksten har en mer tradisjonell fremstilling, med fokus på å synliggjøre for elevene hvorfor analyse av litteratur er lærerik. Appell har, i likhet med Moment, med konkrete eksempler på hel novelletolkning, og denne er å finne i bokas kursdel.

Språk er det tredje temaet jeg vil undersøke. Dette temaet fordeler seg ulikt i de tre lærebøkene, både i omfang og inndeling. Appell har 20 sider om «Språket som mangfold og system», i tillegg til 6 sider i kursdelen som kan medregnes språktemaet. Grip teksten har 65 sider til «språk», og har i tillegg flere språkrelaterte temaer i delen «Ferdigheter». Her er det utfordrende å finne et eksakt antall sider, da det er flere av temaene som er overførbare til

ulike inndelinger som i de to andre bøkene kan være tilhørende i andre kapitler enn de jeg har definert som språktematiske ut fra innholdsfortegnelsen. Moment har 56 sider til «Språket i bruk» og 37 sider til «Språket som system». I tillegg har sistnevnte 19 sider «Skriv riktig på bokmål og nynorsk». Ut fra temafordeling og omfang, kommer det tydelig fram at Appell har den minst inngående fremstillingen av temaet språk, både som system og bruk. Også her er det hyppig bruk av skjematiske fremstillinger, og mengde fagstoff fremstår oversiktlig og lettlest ved at avsnittene er korte og temaskifter kommer hyppig. Grip teksten og Moment har, slik jeg kan se, en forholdsvis lik tilnærming til temaet når det kommer til omfang. Begge bøkene går systematisk inn i språket, både som system og anvendelse. Hvordan de gjør dette, er ulikt, og der Moment har en form for tredeling, har Grip teksten det meste samlet i en del.

Ut fra de temaene jeg har sett på kan jeg ikke se å finne de store ulikhetene mellom Grip teksten og Moment. Grip teksten er den boka som gir mest plass til temaet kultur, Appell er den boka som gir minst plass til de fleste temaer, men som har den mest omfangsrike tekstsamlingen. Moment kan sies å ha den mest kreative didaktiske tilnærmingen til temaer av de tre.

## 5.5 Norskfagets kjerneelementer

### 5.5.1 Norskfagets kjerneelementer i Appell

Det første jeg legger merke til, er at de tre temadelene i Appell har titler som viser direkte til kjerneelementene: «tekst i kontekst», «kritisk tilnærming til tekst» og «språket som mangfold og system». De to første er helt like, mens den siste tittelen er en sammenkobling av kjerneelementene «språket som system og mulighet» og «språklig mangfold». Ut fra dette får jeg et førsteinntrykk som forteller meg at Appell er bevisst bruken av benevnelser som henspiller på kjerneelementene.

Appell har ni sider fagstoff i delen «tekst i kontekst», før de ulike litterære sjangerinndelingene kommer. I løpet av disse ni sidene presenteres «kulturmøter i tekster», og begreper som knyttes til kultur tas opp her. Innledningsvis forklares begrepet kontekst, og dette blir videre konkretisert gjennom en eksempeltekst som kan leses i flere kontekster. Til å være fagstoff tiltenkt studieforberedende programområde, stiller jeg meg kritisk til hvor avkortet dette fremstår. Grunnen til at jeg trekker dette inn her, og ikke i det forrige kapitlet

som handler om temaomfang, er at jeg finner det mer fremtredende og aktuelt her, i møte med kjerneelementene. «Tekst i kontekst» handler om et utvidet tekstbegrep, og det innebærer blant annet at elevene skal bli kjent med tekster som kombinerer ulike uttrykksformer.

Tekstene skal representere begge målformer i norsk, i tillegg til tekster på svensk og dansk, og oversatte tekster fra samisk og andre språk. I Appell er én av tre deler på nynorsk, i tillegg til 10 sider om sakprosa i en av bokmålsdelene. Tekstsamlingen holdes utenom. Dansk er representert med en novelle, samisk er å finne både som oversatt tekst og på originalspråk og tekster oversatt fra andre språk er også representert i boka. Tekster på svensk kan jeg ikke se at denne boka har.

Det neste kjerneelementet, «kritisk tilnærming til tekst», fremstår, slik jeg ser det, omtrent like kortfattet som det foregående. Dette temaet er viet drøye ti sider, og temaer som kritisk lesing av sakprosa og skjønnlitteratur, samt tolking av tekster, hvorfor lese kritisk og kildekritikk er dekket av disse sidene. Videre er temaene argumentasjon og retorikk dekket på mindre enn 30 sider.

Kjerneelementene muntlig kommunikasjon og skriftlig tekstsaking finner jeg først og fremst realisert gjennom ulike oppgaver og aktiviteter i boka. Dette finnes både etter hvert kapittel, som «oppdrag», og i tillegg i bokas kursdel. Jeg vil også trekke frem oppgavetyper «forstå», som kommer etter hvert kapittel, og som går i dybden på ett eller flere temaer fra kapitlet. Her vil eleven møte oppgaver og tekster som forutsetter at fagstoffet på de foregående sidene har blitt lest og forstått, og videre arbeid og overføring av kunnskap vil kreve både muntlige og skriftlige ferdigheter. Mer inngående undersøkelse av oppgaver tas opp i kapittel 5.8.

Språket som system og mulighet og språklig mangfold dekkes i hoveddelen «språket som mangfold og system», i all hovedsak gjennom kapitlene «norsk og andre språk» og «språk og endring». I tillegg vil noen temaer fra kursdelen kunne tillegges her. Igjen vil jeg si at fagstoffet presenteres kortfattet, og her tenker jeg at det vil være svært viktig å diskutere lærebokas posisjon og hensikt. Ut fra redaktørens uttalelse forstår jeg at det ligger en intensjon om å bruke Appell som oppslagsverk og utgangspunkt for videre arbeid med fagstoffet. Det blir poengtert at korte og oversiktlige fagtekster skal forhindre at elevene «leteleser», og at det legges opp til at læreren skal utfylle og utvide med andre kilder og annet fagstoff. Jeg mener at det ligger et stort og viktig ansvar i å forstå dette, og deretter være

bevisst på å formidle og praktisere at denne læreboka ikke er tilstrekkelig i seg selv. Skal Appell dermed ses på som et supplement, og ikke som en selvstendig lærebok? Jeg legger til grunn en forståelse av at en lærebok *er* et verktøy og et supplement, og at det er kompetansemålene i læreplanen som er styrende, men her mener jeg et spørsmål kan stilles om hvorvidt Appell bør vurderes som et supplement til supplementet?

### 5.5.2 Norskfagets kjerneelementer i Grip teksten

Grip teksten gjør et bevisst grep i ikke å skille ut kjerneelementene og de tverrfaglige temaene i egne kapitler. I sitt forord begrunner de dette slik:

Læreboka er preget av at vi ser fagets kjerneelementer og de tverrfaglige temaene som innganger til eller perspektiver på faginnholdet, ikke som tillegg til et allerede eksisterende fagstoff. Norskfaget skal ikke bli mer omfattende med fagfornyelsen. Derfor er disse momentene heller ikke skilt ut i egne kapitler (Grip teksten, 2020, forord, nest siste avsnitt).

Videre sier forfatterne at de har forsøkt å legge til rette for kjerneelementer og tverrfaglige temaer der de mener det er *naturlig*. Dette er et vagt uttrykk, men jeg skal likevel forsøke å se nærmere på noen eksempler på kjerneelementer jeg mener å se at Grip teksten har funnet det naturlig å synliggjøre.

Kjerneelementet «tekst i kontekst» kan ses på i et bredt perspektiv. Dette vil jeg si at Grip teksten gjør. Selve begrepet «tekst i kontekst» har fått litt mer enn en halv side i innledningen til litteraturdelen, og det kan ikke sies å være mye. Likevel mener jeg at det skjer noe pedagogisk viktig i måten dette temaet er omtalt på. Avsnittets første setning er: «Alle tekster *vil noe*» (Grip teksten, 2020, s. 49). Videre gis det en generell, men likevel presis forklaring på og introduksjon til temaet, der både tekstforståelse og kontekst beskrives og konkretiseres. Språkstilen fremstår lett og uformell, setningene er korte og vokabularet ukomplisert. Det vil ellers by på omfangsutfordringer å skulle gå grundig inn i å analysere hvordan dette kjerneelementet kommer til syne, men jeg velger å ta tak i delen om utforskning og refleksjon over skjønnlitteratur og sakprosa, se teksten uthevet i rødt under punkt 4.5.2, og forsøke å danne meg et inntrykk av hvordan dette realiseres gjennom omfang og utvalg. Jeg finner umiddelbart flere punkter som vekker min interesse her. Jeg legger merke til at temaet «samisk» er viet et eget kapittel på 13 sider. I tekstsamlingen er det to tekster av samiske



forfattere, og her er det også tekster av forfattere med blant annet polsk, tyrkisk, fransk og afrikansk bakgrunn. Kapitlene i bokas språkdelt er viet 65 sider som tar for seg temaene «særtrekk ved norsk», «setningslære», «språkmøte og språkendring» og «samisk». Her vil jeg si at fagstoffet fremstår både grundig og variert, men jeg savner fagstoff om nabospråkene våre. Fordelingen mellom bokmål og nynorsk heller i favør nynorsk, som har 8 av 13 kapitler skrevet på denne målformen. Tekstsamlingen holdes utenom denne fordelingen. Svensk og dansk nevnes eksplisitt i beskrivelsen av kjerneelementet «tekst i kontekst», og det hersker derfor ingen tvil om at dette skal med i fagstoffet. Jeg kan ikke se at Grip teksten omtaler dette i det hele tatt. Det vil kunne forventes å finne fagstoff om våre nabospråk til temaene om språk og språkmøter, og på de stedene i boka der disse temaene blir omtalt, finner jeg det ikke. Tekstsamlingen har en novelle med svensk tittel, men det er kun tittelen som er svensk. I kapitlet om retorikk omtales svenske Greta Thunberg, og et utdrag på to sider fra hennes tale er å finne der. Overskriften på dette delkapitlet er «Greta Thunberg som retoriker», og med dette bildet, utgjør teksten nær tre sider:



**Figur 6:** Grip teksten, 2020, s. 142.

Her merker jeg meg at talen er oversatt til norsk, riktignok fra engelsk, da teksten er hentet fra *Harvest Magazine* (Grip teksten, 2020, s. 143). Likevel ville jeg stilt meg åpen til å presentere en svensk oversettelse her, med det som argument at elevene skal lese og oppleve tekster som i størst mulig grad er autentiske og på sitt opprinnelige språk, der det er mulig. Her ville det

vært mulig for boka å operasjonalisere kjerneelementet «tekst i kontekst», da dette innebærer et mål om at elevene skal lese og oppleve tekster, utforske og reflektere over skjønnlitteratur og sakprosa på flere språk, deriblant svensk. Denne muligheten kan jeg ikke finne å være benyttet.

«Kritisk tilnærming til tekst» er det neste kjerneelementet jeg vil undersøke. I likhet med det forrige, omtales selve begrepet eksplisitt, og her på litt mindre enn en side. Her omtales altså kjerneelementene selv om de ikke har et eget kapittel eller en egen del, slik forfatterne har argumentert for. Grip teksten stiller spørsmål til elevene som handler om hvilket virkelighetsbilde som skapes i tekster, hvorfor det er viktig å ha en kritisk tilnærming til sakprosa-tekster og hvilken påvirkningskraft det er i saktekster. Nærliggende temaer tas også opp i kapitlene om retorikk, kildebruk og kildekritikk, fagartikkelskriving og «å ytre seg og bli hørt».

Kjerneelementene som omhandler muntlig kommunikasjon og skriftlig tekstskeping kommer til syne på flere måter i Grip teksten. Det første jeg vil trekke frem, er vektleggingen av skrivetrening. I delen som heter «ferdigheter» kommer det tydelig frem at skriving er noe elevene skal trene på. I kapitlet «Å skrive fagartikkel», får eleven 20 sider med innføring og aktivisering innenfor skriving. Her møter de skrivestrategier, arbeid med utforming av problemstilling, strukturering av tekst, skriverammer, hvordan skrive de ulike delene i en tekst og hvordan bearbeide tekst. Dette må kunne regnes for å være en grundig og dyptgående måte å arbeide med skrivetrening på. Muntlig kommunikasjon legges det eksempelvis til rette for i kapitlet «Å ytre seg og bli hørd», som på 24 sider gjennomgår ulike muntligrelaterte emner. Dette kapitlet fremstår praktisk anvendelig, både i presentasjon av fagstoff, og aktiviteter og oppgaver i oppsummeringen av kapitlet.

Som de ovennevnte kjerneelementene, blir også temaet språk fremstilt på en grundig måte, både som system og i bruk. Unntaket er, som jeg allerede har nevnt, at nabospråkene til norsk ikke ser ut til å være nevnt eller vektlagt i særlig grad. Samisk er godt representert, og flerspråklighet likeså. Et eget kapittel om setningslære, i tillegg til om lag 20 sider om grammatiske særtrekk ved det norske språket, gir støtte til et argument som sier at Grip teksten lykkes i å legge til rette for at elevene skal utvikle kunnskap om grammatiske sider ved språket, slik kjerneelementet «språket som system og mulighet» fremmer.

### 5.5.3 Norskfagets kjerneelementer i Moment

Kjerneelementet «tekst i kontekst» er ikke uttrykkelig formulert i bokas inndeling, men går vi i første omgang til forordet, mener jeg forfatterne har en kreativ inngang til en forklaring som kan sies å passe til dette kjerneelementet. Hele forordet spiller på bokas tittel, «Moment». Ordet forklares, både etymologisk og semantisk, og eksempler på anvendelse av ordet blir gitt. Herfra trekkes leseren inn i to grunner til at akkurat dette blir gjort. Og dette gjøres tydelig: «For det første er det et poeng i norskfaget at vi jobber kritisk og utforskende med tekster» (dette kommer jeg tilbake til i omtale av neste kjerneelement) og «For det andre er det et poeng å forklare hva tittelordet *moment* betyr, fordi det sier noe om hvordan boka best kan brukes. For å uttrykke dette trenger vi alle de forskjellige betydningene av ordet» (Moment, 2020, s. 3). Her belyses kontekstrelevans, og viktigheten av å se og utforske, og et relevant tema som utvidet tekstbegrep berøres. Ser vi på fordelingen av målformene, er 5 av 10 kapitler skrevet på henholdsvis bokmål og nynorsk. Tekstsamlingen holdes utenom. Jeg ser blant annet etter tekster med ulike uttrykksformer når jeg undersøker kjerneelementet «tekst i kontekst», og noe av det som slår meg i møtet med Moment og tekstene i denne, er nettopp variasjonen i uttrykksformen. Her vil jeg vise til et eksempel ved å trekke frem teksttypen sammensatte tekster. Dette vil jeg si Moment oppfyller i stor grad, noe vi kan se i møte med både tegneseriestriper, bilder og illustrasjoner med tilhørende oppgaver, annonser, politisk dokument, samisk tekst og «seksordsnovelle». Tekstsamlingen inneholder varierte teksttyper, og forfattere med ulik etnisk bakgrunn er godt representert. Allikevel, og i likhet med Appell og Grip teksten, savner jeg tekster på svensk. Moment har både et romanutdrag og et taleutdrag som er oversatt fra svensk, men ingen tekster på svensk. Dansk er så vidt representert ved et dikt på åtte verselinjer. Selv om nabospråkene er svakt representert, vil jeg legge til et konkret eksempel som viser at Moment fremmer kontekstbegrepet fra en annen side. I delen om kultur og litteratur, omtales både «litterær kontekst», «litterær lesing» og «skjønnlitteratur som språk, kontekst og lese måte». Til det sistnevnte trekkes det frem et eksempel som jeg mener viser kontekstbegrepet på en tydelig måte. Teksten «For sale. Baby shoes. Never worn» (Moment, 2020, s. 198) blir presentert sammen med dette bildet:



**Figur 7:** Moment, 2020, s. 199.

Her reflekteres det rundt hvordan den kan leses, og hvilke tolkninger den åpner for. Elevene skal utforske den både som annonse og fortelling, og vil med dette kunne tilegne seg ulike opplevelser av en og samme tekst, samtidig som de får forståelse av hvor ulikt en tekst kan tolkes ut fra ulike sammenhenger. I tillegg får de visuell hjelp i form av et bilde som kan skape assosiasjoner og hente frem minner og tanker.

«Kritisk tilnærming til tekst» vil jeg først se på i henhold til hvordan dette omtales i bokas forord. Moment fremhever det å jobbe kritisk med tekster, og i forordet bruker de tittelen på boka til å forklare dette nærmere. De stiller et spørsmål til leseren/eleven om hvorfor det er viktig å henge seg opp i detaljer som å inngående forklare hva et ord betyr, slik de gjør med ordet «moment». Deretter konkretiserer de dette ved å vise til eksempler på hvilke spørsmål og problemstillinger som dukker opp når man møter på ord man ikke forstår. Dette oppsummeres slik: «Å bli en god leser handler i stor grad om å være nysgjerrig i møte med det vi ikke umiddelbart forstår» (Moment, 2020, s. 3) Jeg vil si at dette er et godt pedagogisk grep med tanke på å grunngi tittelen på boka, men langt fra dette alene. Her fremmes et syn om at det å stoppe opp og utforske tekster er viktig. Dette synet og denne vektleggingen kommer ytterligere frem ved at Moment har et eget kapittel som heter «kritisk lesing av saktekstar» på 20 sider. Her behandles temaer som falske nyheter, hvordan og hvorfor lese kildekritisk, fakta og fiksjon og at en kritisk leser er en aktiv leser. Kapitlet avslutter med å

trekke frem kritisk lesing som en forutsetning for demokrati og medborgerskap, som er ett av de tre tverrfaglige temaene i fagfornyelsen. Dette kan bygge opp under en argumentasjon om at Moment tenker helhetlig ved å forankre et tema fra kjerneelementene i et tverrfaglig tema. Dette kommer jeg tilbake til i kapittel 5.6, tverrfaglighet og relevans.

Kjerneelementene muntlig kommunikasjon og skriftlig tekstsaking i Moment kan sies å være gjennomgående i hele boka. Dette er min konklusjon etter å ha forsøkt å lete etter fokusområder og temaer, kapitler eller deler som vektlegger disse temaene spesielt. Foruten tekstsamlingen, og også delvis kapitlene «kulturmøte» og «språk i Noreg», vil jeg si at Moment integrerer muntlig og skriftlig kommunikasjon i stor og variert grad. Delen om skjønnlitteratur har både verktøy for analyseskriving og fokus på lesing av litteratur, og min erfaring tilsier at sistnevnte tema ofte blir underprioritert i lærebøker i norsk. Moment gir plass til en hel side som spesifikt omhandler litterær lesing. Etter å ha nærlest denne teksten, sitter jeg igjen med et inntrykk av at den formidler de mer frie og kreative sidene ved litteraturlesing. Her snakkes det om leseopplevelsen, utforskertrangen, spørsmålene du kan stille, innlevelsen og mulighetene tekster gir oss, fremfor de skjematisk og oppskriftsmessige analysene. Moment gir plass til det sistnevnte også, og vi trenger begge deler, men det man ofte ser er at elever i stor grad blir fastlåste til «oppskrifter» og at dette kan overskygge både fantasi og kreativitet.

Moment har en del «språket i bruk» og en annen «språket som system». I tillegg finner vi delen «skriv riktig på bokmål og nynorsk». Det er tydelig at språkrelaterte temaer har en viktig posisjon i denne læreboka. «Språk i Noreg» er et eget kapittel, og her legger jeg merke til at temaene fremstår mer kreative og lekende enn de man tradisjonelt møter. Noen eksempler på dette er temaene «Eit syngande språk? Tonelag i norsk» og «Er norsk grammatikk vanskeleg?». Her kan det være nærliggende å tenke at det legges opp til en elevvennlig stil på temabenevnelser som vanligvis vil kunne karakteriseres som teoritunge.

#### 5.5.4 Sammenligning av norskfagets kjerneelementer i lærebøkene

Kjerneelementenes fremtreden i lærebøkene, kan, om vi skal rette oss etter fagfornyelsen, ikke fravikes. Jeg viser til Udires forklaring av kjerneelementer i kapittel 4.5.2, der noen av delene i beskrivelsen er: «det viktigste innholdet», «det elevene må lære for å kunne mestre

og bruke faget» og «kjerneelementene skal prege innholdet i faget» (4.5.2, s.29). I samme kapittel har jeg også referert til hvordan Gilje, Landfald og Ludvigsen har knyttet kjerneelementene til dybdelæring, og at elevene trenger mye tid til arbeid med kjerneelementer for å kunne oppnå dyp forståelse. Med dette som utgangspunkt, har jeg forsøkt å se etter hvordan de ulike kjerneelementene realiseres i lærebøkene, i et begrenset omfang. Begrunnelse for denne avgrensingen finnes i siste avsnitt av 4.5.2).

Jeg har funnet elementer og innslag av samtlige kjerneelementer i alle tre lærebøkene. Det jeg kan innlede med å fastslå er at graden av dette varierer. Appell er den læreboka som i størst grad skiller seg ut, da den er betydelig mindre innholds- og omfangsrik enn de to andre. Den bruker imidlertid kapittelnavn som ligger nært navnene på kjerneelementene, i større grad enn Grip teksten og Moment, og det vil derfor være grunn til å tro at intensjonen om å vektlegge kjerneelementene er til stede. Appell har en varierende grad av balanse i både målformer og representasjon av nabospråk. Her har både Grip teksten og Moment en ryddig og god balanse når det kommer til målform, men i alle tre bøkene finner jeg at tekster på svensk og dansk er svakt representert. Dette gjelder spesielt for svensk. Hvorfor er dette et gjennomgående trekk hos alle tre? Er svensk utelatt som en tilfeldighet eller bevisst? I kjerneelementet «tekst i kontekst» er svensk likestilt i rekken med bokmål, nynorsk, dansk, samisk og «andre språk» (de to siste gjelder oversatte tekster), og det skulle ikke ligge noe til grunn for å utelate noe her. Ser vi til kompetansemålene i norsk for vg1 studieforbereidende kan ett av disse være en mulig forklaring på en nedtoning av originalspråklige nabospråktekster: «Mål for opplæringen er at eleven skal kunne lese, analysere og tolke nyere skjønnlitteratur på bokmål og nynorsk og i oversettelse fra samiske og andre språk» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Av erfaring er inntrykket mitt at det ofte blir vist til kompetansemålene når det kommuniseres om prioritering og utvalg av fagstoff. Det kan være lett å nedprioritere de andre delene av læreplanen i møte med et omfattende fag og felt. Som et forsøk på en konklusjon vil jeg at det her skal stå igjen et spørsmål om nabospråkernes posisjon i norskfaget. Hvordan vil lærebøkene forsvare en så svak posisjonering av svensk, ut fra kjerneelementene i norsk?

Videre har jeg funnet at både Grip teksten og Moment har en grundig og utfyllende tilnærming til det aller meste av fagstoffet. Disse bøkene fremstår som solide sammenlignet med Appell. Det er her jeg stiller spørsmålet om Appell bør ses på som et supplement til supplementet, referert i avslutningen av 5.5.1. Det er slik at alle lærebøker er et verktøy i

arbeidet med å nå målene i læreplanen, men jeg mener at det vil være en risikabel strategi å gå for, dersom Appell er tiltenkt en betydelig mindre støttende funksjon enn en ordinær lærebok kan sies å skulle være. Ut fra bokas presentasjon og forlagsuttalelse, kan jeg ikke finne noe som tilsier at dette skal være noe annet enn en ordinær lærebok. Redaktøren begrunner «korte og oversiktlige fagtekster» med at det skal gjøre begreper og tenkemåter klarere for elevene, samt forhindre «letelesing». Det skal også, ifølge redaktøren, fungere som et oppslagsverk, der lærer skal utfylle og utvide med andre kilder og annet fagstoff. Dette er forklaringer som kan fungere som argumenter for mindre fagstoff, både i innhold og utvalg, men jeg stiller meg like fullt kritisk til dette. Skal det være en lærebok som i betydelig mindre grad skal fungere som et supplement til læreplanen, bør dette tydelig fremgå. Skal det være en lærebok på lik linje med det man kan beskrive som en ordinær lærebok, altså en som skal fungere som et supplement i arbeidet med å nå målene i læreplanen, vil jeg si at den fremstår for avkortet i utvalg og omfang av fagstoff.

Avslutningsvis vil jeg trekke frem at alle tre lærebøker har didaktiske grep som legger til rette for at elevene skal kunne motiveres, engasjeres og involveres. Appell har «forstå»-oppgaver, som fordrer et dypere innblikk i enkelte temaer, Grip teksten gir inntrykk av å møte elevene der de er, noe som kan ses ved en tidsaktuell og balansert fremtoning av fagstoffet.

Skrivetrening vektlegges, og ulike metoder og fremgangsmåter presenteres, slik at ulike studieteknikker og arbeidsmetoder blir møtt. Grip teksten fremstår ryddig og grundig, uten at teoridelene blir for lange. Læreboka Moment innehar, slik jeg ser det, mange av de samme egenskapene som Grip teksten, men er kanskje enda mer kreativ og leken i fremtoning og stil. Moment har den minst skjematisk fremstillingen av fagstoffet, og vektlegger, slik jeg tolker det, formidlingsmåte i møte med teoritett innhold.

## 5.6 Tverrfaglighet og relevans

### 5.6.1 Tverrfaglighet og relevans i Appell

I Appell finner jeg ikke noen temaer som umiddelbart retter seg mot tverrfaglighet i den forstand at en overskrift eller underoverskrift peker mot fagovergripende temaer. Ser jeg på overskrifter og temaer med de tre tverrfaglige temaene fra overordna del i tankene, og sammen med slik de tre temaene er konkretisert i norskfaget, gir det meg ikke nevneverdig mer innhold. Som et eksempel på hvor generelt de tre tverrfaglige temaene er formulert i

overføringen fra overordna del til læreplanen i norsk, viser jeg til en utdyping av det ene temaet: «I norsk handler det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring om å utvikle elevenes evne til å uttrykke seg skriftlig og muntlig» (Utdanningsdirektoratet, 2017). Videre i beskrivelsen av de tre tverrfaglige temaene, er vendingene tilsvarende generelle, og derfor lite konkret å analysere ut fra. Det jeg for øvrig kan se etter, er hvordan tekster i tekstsamlingen griper an temaer som kan brukes på tvers av fag. I tillegg finner jeg det hensiktsmessig å undersøke hvordan læreboka legger opp til tverrfaglighet når det kommer til arbeid med saktekster, spesielt fagartikkel, da dette er en teksttype som ofte viser seg enklere å anvende i flere fag. Dette hevder jeg ut fra egen erfaring, samt det faktum at en fagtekst har flere likhetstrekk med tekstproduksjonen i de andre fagene enn skjønnlitterære tekster vil ha. Jeg vil presisere at jeg ikke hevder at sistnevnte teksttype ikke kan gjøres tverrfaglig, men at en fagtekst vil være enklere forenlig med flere temaer i flere fag.

I Appell utgjør tekstsamlingen 178 av bokas totale 355 sider. Dette er en tekstsamling med stor variasjon i temaer. Min første refleksjon er at temaene rommer bredt, både i aktualitet, målgruppe og omfang. I tillegg til det man kan kalle typiske temaer som krig, kjærlighet og kulturmøter, har Appell et bredt register av tekster med temaer som barndom, teknologi, klimakrise, utenforskap, sorg, rasisme, omsorgssvikt, angst og depresjon, ytringsfrihet, kropp, dystopi, kriser, dyrevern, sosial klasse, framtidssamfunn og miljøvern. Tekstsamlingen har mange tekster som kan brukes i flere fag utenom norsk. Det ligger mye potensielt tverrfaglig arbeid i tekster som handler om samfunnsfaglige temaer, noe Appell definitivt har. I tillegg vil det være mulig å arbeide tverrfaglig med naturfag, kroppsøving, engelsk og programfag, for de som går studieforberedende løp med programfag (hybride studiemodeller). Å trekke paralleller til barne- og ungdomsarbeiderfag, helsefagarbeider eller andre yrkesfaglige programområder er fullt mulig. Som et konkret eksempel, kan man bruke ei novelle som omhandler omsorgssvikt i programfaglig arbeid med tema oppvekst. Med et mer studieforberedende formål, vil det å arbeide med en tekst som handler om kroppspress være en relevant kobling til kroppsøvingfaget, og til samfunnsfag er tekster med temaer som for eksempel ytringsfrihet, rasisme, kulturmøter, sosial klasse høyst aktuelle. Sakprosautvalget i Appell inneholder tekster som fremmer både kritisk tenkning, kreativitet og åpenhet. Temaer som utfordrer elevenes tankesett er til stede, og noen eksempler på dette er tekster som tar opp temaer som homofili, ekteskap, organdonasjon, kjønnsroller og nasjonalisme. Dette er temaer



og tekster som kan legge til rette for tverrfaglighet av ulik grad, både innad i eget fag og flerfaglig samarbeid.

Relevansbegrepet henger på mange måter sammen med tverrfaglighet i den sammenhengen jeg arbeider etter her. Jeg tenker at i de læringssituasjonene hvor elevene er i et tverrfaglig modus, vil opplevelsen av relevans potensielt fremkomme. Med dette mener jeg at dersom elevene opplever å møte en tekst med et tema som oppleves aktuelt for flere fag og flere situasjoner, vil arbeidet oppleves relevant. Elevene kan oppdage at novella om Charlotte som ble utsatt for omsorgssvikt i barndommen, og som vi møter som voksen, innlagt på psykiatrisk avdeling, kan lære oss noe om hvilke konsekvenser omsorgssvikt kan medføre (Appell, 2020, s. 195). Dette vil en fremtidig sykepleier, barne- og ungdomsarbeider, lærer eller sosionom dra nytte av. Som et annet eksempel, kan holdningskampanjen om organdonasjon (Appell, 2020, s. 311) legge til rette for viktige diskusjoner og samtaler rundt dette temaet. Her må elevene trenes i å tenke og reflektere kritisk, ta stilling til egne og andres holdninger og synspunkter, samt lære seg å trå varsomt i et etisk utfordrende terreng. Dette er nyttig lærdom, og overførbart til ulike fag og situasjoner. Appell har, etter min mening, et rikt omfang tekster som tilrettelegger for dette.

#### 5.6.2 Tverrfaglighet og relevans i Grip teksten

Grip teksten har, som jeg tidligere har pekt på, en fagdel som bærer preg av grundighet og godt utfyllende fagstoff. Det første jeg vil kommentere som omhandler tverrfaglighet, er at jeg legger merke til bokas første kapittel, kulturmøter i tekster. Dette kapitlet tar for seg kulturrelaterte temaer på en inngående måte, i mye større grad enn Appell. Sistnevnte har også et likelydende kapittel som sitt første, men på 8 sider, mot Grip tekstens 30 sider. Grip teksten tar for seg temaer innenfor kultur og kulturmøter som kan gjøres tverrfaglig på flere måter. Temaer som identitet, etnosentrisme og kulturrelativisme, samt det å vokse opp med flere kulturer kan kobles til både samfunnsfag og overordna dels tre tverrfaglige temaer, og temaer som holdninger og stereotypier og fordommer kan mer eller mindre kobles til alle fag. Videre legger jeg merke til at denne læreboka har et sakprosapapittel på ca. 20 sider som fremstår utfyllende og variert, og hvor det vises til et variert utvalg av konkrete eksempler på ulike sakprosaetekster. I tillegg møter elevene de tre tverrfaglige temaene fra overordna del ved at disse er en del av en oppgave til kapitlet. Her blir de bedt om å velge seg ett av de tre

temaene og vise hvordan dette er fremstilt i henholdsvis en skjønnlitterær tekst og en sakprosatext (Grip teksten, 2020, s. 134). De tverrfaglige temaene synliggjøres også allerede i bokas innledningsdel, «Velkommen til norskfaget!». Her utgjør «teksten og verden» fem sider som forsøksvis skal si noe om hvorfor norskfaget er så viktig for deg som elev. Den siste «tenkepause»-oppgaven trekker inn de tverrfaglige temaene slik: «I læreplanen finnes det tre tverrfaglige temaer: folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap og bærekraftig utvikling. Hvordan mener du norskfaget kan bidra til arbeidet med disse temaene? Hvilket tema synes du er viktigst i norskfaget?» (Grip teksten, 2020, s. 15). Dette er noe som her blir konkretisert og som kan bevisstgjøre elevene om at dette er temaer som skal vektlegges.

Jeg har tidligere nevnt at Grip teksten har oppgaver av typen «tenkepause» flere steder i løpet av et kapittel. Disse stiller ulike spørsmål som skal vekke interesse, hente frem forkunnskap, skape undring, refleksjon og diskusjon. Mer om denne oppgavetypen kommer i kapittel 5.8, men jeg vil se litt på disse i lys av tverrfaglighet, da mange av spørsmålene retter seg mot temaer som favner en bredere kontekst enn temaene for hvert kapittel. Et eksempel er når det i kapitlet om episk diktning kommer et tenkepausespørsmål som dette: «Tenk på nokre viktige hendinger i livet ditt. Korleis trur du dei har vore med på å prege kven du er? Kva rolle spelar dei i historia om livet ditt?» (Grip teksten, 2020, s. 79). Dette er bare ett av mange eksempler på «tenkepauser» som fremmer sammenkoblinger av flere slag, og som kan legge til rette for diskusjoner og samtaler i ulike retninger. Her vil lærerens rolle igjen ha innvirkning, i form av å legge føringer for hvor tverrfaglig dette skal gjøres.

Tekstsamlingen i Grip teksten er på 162 sider, og representerer temaer som berører kulturmøter, identitet, psykisk helse, klima og miljø, klasse-skille, rasisme og skam, i tillegg til de mer klassiske temaer som kjærlighet, relasjoner, sorg, liv og død. Omfang og utvalg er mindre sammenlignet med Appell, men likevel vil det være tilstrekkelig med tekster til å kunne finne fagovergripende temaer. Et eksempel jeg ønsker å ta med er diktet «Bidrag til statistikken», der det vil være mulighet for tverrfaglig samarbeid i realfagsretning, om enn på et overflatenivå. Boka stiller et spørsmål før diktet, som skal igangsette tankeprosessen hos leseren, og dette vil det være mulig å spille videre på: «Hva kan statistikk si om livet vårt?» (Grip teksten, 2020, s. 313). Et annet eksempel som vil være mulig å koble til eksempelvis samfunnsfag og historie, er et tekstutdrag som handler om et klassesdelt fransk samfunn, der førlesingsspørsmålet spør i hvilken grad Norge er et klassesdelt samfunn (Grip teksten, 2020,

s. 358). Her kan et samarbeid på tvers av sjanger og fag legge til rette for tilføring av en meningsfull dimensjon for elevene, og gi rom for å oppleve relevans ved at temaet blir belyst fra flere sider.

### 5.6.3 Tverrfaglighet og relevans i Moment

Ved en rask letelesing i innholdsfortegnelsen til Moment, fremstår denne noe mer tverrfaglig enn de to andre lærebøkene. Dette kommer av temaer med overskrifter som «Det atenske demokratiet (509-322 f.Kr.)», «Den romerske republikken (509-27 f.Kr.)», «Sannsyn», «Om vaksinar i lærebok» og «Om vaksinar på nettstader». Dette er titler som det ville vært mer logisk å finne i en historiebok, naturfagsbok eller en programfagbok enn i en norsk bok. Ved et nærmere blikk på disse temaene, vil vi se at de kobles på en logisk måte til norskfaglige temaer som retorikk og kritisk lesing. Selv om disse ikke umiddelbart fremstår som inngående tverrfaglige opplegg, vil jeg trekke frem viktigheten av å introdusere små aktiviteter som uten omfattende ressurser kan gjøres tverrfaglige. Av erfaring er det fristende å planlegge for stort i stedet for å flette inn litt her og der. Begge deler vil være det ideelle, men jeg mener at det gir større læringsutbytte å plante miniprojekter nå og da og her og der, om enn bare innad i eget fag, enn å vente på de store prosjektene som kanskje krever både tid og ressurser man ikke har. Da ender man fort opp med å måtte «justere» bort tverrfaglige samarbeidsprosjekter med mindre disse er timeplanfestet og solid implementert i regi av faggruppe og skolens ledelse.

Tekstsamlingen i Moment er på 125 sider, og er den minst omfangsrike av de tre bøkene. Delen med episke tekster, som består av novelle- og romanutdrag, består av åtte tekster, og er betydelig mindre enn delen om lyrikk og saktekster. Ett utdrag alene representerer dramatiske tekster. Appell og Grip teksten har en langt jevnere fordeling, samt større utvalg i tekster, noe som også påvirker temaomfanget. Moment har tekster som tar opp temaer som ytringsfrihet, følelser, klimautslipp, det norske språket og påvirkning fra engelsk, ironi, rasisme, makt, kultur og kulturmøter, natur, psykisk helse, tilgivelse, skam og barndom/oppvekst. Temaene er varierte og aktuelle, og kan brukes tverrfaglig både med samfunnsfag, religion, engelsk og kroppsøving. Her vil jeg vise til hvordan jeg har foreslått mulige tverrfaglige koblinger i Appell og Grip teksten, da mye av dette vil kunne se likt ut der temautvalget er nokså sammenfallende. I tillegg vil jeg trekke frem et teksteksempel fra Moment som jeg mener kan gjøres tverrfaglig med både kroppsøving, samfunnsfag og der det er aktuelt i programfagene.

Dette er en biografisk tekst fra «Lars Monsen. Mitt liv» (2019), der temaer som tas opp er natur, verdier og spørsmål som retter seg mot hvorvidt barn bør være mer ute i naturen. Til denne teksten er også skrivestil og sjanger omtalt, og dermed kan den benyttes på flere måter innad i norskfaget.

#### 5.6.4 Sammenligning av tverrfaglighet og relevans i lærebøkene

Appell har sin styrke i en variert og omfangsrik tekstsamling. Tekstene har et bredt register i både tema, aktualitet og mottakerbevissthet. Bredden i temaer gir god tilgjengelighet for tverrfaglig arbeid, og elevene vil ha mulighet til å oppleve relevans gjennom å arbeide med tekster som har fag- og situasjonsovergripende temaer. Tekstene i Appell oppleves som godt tilpasset ungdommer, med dagsaktuelle og skjerpene temaer, som fordrer kritisk tenkning og øvelse i å samhandle om etisk utfordrende temaer.

Grip teksten har en langt grundigere fagstoffdel, noe som gjør at flere temaer blir belyst, og dermed flere muligheter for tverrfaglighet. Jeg finner at boka har flest temaer som kan knyttes opp mot samfunnsfaglige emner, men også historie, religion, kroppsøving og noen realfag. Her vil det også handle om kreativitet og fantasi som styrer grad av sammenkobling. Det kan være i en slik sammenheng at uttrykket om at læreren må ta eierskap til dybdelæringsbegrepet gjør seg gjeldende, slik en av forfatterne av Moment sier det, og som det refereres til i forlagsuttalelsen i kapittel 5.2.3. Med dette mener jeg at det ofte kan bli opp til læreren hvordan temaer gjøres tverrfaglige, relevante og kreative. Tekstsamlingen i Grip teksten fremstår mindre variert og rikholdig enn Appell sin, og dette preger også hvordan tverrfaglighet og relevans får mulighet til å realiseres. Jeg finner ikke at tekstsamlingen mangler læreplanfestede temaer, men at utvalget er begrenset.

Moment har en betydelig kortere tekstsamling enn de to andre bøkene, og utvalg i temaer vil bære preg av dette. Videre er det viktig å påpeke at de tekstene som er der, representerer aktuelle og varierte temaer som det kan arbeides tverrfaglige med i flere fag. Jeg vil si at Moment fremstår som en kontrast til Appell, i den forstand at tekstsamlingen er så avkortet at det kan stilles spørsmål ved hvorvidt den bærer seg alene, slik jeg stiller meg kritisk til at fagdelen i Appell gjør.

Både Appell, Grip teksten og Moment har tekster og temaer som legger godt til rette for tverrfaglighet, og som i ulike grad kan kobles til flere fag. Jeg har bevisst inkludert programfag noen steder, da jeg har erfaring med hybridløp, der studieforberedende og yrkesfag går parallelt. Jeg finner tekster i alle tre bøker som fremmer en opplevelse av relevans for elevene, der tekster med tilhørende aktiviteter og oppgaver legger opp til å hente frem både forkunnskaper og situasjoner som ungdommer kan relatere seg til. Dette muliggjør tilrettelegging for tverrfaglig og relevansfremmende arbeid, som igjen kan fremme mer varig og dypere forståelse – dybdelæring.

## 5.7 Struktur

### 5.7.1 Struktur i Appell

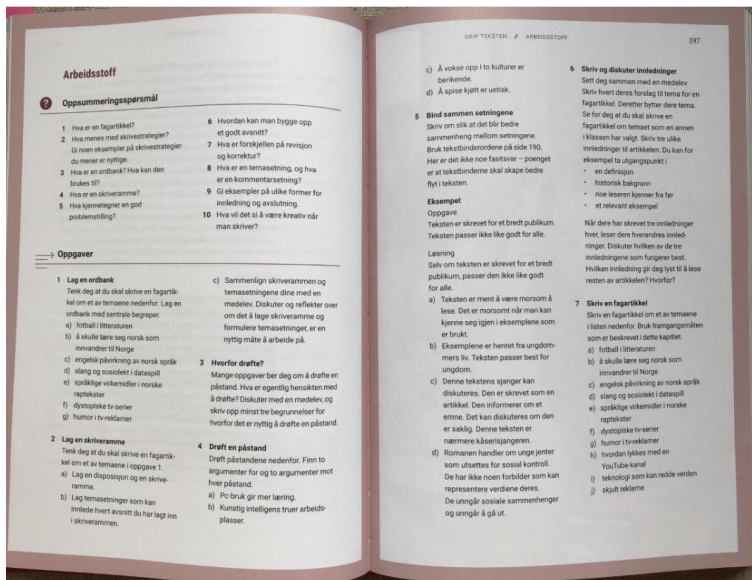
Appell har en struktur med et fast oppsett. Elevene forholder seg til det samme inndelingsmønsteret i alle tre fagstoffdelene. Kursdel og tekstsamling har sin egen struktur. Fagstoffdelene har titler som er representative for kapitlene de tilhører, for eksempel at delkapitlene i delen «Kritisk tilnærming til tekst» heter «Å lese tekster kritisk», «Argumentasjon» og «Retorikk». Jeg får inntrykk av at både oppsett, struktur og layout gjør boka brukervennlig og enkel å manøvrere seg rundt i. Fonter og plassering av tekst oppleves behagelig for øyet, og med sine korte avsnittsinndelinger, virker teksttettheten stort sett lav. I innholdsfortegnelsen er det kun de fem hoveddelene som er nummerert. Hvert kapittel innenfor de tre fagstoffdelene er markert ved hjelp av større skriftstørrelse og utheving av teksten. Det virker tydelig og ryddig slik det fremgår, og jeg tenker ikke på at jeg savner nummerering eller annen form for markering. Temaene innenfor hvert kapittel står med vanlig skrift, og undertemaer er markert ved hjelp av innrykk. Dette gir mening slik jeg ser det, men ut fra min erfaring med ungdom i denne aldersgruppen, tenker jeg at dette kunne vært markert tydeligere. Det er, kanskje overraskende, mange som er usikre på hvordan en innholdsfortegnelse skal brukes, og jeg mener at en markering av undertitler kunne tydeliggjort strukturen. Videre vil jeg påpeke at kapitlene i Appell følger et fast oppsett som legger til rette for at elevene skal følge en fast fremgangsmåte i arbeidet med fagstoffet. Hvert kapittel starter med en innføring i det aktuelle temaet, deretter kommer det en «Forstå»-del, der vi møter teksteksempler som skal konkretisere og forklare fagstoffet. Til slutt i hvert kapittel finner vi «oppdrag», med oppgaver og aktiviteter. Denne strukturen er

gjennomgående i alle tre fagstoffdelene. Kursdelen har sin egen struktur, der fagstoffet forklares, eksempler på anvendelse gis og der det er hensiktsmessig er det også skjematisk oversikter. Som et eksempel på struktur i kursdelen, vil jeg vise til hvordan temaet «fagartikkel» er behandlet. Det er ikke helt tilfeldig at jeg trekker frem nettopp denne teksttypen, da fagartikkel er en viktig del av innholdet i norsk på vgl for studieforbereende. Appell har mindre enn én side til fagartikkel i fagstoffdelen, og i kursdelen er hensikten at denne teksttypen skal utdypes og forklares mer inngående. Dette er gjort over fire sider, hvorav en hel side utgjør et bilde. Her er det gitt eksempler på fremgangsmåte, samt nyttige tips til innhold og strukturering av tekst. Til slutt kommer et eksempel på en ferdig skrevet fagartikkel, skrevet av en elev. Denne strukturen er typisk for kursdelen, og vil trolig oppleves ryddig og tydelig for elevene. Tekstsamlingen følger også en gjennomgående struktur, der tekstene innledes med en kort forfatterpresentasjon, deretter teksten/tekstutdraget og til slutt oppgaver til teksten. Tekstsamlingen er i innledningen delt i hoveddelene «skjønnlitteratur» og «sakprosa», og titlene på disse er skrevet med blokkbokstaver og utheving. Undertitlene er uthevet, men ikke med blokkbokstaver. Her blir jeg igjen usikker på om det vil være innlysende for elevene å forstå inndelingen, og ser at det fordrer en forståelse for sjangerinndeling for at inndelingen skal forstås. En betraktning jeg har til dette er at en lærer egentlig alltid bør gjennomgå og forklare elevene innholdsfortegnelsen. Her er mitt inntrykk at dette blir vektlagt hos noen lærebokforfattere, men ikke hos andre. Jeg har ofte en opplevelse av at vi forventer for mye av studieforbereende elever når det handler om studieteknikk og læringsstrategier. En del av det å forberede dem for studier, handler om å tilegne seg gode lese- og lærestrategier. Å ta for lett på betydningen av en innholdsfortegnelse er noe jeg stadig opplever at elevene gjør. Derfor tror jeg det er viktig å bruke tid på å sette seg inn i den, lære seg å se etter hva denne kan fortelle deg om strukturen i boka og hvordan du enklere kan anvende bokas ulike deler uten å nødvendigvis tenke kronologisk. Dette trenger elevene trening i.

### 5.7.2 Struktur i Grip teksten

I Grip teksten er de fem delene markert med tittel skrevet med blokkbokstaver, og kapittelmarkeringen i hver del er markert ved hjelp av nummerering og uthevede titler i ulike farger. Hver av de fem delene i boka har sin farge. Denne vil jeg beskrive som moderat

fremtredende. I innholdsfortegnelsen har kapittelnummer og kapittelnavn hver sin skriftfarge, og i boka for øvrig tas disse fargene opp igjen som bakgrunnsfarge i tekstboksene «tenkepause», piler og markeringer ved bilder, sitater og tekstutdrag. Sidene til oppgaver og aktiviteter er også markert med kapittelets farge ved hjelp av en farget ramme rundt siden. Her er det moderat fargebruk og markeringer som ikke gir sterke kontraster.



Figur 8: Grip teksten, 2020, s.196-197

Tekstsamlingen har en egen markering i form av farget kant på høyre langsiden. Dette gir en tydelig markering av at denne delen av boka skiller seg fra resten. Jeg vil beskrive bokas struktur som gjennomgående tydelig oppbygd når det kommer til strukturering av temaer til hvert kapittel. Som i Appell er undertemaer markert ved hjelp av innrykk. Grip teksten har, som jeg tidligere har pekt på, mer faginnhold enn Appell, og innholdsfortegnelsen bærer preg av det. Mer faginnhold gir ikke automatisk flere temaer, men her gjør det nettopp det. Et eksempel jeg vil trekke frem er sakprosa-kapitlet. Appell har 10 sider til dette temaet, og har åtte ulike undertemaer i tillegg til oppgaver og aktiviteter. I Grip teksten er det 14 sider viet til sakprosa, og her finner vi 21 ulike undertemaer i tillegg til oppgaver og aktiviteter. Det er en betydelig forskjell i hvor mange temaer som blir belyst innenfor hvert kapittel i bøkene. Når det kommer til struktur i de ulike hoveddelene i Grip teksten, vil jeg kommentere noe jeg mener fremstår uklart i bokas første del, som har tittelen «Velkommen til norskfaget». Denne delen innledes med fem sider om temaer knyttet til «teksten og verden», etterfulgt av kapitlet «Kultur møter i tekster». Innholdet i denne delen henger sammen, men den fremstår ikke like naturlig sammenfattet som de andre delene i boka. De andre delene gir mening, slik jeg ser

det, ved at for eksempel litteraturdelen inneholder kapitlene «lyrisk diktning», «episk diktning», «dramatisk diktning» og «sakprosa, og ved at språkdelen har kapitler kalt «særtrekk ved norsk», «setningslære», «språkmøte og språkendring» og «samisk». Her kan det tas med i betraktningen at dette er temaer som er mer konkrete og dermed enklere å plassere, men jeg mener å se en forskjell i struktureringen som ikke nødvendigvis støtter dette argumentet. Da vil jeg vise til delen som heter «ferdigheter». Her behandles temaer som ikke automatisk vil regnes som ferdighetsretta, men her mener jeg å se at forfatterne har gjort et bevisst grep i å gjøre noen av kapitteltitlene om til verb, og dermed gjøre koblingen til «ferdigheter» tydeligere og mer brukervennlig. Elevene vil lettere forstå at kapitlene «å skrive fagartikkel» og «å ytre seg og bli høyrtd» handler om å øve opp ferdigheter for noe. Kapitlet «kjeldebruk og kjeldekritikk» er også plassert i delen «ferdigheter». Min umiddelbare tanke er at dette kunne falt inn under språkdelen, men ser jeg på undertemaene til kapitlet, er det også her gjort bruk av ferdighetsretta titler. Noen eksempler på dette er «å søkje etter kjelder», «å vurdere kjelder» og «tre viktige ferdigheter». Tekstsamlingen i Grip teksten har en logisk inndeling etter sjangre.

### 5.7.3 Struktur i Moment

Moment har fire deler til fagstoff, og disse blir i innholdsfortegnelsen nummerert med romertall og med en tydelig og markert tittel. Der Appell og Grip teksten bruker tittelen som overskrift alene, bruker Moment benevnelsen «del» (del 1 – IV) i tillegg. Uttrykket fremstår ryddig og oversiktlig på denne måten, spesielt fordi titlene er så markert, både i skriftstørrelse, utheving og farge. Fargen, som er en petrolgrønn-aktig farge, er den samme som er gjennomgående for denne boka, både i omslag og innvendig. Videre er alle kapitler i boka markert ved hjelp av et rødt tall og tilhørende kapittel tittel i bokas farge. Her følger et eksempel:





**Figur 9:** Moment, 2020, s. 70-71

Tekstsamling og «skriv riktig på bokmål og nynorsk» er skilt ut som egne deler, markert med en kraftig rød pil i venstre marg, som peker på tittelen. Ut fra innholdsfortegnelsen, og i første omgang, virker strukturen i boka tydelig. Ser jeg nærmere på inndelingen og organiseringen av innholdet, og blar meg gjennom delene i boka, oppdager jeg noen sider ved strukturen jeg stiller meg undrende til. For det første lurer jeg på hvorfor tittelen til de fire fagstoffdelene kun er brukt i innholdsfortegnelsen, og ikke tatt med videre i boka? Ville det ikke være naturlig å bruke «Del 1: Språket i bruk» som en overskrift for kapittel 1 Kommunikasjon? Jeg mener dette ville gjort struktur og oppsett mer oversiktlig, i tillegg til at elevene ville møtt disse titlene oftere, og dermed fått nærmere kjennskap til dem. Det er, slik jeg ser det, ikke slik at titlene på fagstoffdelene er selvforklarende for elevene. Og her kommer jeg til mitt andre poeng. Som eksempel vil jeg vise til tittelen «Del II: Demokrati og medborgerskap». Denne delen inneholder de tre kapitlene «Kritisk lesing av saktekstar», «argumentasjon og saklighet» og «å lage gode skriftlige og muntlige fagtekster». Her stiller jeg spørsmål ved valg av begreper og forventning om sammenkobling av temaer. Begrepet «demokrati og medborgerskap» er nyinnført med fagfornyelsen, og vil være ukjent for elevene. Kan eller skal det forventes at sammenhengen mellom titlene på de tre kapitlene og deltittelen er selvforklarende, eller at elevene ser denne sammenhengen? Jeg mener at en tydeliggjøring, i form av å gjenta deltittelen videre i boka, ikke alene i innholdsfortegnelsen, ville kunne tydeliggjøre og fordre implementering av nye begreper for elevene. Noe Moment gjør som veier opp i denne sammenheng, er at flere underkapitler tydeliggjør sammenhengen mellom deltittelen og kapitlene. Et eksempel på dette ser vi i ovennevnte del, der ett av underkapitlene

i kapittel 4 «kritisk lesing av saktekstar» heter «kritisk lesing – ein føresetnad for demokrati og deltaking». Her vil elevene lettere kunne se en kobling til deltittelen. Tekstsamlingen er inndelt etter et tradisjonelt sjangerinndelingsmønster. I innholdsfortegnelsen er det for episke tekster og lyriske tekster lagt til en utdypelse av hvilke tekster som inngår i disse sjangrene. Dette er gjort på følgende måte: «Episke tekster (noveller og romanutdrag)» og «lyriske tekster (dikt og sanger)». Dette er en måte å hjelpe elevene til å lettere finne frem i et område som ofte kan være uoversiktlig for dem. Går jeg videre til å se på oppsett i kapitlene i boka, finner jeg et fast mønster i både presentasjon av fagstoff og oppgaver. Moment har en gjennomgående struktur på oppgaver og aktiviteter som baserer seg på før- under- og etteraktiviteter. Vi finner oppgaver som skal sette i gang elevenes forkunnskaper til et tema, og disse kalles «før du leser». Innimellom fagstoffet i hvert kapittel er det oppgaver som heter «oppgave underveis», og disse opptrer ikke i et fast antall eller på et fast sted i kapitlet, men varierer. Avslutningsvis i hvert kapittel finner vi «oppgaver til kapittelet», som er kategorisert i «mindre oppgaver», «større oppgaver» og noen steder «skriveoppgaver». Alle oppgaver og aktiviteter i boka er markert ved hjelp av en uthevet hake i Moments signaturfarge, samt overskrift i rød, uthevet skrift. Dette oppleves som en tydelig kontrast til resten av teksten.

#### 5.7.4 Sammenligning av struktur i lærebøkene

Ser jeg på strukturen i de tre bøkene, finner jeg at Appell og Grip teksten har et oppsett og en utforming som ikke skiller seg nevneverdig fra hverandres. Mye på grunn av Grip tekstens mer omfangsrige fagstoffmengde, fremstår innholdsfortegnelsen og strukturen i sin helhet som mer omfattende enn Appell sin. Sistnevnte har færre temaer, færre sider til fagstoff, og dermed vil oppsettet fremstå noe enklere enn i Grip teksten. Moment har en innholdsfortegnelse som inneholder deltitler som ikke tas videre med i boka, noe jeg mener burde vært gjort. Dette ville skapt en bedre og tydeligere helhet, i tillegg til å tilrettelegge for at elevene blir bedre kjent med begrepene i titlene. Alle tre bøkene har et fast oppsett og mønster når det kommer til oppgaver og aktiviteter. Tekstsamlingen er tradisjonelt inndelt etter sjanger hos alle tre, men Moment tydeliggjør episke og lyriske tekster ved å legge til henholdsvis «noveller og romanutdrag» og «dikt og sanger» i parentes. Referert i kapittel 4.5.4, som omhandler operasjonalisering av vurderingskategorien struktur, viser jeg til at jeg forsøker å se etter en «klar og logisk struktur». Jeg mener å kunne finne dette i alle tre

bøkene, men med hver sine styrker og svakheter. Appell har langt mindre fagstoff enn de to andre bøkene, og færre deler. Dette gjør at strukturen fremstår enklere og mindre krevende å få oversikt over. I et dybdelæringsperspektiv, vil Appell bære seg svakt med tanke på dette, selv om en enklere struktur vil kunne oppleves som positivt fra et elevperspektiv. Det må tas med i vurderingen at det her stilles spørsmål ved det faglige innholdets tilstrekkelighet, og at realisering av dybdelæring dermed i mindre grad vil kunne oppnås i Appell. Både Grip teksten og Moment har langt mer utfyllende fagstoffdeler, med hver sin struktur som tilsier at tilrettelegging for dybdelæring vil være mulig å arbeide mot. Moment har stort sett overskrifter som er representative for teksten, og gjør det jeg oppfatter som presiseringer der det kan være behov for det. Et eksempel på dette er i innholdsfortegnelsen, der del II: demokrati og medborgerskap har et underkapittel som heter «kritisk lesing – ein føresetnad for demokrati og deltaking». Her gjøres det tydelig at demokrati og medborgerskap er relevant for temaet «kritisk lesing av saktekstar». Grip teksten gjør en tilsvarende presisering ved å bruke verb i noen av kapitteltitlene til delen «ferdigheter», der jeg har vist til eksemplene «å skrive fagartikkel» og «å ytre seg og bli høyrd». Her legges det til rette for at elevene skal forstå at det å ytre meningene sine er en ferdighet, og sammenhengen mellom deltittel og kapitteltitle synliggjøres.

## 5.8 Oppgaver og aktiviteter

### 5.8.1 Oppgaver og aktiviteter i Appell

Appell har totalt fire typer oppgaver. Den første oppgavetyperen kaller jeg for før oppgaver, og dette er oppgaver formet som spørsmål, plassert i venstre marg på første side til hvert kapittel gjennom hele boka. Antall spørsmål varierer fra 2 til 5, og ett sted er det 2 spørsmål som hver inneholder henholdsvis 3 og 4 delspørsmål. Ut fra oppgavens plassering, så jeg først for meg at dette var oppgaver hvis hensikt var å hente frem forkunnskaper hos elevene. Dette kan jeg ikke se at er et gjennomgående trekk for disse oppgavene. Jeg vil vise til noen eksempler som peker på det motsatte. I bokas første kapittel «kultur møter i tekster», er det første spørsmålet i før oppgavene slik: «Hva er kultur møter?» (Appell, 2020, s. 8). Et annet eksempel som enda tydeligere viser at dette ikke er ment som førlesingsoppgaver, er et spørsmål i kapitlet «dramatiske tekster», der det aller første vi møter er et utdrag fra Jon Fosses «Nokon kjem til å kome», sammen med dette bildet:



**Figur 10:** Appell, 2020: 40.

I venstre marg er første spørsmål dette: «Kan du tenke deg grunnen til at personene i stykket heter HO og HAN, og ikke har fått navn?» (Appell, 2020, s. 40). En tilsvarende spørsmålstype finner jeg i kapitlet om lyrikk, der første del av første spørsmål er. «Beskriv med egne ord hva teksten handler om» (Appell, 2020, s. 30). Dette må kunne sies å styrke et argument om at intensjonen bak denne oppgavetypen ikke er igangsetting av elevenes forkunnskaper. Spørsmål som dette forutsetter at den påfølgende teksten leses først. Andre føroppgaver er for øvrig formet slik at det ville være grunn til å tro det motsatte igjen. I kapitlet «Argumentasjon» stilles spørsmålet «Hvilken sak ville du ha skolestreiket for?» som innledning til en tekst om og et bilde av Greta Thunberg (Appell, 2020, s. 78). Ut fra det jeg kan se i føroppgavene, og slik jeg forstår denne oppgavetypen, er dette oppgaver som er plassert *før* hver tekstdel, men som stort sett krever at du har lest teksten for å kunne svare på spørsmålene. Går jeg til forlagsuttalelsen fra redaktøren i Appell, blir oppdragsdelen (dette er en oppgavetype jeg kommer tilbake til) beskrevet som den aktiviserende delen av fagstoffet, «i tillegg til de mer åpne førlesingsoppgavene i kapittelstarten» (Vedlegg 1). Dette tyder på at intensjonen med denne oppgavetypen er at oppgavene skal hente fem forkunnskaper og ha et førlesende formål. Dette mener jeg å ha funnet argumenter for at de ikke i tilstrekkelig grad har. Det er flere av spørsmålene som kunne vært anvendt i et førlesingsperspektiv, men da ville det vært nødvendig med en omformulering av ordlyden. Stilles spørsmålet «hva er kulturmøter?», fremstår dette som et mer lukket enn åpent spørsmål. Elevene vil begynne å lete etter en definisjon i teksten. Hadde spørsmålet «hva tror du begrepet/ordet *kulturmøte*

handler om?»), ville det åpnet opp for elevenes egen tolkning av ordet, og dermed i større grad fungere som en førlesingsaktivitet.

Den andre oppgavetypen i Appell er oppgaver underveis i teksten. Dette er spørsmål som er markert med en farget linje med et kulepunkt i den ene enden. Linja er rett til midten, og bølgete inn mot kulepunktet. Denne oppgavetypen er å finne, med noen få unntak, på hver dobbeltside, i varierende omfang og med et varierende antall spørsmål. Antall oppgaver varierer mellom 1 og 3 per dobbeltside, og spørsmål til hver oppgave varierer mellom 1 og 4, men med en klar overvekt av ett spørsmål per oppgave. Flere enn ett er unntaksvis. Denne oppgavetypen fremstår som en aktiviserende form for oppgaver, med spørsmål som legger opp til at elevene må bruke seg selv og sine egne refleksjoner i stor grad. Jeg vil vise til noen eksempler som peker på dette, og her har jeg hentet spørsmål fra oppgaver som tilhører kapitler fra samtlige fagstoffdeler. Noen av spørsmålene er deler av hele spørsmålet, andre er gjengitt i sin helhet: «Hvilke grupper føler du tilhørighet til?», «Hva har du til felles med de andre i gruppene?», «Tenk på en film du nylig har sett. Inneholdt den et tydelig vendepunkt?...», «Hvilke medier bruker du for å oppdatere deg på nyheter?», «Kan du komme på en situasjon da du selv bommet på ordvalget, og dermed tabbet deg ut eller fornærmet noen?», «Er norsk rettskriving lett eller vanskeleg for deg?» og «Tenk etter: Kva er det som påvirkar språket ditt mest i dag, trur du?...».

Så langt har jeg tatt for meg før oppgaver og underveis oppgaver i Appell. Det gjenstår to oppgavetyper, og disse er «oppdrag», som kommer på slutten av hvert kapittel i fagstoffdelen og oppgavene i tekstsamlingen. Jeg velger å oppsummere de to første oppgavetyperne før jeg går videre, og dette er fordi jeg mener disse skiller seg fra de to andre oppgavetyperne når det kommer til forbindelsen til dybdelæring. Før- og underveis oppgavene vil jeg kategorisere som mindre inngående oppgaver og aktiviteter. Før oppgavene er enten faktaspørsmål knyttet direkte til teksten, eller aktiviserende oppgaver som kan se ut til å ha som hensikt å introdusere temaet som kommer. Underveis oppgavene består i stor grad av refleksjonsspørsmål og spørsmål som elevene skal kunne relatere seg til. Disse fremmer både tverrfaglighet og relevans ved at de varierer i tråd med temaene som blir tatt opp i boka. Videre må elevene trekke paralleller til egne erfaringer og eget liv, og dermed vil dette være oppgaver som strekker seg videre fra norskfaget og inn i andre fag. Her vil jeg referere til

spørsmåleksempelene i forrige avsnitt, og mener at flere av disse er relevante for både samfunnsfag, engelsk og enkelte programfag.

Tredje oppgavetype i Appell kalles «Oppdrag», og er oppgaver på slutten av hvert kapittel. Det er til sammen ti «oppdrag» i Appell, alle på en dobbeltside hver. Åtte av ti «oppdrag» består av fire tekstbokser med ulike typer aktiviserende oppgaver. To av dem har tre tekstbokser med oppgaver. Det er ikke et fast mønster i navn på de ulike oppgavene, da disse henger sammen med temaene i kapittelet. Oppgavene fremstår som mer i den kreative retningen, og er fri for de mer tradisjonelle faktaspørsmålene. Eksempler på type oppgaver i «oppdrag» er rollespill og intervjuer, gruppe- og klasseoppgaver, oppgaver der elevene blir bedt om å lese, reflektere over og sammenligne romanutdrag og noveller, arbeid med samiske sangtekster, skrive kreativ tekst, saktekst, øvelse i å bygge argumentasjon, samskriving, lage egne definisjoner, ulike muntlige oppgaver og oppgaver der elevene får trening i å vurdere hverandres arbeid. Oppgavene varierer i kompleksitet, og kan tillegges tidsressurser etter behov. Variasjon i metode foreligger ved at det veksles mellom individuelle, par-, gruppe- og klassevise oppgaver. Et eksempel på en oppgavetype det er mulig å arbeide mer omfattende med, og som kan være et dybdelæringsfremmende eksempel, er oppgaven «Samskriv ein fagartikkel» (Appell, 2020, s. 63). I denne oppgaven skal tre-fire elever arbeide med å skrive en fagartikkel om konteksten i en selvvalgt sakprosa tekst fra bokas tekstsamling. Oppgaven gir en fremgangsmåte med seks punkter som skal følges, og i tillegg henvises det til kursdelens «å skrive fagartikkel» for tips til skrivearbeidet. Å samskrive en tekst som dette vil kreve at elevene får tid og rom til samarbeid og gjennomføring av dette, og som innledningen til denne oppgaven sier: «Å samskrive artiklar gjer det lettare å lære av kvarandre – vel å merke dersom alle bidreg» (Appell, 2020, s. 63). Dette er en oppgave som vil være en øvelse i både samarbeid og organisering, og lykkes man i å få alle elevene engasjert og involvert i en slik type gruppeoppgave, vil det kunne legge til rette for en mer varig og dyptgående læring. I definisjonen av dybdelæring trekkes utvikling av kunnskap om begreper, metoder og sammenhenger frem, sammen med refleksjon over egen læring, alene eller sammen med andre. I en samskrivingsoppgave som dette vil elevene møte akkurat det. De må først velge en saktekst sammen, og dermed må de forholde seg til begreper og sammenhenger. Videre må de reflektere rundt hvordan de skal velge tekst, hvordan organisere og disponere teksten og til slutt gjennomføre en skriveprosess sammen. Dette er en type oppgave med muligheter. Omfang kan tilpasses, kompleksitet likeså. Metoden samskriving kan brukes i flere

sammenhenger og flere fag, og ved å legge både tid og ressurser i en slik oppgavetype, vil en dypere og mer varig læring kunne oppnås. Dette støtter realiseringen av dybdelæring.

Ser vi til den fjerde og siste oppgavetypen i Appell, er dette oppgavene i tekstsamlingen. Disse har, med noen få unntak, tittelen «Oppgaver», og finnes etter hver tekst. I omfang varierer det fra 2 til 8 oppgaver, og noen av dem består av flere deler. Jeg vil trekke frem ett av unntakene, og det er et gruppeprosjekt i tilknytning til Frode Gryttens novellesamling «Popsongar». Novella «Oppe i treet» er gjengitt i Appell, og i gruppeprosjektet bes elevene om å velge seg en av novellene fra denne samlingen som de skal arbeide med. Prosjektet skal munne ut i foredrag, blogginnlegg, film eller fagartikkel, og sluttproduktet skal presenteres for klassen og ha en varighet på ca. 12-15 minutter (Appell, 2020, s. 201-202). I likhet med samskrivingsoppgaven ovenfor, vil dette prosjektet kunne fremme en dypere og mer varig læring ved at elevene må gå i dybden på et tema, reflektere selvstendig og sammen med andre, de må tilegne seg kunnskap om både begreper, metoder og sammenhenger når de uten detaljerte føringer fra lærer selv må velge tekster, organisere gruppearbeidet og forme innholdet. Dette fremmer både selvstendighet og ansvar, i tillegg til å åpne for mulighet til å fordype seg i egenvalgte temaer, og dermed i større grad legge til rette for både relevans, engasjement og motivasjon.

Oppgavene i tekstsamlingen er i overveiende grad det jeg vil kalle tradisjonelle oppgaver som inneholder spørsmål til tekstene. Spørsmålene varierer i stor grad når det kommer til omfang, og det vil også være variasjon i type spørsmål ut fra teksttype. Noen er fordrer konkrete og korte svar, andre krever mer refleksjon og mer utfyllende svar. Jeg vil trekke frem noen eksempler på et lite utvalg spørsmålstyper jeg har plukket fra tilfeldige tekster: «Hva er motivet i novella?», «Hvorfor tror du novellen heter «Første snø?»», «Hva tolker du er temaet i denne teksten?» (en tegneserierute) og «Velg en skildring av personer eller miljø som traff deg spesielt, og begrunn hvorfor.» (Appell, 2020, s. 216, 237 og 245). Dette er spørsmål som intenderer å hjelpe leseren inn i teksten, og gi en dypere forståelse. I tillegg til de tradisjonelle oppgavene, finner jeg også oppgaver som krever at elevene reflekterer bredt utover tekstens rammer. Et eksempel på dette har jeg hentet fra utdraget til norsk-samiske Máret Ánne Saras fantasyroman «Mellom verdener», der to av spørsmålene i oppgaven er: «På hvilken måte vil du si at denne teksten er samfunnskritisk?» og «Hvor går grensen for bærekraftig utvikling i naturen? Synes du det er rett å ta mer hensyn til reindriftstradisjon enn til fritidstilbud for

ungdommer? Drøft med naboeleven.» (Appell, 2020, s. 248). Dette er spørsmål som det kan arbeides både tverrfaglig og dybdelæringsrelatert med. Selv om selve oppgavetyperen ikke er definert som noe videre enn en oppgave til dette utdraget, er det i lærerens handlingsrom å kunne legge til rette for tilpassing og justering. Her kan oppgaven utvides, utvikles og tilpasses, slik at flere temaer og fag blir involvert. Temaer som samisk kultur, flerkulturelt samfunn, bærekraftig utvikling, ungdomskultur, identitet og kulturmøter kan arbeides med, og fagene samfunnsfag, engelsk og naturfag vil være relevante vg1-fag å arbeide på tvers med, i tillegg til aktuelle programfaglige temaer der det er hybride utdanningsløp. Dermed kan dette ses på som en oppgavetype det er mulig å bruke i realisering av dybdelæring. Appell viser også med denne oppgavetyperen at de inkluderer det tverrfaglige temaet «bærekraftig utvikling».

Appell har altså fire oppgavetyper med hver sin funksjon, og markeringen av de ulike oppgavetyperne er etter et fast mønster. Førlesingsoppgavene i Appell er uklare med tanke på hvilken hensikt de har, oppgavene underveis åpner for refleksjon og styrker tilrettelegging av en dypere og mer varig forståelse av fagstoffet. «Oppdrag» og oppgavene i tekstsamlingen viser variasjon i både kompleksitet og omfang, temaer, metode og tverrfaglige muligheter og relevans. Mange av oppgavene gir læreren et godt handlingsrom for videre arbeid med nærliggende temaer og mulighet for utvikling av tverrfaglighet, noe som vil være et viktig argument for at det legges til rette for dybdelæring.

### 5.8.2 Oppgaver og aktiviteter i Grip teksten

I Grip teksten har jeg delt oppgaver og aktiviteter inn i fire typer: «Føroppgave», «tenkepause», «arbeidsstoff» og «tekstsamlingsoppgaver». Struktur og organisering av oppgaver og arbeidsstoff har et fast mønster og oppsett, med noen få unntak. Hvert kapittel i boka starter med en «føroppgave», som består av ett spørsmål, med eller uten delspørsmål. «Føroppgaven» er markert med en pil, og denne har samme farge som er gjeldende for det kapitlet. Intensjonen bak spørsmålene i «føroppgaven» ser ut til å skulle motivere elevenes forkunnskaper og legge opp til refleksjon basert på egne erfaringer. Eksempler som støtter dette, er følgende spørsmålstype: «Hva tror du det er med lyrikksjangeren som gjør at mange velger å skrive dikt eller sanger når de skal gi uttrykk for følelser, opplevelser og erfaringer?», «Kvifor brukar vi metaforen kjelde om ein stad der vi finn informasjon, trur du?» og «Har du



lest en tekst i det siste hvor du fikk innblikk i en annen kultur?» (Grip teksten, 2020, s. 53, 159 og 17).

Oppgavetypen «tenkepause» er en type oppgave som finnes flere steder i hvert kapittel, og som tittelen tilsier, er dette ment som spørsmål som elevene skal stoppe opp ved og tenke over. «Tenkepause» er markert med kapitlets farge, i tillegg til et slags ventesignal, likt det som kommer opp når man venter på en nedlastning på internett. Dette symbolet er sirkulært, stiplede og i kapitlets farge. Selve tenkepausespørsmålet er plassert i en skravert tekstboks, der skraveringen er i kapitlets farge. Det er derfor et tydelig blikkfang, og elevene vil enkelt kunne se hvor disse spørsmålene kommer. Tenkepauseoppgavene opptrer hyppig i fagstoffdelen, og med få unntak finner vi fra en til tre på hver dobbeltside. Spørsmålene i disse oppgavene er varierte, og jeg vil i det følgende legge frem noen utvalgte eksempler som viser at spørsmålene kan legge opp til både refleksjon ut fra egne erfaringer og refleksjon rundt den gjeldende teksten eller det gjeldende temaet. Her er en spørsmålstype som fordrer at elevene reflekterer på bakgrunn av egne tanker og erfaringer: (1) «Hvor kunne du tenke deg å reise hvis du kunne reise fritt? Hvilke forestillinger har du om kulturen og menneskene der?», (2) «*Han skal alltid lage ei scene. No har han attpåtil funne seg ei skikkeleg dramaqueen.* Kva tyder orda scene og drama når vi brukar dei på denne måten i kvardagsspråket?» og (3) «Har du lest (eller sett eller lyttet til) noen sakprosaetekster som formidlet et verdensbilde du ikke var enig i?» (Grip teksten, 2020, s. 35, 102 og 130). Jeg vil også si at denne type spørsmål evner å knytte egne erfaringer til begreper og temaer i teksten. Til mange av spørsmålene vil det ikke alltid være tilstrekkelig å svare ut fra egne tanker og erfaringer alene, men i kombinasjon med innholdet i teksten. Dette mener jeg å se er fremtredende i ulik grad. Eksempelspørsmål 3 krever at eleven vet hva en sakprosaetekst er, men eksempelspørsmål 1 krever ikke begrepskunnskap i samme grad. Videre vil jeg trekke frem en spørsmålstype som henvender seg mer konkret til teksten og temaet den står i sammenheng med. Eksempler på dette er: (1) «I diktet til Amalie Kasin Lerstang nevnes flere identitetsmarkører. Hvilke markører knytter hun til bykulturen, og hvilke knytter hun til stedet hun komme fra?» (2) «Hva skjer med rytmen i linje 6 og 9? Hvorfor er det slik, tror du?» og (3) «Kva for ei appellform brukar du oftast når du skal overtude nokon?» (Grip teksten, 2020, s. 31, 57 og 204). I de to første eksemplene knytter spørsmålene seg direkte til tekstene de står til, og elevene er nødt til å bruke innholdet for å kunne komme frem til svarene. I eksempel 3 er

spørsmålet i mindre grad knyttet til teksten, men det kreves at elevene er kjent med begrepet appellform for å kunne svare på spørsmålet.

Den neste oppgavetypen jeg har sett på er den som i boka heter «arbeidsstoff». Dette er oppsummeringsspørsmål og oppgaver som kommer etter hvert kapittel, og som er fordelt på en dobbeltside, sett bort fra etter kapitlet om samisk, der det bare er på en side. De to sidene er innrammet med en farget kant, i kapitlets farge. Oppsummeringsspørsmålene kommer først, og består av spørsmål som kan karakteriseres som tradisjonelle faktaspørsmål. Jeg viser til kapitlet om retorikk, der noen av oppsummeringsspørsmålene er slik: «Hvor og når ble retorikken utviklet?», «Forklar begrepet etos» og «Hvordan kan man appellere til patos?» (Grip teksten, 2020, s. 156). Til alle kapitlene, bortsett fra ett, er det ti oppsummeringsspørsmål. Det faste antallet spørsmål kan tyde på en bevissthet rundt dette, og videre gir det inntrykk av fast struktur, forutsigbarhet og avgrensning. Etter oppsummeringsspørsmålene kommer «Oppgaver», og disse varierer i både kompleksitet og omfang. Antallet veksler mellom 5, 6 og 7 oppgaver, som hver har ulikt antall deloppgaver. Etter å ha sett på alle oppgavene, er det oppgaver som innebærer fagartikkelskriving som opptrer hyppigst. Dette støtter argumentet om at akademisk skriving bør vektlegges for studieforberedende programområder. Like viktig er det å peke på at det legges til rette for dybdeløring ved at gjentakelse av en type tekst gir forutsetninger for dypere læring og en mer varig forståelse. Grip teksten har ellers varierte oppgavetyper utover fagartikkelskriving. Dette er både individuelle oppgaver og gruppeoppgaver. Oppgavene dekker skriving av kreativ tekst, drøftende og argumenterende tekst, resonnerende tekst, sammensatt tekst og alle i ulik form og på ulike nivåer. Her vil jeg vise til noen konkrete eksempler på hvordan ulike temaer er behandlet i oppgave- og aktivitetsform: «Skriv en kreativ tekst om språk og identitet», «Lag en sammensatt tekst som forklarer hovedprinsippene i norsk syntaks» og «Lag en informasjonsfilm om plagiat». Sistnevnte eksempel er kun tittelen på oppgaven (Grip teksten, 2020, s. 290, 257 og 175). Disse eksemplene har sin hovedtyngde i skriftlig kompetanse, og videre vil jeg trekke frem eksempler som i større grad gjelder muntlig kompetanse. Her har Grip teksten debattoppgaver, eksempelvis om klimapolitikk, kulturmøter og hersketeknikker, oppgaver som ber elevene arrangere diskusjonsforum, en klasseoppgave der målet er å reflektere over yringskulturen i klassen og oppgaver der elevene skal diskutere påstander. Jeg vil også trekke frem en oppgave som kan stå som eksempel på kreativitet. Oppgaven «Lag en pechakucha om retorikkens historie og de retoriske appellformene» krever

at elevene finner ut mer om denne japanske presentasjonsformen, der 20 bilder kan vises, og til hvert bilde har man 20 sekunder til rådighet. I denne oppgaven gis det flere føringer til hva som skal med av innhold, og den gir også følgende informasjon til slutt: «Husk at pechakuchaformatet krever at du er kreativ, at du kombinerer ulike virkemidler, og at du kan stoffet godt. Du har bare 6 minutter og 40 sekunder til rådighet» (Grip teksten, 2020, s. 156). I et didaktisk perspektiv kan dette være et eksempel på en oppgavetype som utfordrer både lærer og elev til å ta i bruk nye metoder, som igjen kan bidra til økt motivasjon og fremme engasjement. Det kan også være en metode som kan tas med inn i flere sammenhenger og fag, og slik sett være gjeldende for tverrfaglighet og relevans.

«Tekstsamlingsoppgavene» i Grip teksten er den fjerde og siste oppgavetypen jeg skal ta for meg. Dette er i hovedsak oppgaver som kommer etter hver tekst i tekstsamlingen. I tillegg til disse, har hver tekst en enkeltstående oppgave før selve teksten, etter forfatterpresentasjonen. Denne oppgavetypen har ett spørsmål, noen ganger med ett eller flere delspørsmål. Oppgaven er markert med en pil i venstre marg, og skriften i hele spørsmålet er uthevet. Type spørsmål varierer, noen ganger henspiller det på forfatterrelaterte temaer, andre ganger generelt til temaet teksten handler om og av og til også til egne refleksjoner og erfaringer. Jeg vil vise til ett eksempel av hver type. Et eksempel til det første temaet er oppgaven til diktet «Sånn» av Nils-Øivind Haagensen: «Som det går fram av forfatterpresentasjonen ovenfor, skriver Nils-Øivind Haagensen ofte om samfunnsaktuelle hendelser. Dette diktet ble publisert på forfatterens Facebook-side 12. august 2019. Hvilken hendelse kan dette diktet være en kommentar til?» (Grip teksten, 2020, s. 298). Her må elevene lese forfatterpresentasjonen for å kunne svare på spørsmålet. Et annet eksempel, der spørsmålet omhandler selve teksten mer direkte er dette: «Hva menes med uttrykket «til overmål»», og her gis spørsmålet til diktet «Til overmål» av Wislawa Szymborska, gjendiktet av Christian Kjelstrup (Grip teksten, 2020, s. 311). Et siste eksempel er til en spørsmålstype som appellerer mer til elevenes egne erfaringer, og her har jeg hentet en oppgave som er gitt til Levi Henriksens novelle «Plutselig i desember»: «Hva er en god jul for deg? Hvilke julefortellinger kjenner du? Lag en liste» (Grip teksten, 2020, s. 343). Jeg vil si at denne oppgavetypens hovedhensikt ser ut til å være å forberede elevene på teksten som kommer. Dette gjøres på ulike måter og i ulik grad, og variasjonen i dette mener jeg kan bidra til å treffe ulike motivasjonsfaktorer hos elevene.

Oppgavetyper som utgjør hoveddelen av oppgaver og aktiviteter i tekstsamlingen er, som jeg nevnte innledningsvis, oppgavene som kommer etter hver tekst. Dette er oppgaver som varierer i kompleksitet og omfang, og antall oppgaver varierer mellom 4 og 10, noen også med deloppgaver. Oppgavene er ikke tydelig kategorisert eller inndelt på annet vis enn nummerering, noe som gjør at man må søke gjennom alle oppgavene for å oversikt over oppgavens type. Det er likevel mulig å se en tendens i at de mest omfattende oppgavene kommer til slutt. Oppgaver jeg anser for å renes som «mer omfattende» er større skriveoppgaver og oppgaver som krever at elevene må oppsøke og arbeide med kilder og fagstoff som strekker seg utover læreboka. Eksempler på dette er oppgaven «Se hele filmen og skriv en fagtekst der du reflekterer over noen av de perspektivene som kommer fram i dette sitatet» (Her er det gitt informasjon om filmen «Barn» før selve oppgaveteksten), «Finn ut mer om fornukspolitikken i Norge. Skriv en tekst der du bruker eksempler fra novellen til å forklare hvordan denne politikken fikk konsekvenser for samiske barn» og «I episode 16 av podcasten *Lærerrommet* er rasisme i skulen tema. Gjestene er lærer og forfatter Guro Sibeko og kunstner og forfatter Camara Lundestad Joof. Lytt til podcasten og diskuter innholdet i klassen. (Søk på «Lærerrommets episode 16» på Google.)» (Grip teksten, 2020, s. 392, 375 og 431). Dette er tre eksempler på oppgaver som krever større ressurser enn de mindre oppgavene med rene faktaspørsmål til tekstene. Det er et gjennomgående trekk i denne bokas tekstsamlingsoppgaver at de siste to til tre oppgavene er mer omfattende enn de foregående oppgavene. Disse er oppgaver som både ber om refleksjon, diskusjon, drøfting, samskriving, sammenligning av tekster, tolking, lytting, undersøkning og skriving i ulike sjangre. Oppgavene gir frihet til å justere ressursbruk, og også frihet til å kunne arbeide med teksttyper som fagartikkel og kreative tekster repetitivt. Dette fremmer en dypere og mer varig forståelse, og kan forsvare tilrettelegging for dybdelæring. Jeg finner at tekstsamlingsoppgavene ofte legger få føringer når det kommer til muntlig og skriftlig arbeid med oppgavene, noe som kan indikere valgfrihet etter hensikt. Oppgavene er tydelige på når de skal besvares skriftlig, men ikke like tydelig på når de kan eller skal arbeides med muntlig. Et eksempel på dette er oppgaven: ««Søtten år» er en norsk versjon av amerikanske Janis Ians sang «At Seventeen». Finn originalteksten og lytt til Ians sang på nettet. Sammenlign originalen med den norske gjendiktingen» (Grip teksten, 2020, s. 317). Oppgaven har tre deloppgaver som følger denne, men heller ikke i disse er det definert om elevene skal svare

muntlig eller skriftlig. Her gir oppgaven et handlingsrom til læreren, og for så vidt også til elevene, da elevmedvirkning er et viktig begrep i dagens læreplan.

### 5.8.3 Oppgaver og aktiviteter i Moment

Moment har til sammen fire oppgavetyper. Disse er «Før du leser», «Oppgaver underveis», «Oppgaver til kapittelet» og oppgaver i tekstsamlingen, kalt «Oppgaver». Den visuelle markeringen av alle oppgaver og aktiviteter i Moment er lik. Her er overskriften i rød, uthevet skrift, og en vinkel i bokas signaturfarge markerer overskriftens start (se figur 9 for eksempel på denne markeringen). Oppgavetyperen «Før du leser» opptrer i ulike former, og ikke helt etter et fast mønster. Unntaksvis er det bortfall av denne oppgavetyperen ved kapitlets begynnelse, og ellers kommer den innledningsvis eller til ett eller flere av temaene i et kapittel.

Oppgavetyperen varierer også i omfang og type spørsmål. Noen ganger er det rene faktaspørsmål som kan knyttes til det kapitlet omhandler. Et eksempel på dette er «Skriv ned tre ting du tenker på i forbindelse med ordet «retorikk»», som innleder kapitlet «Retorikk». «Før du leser» aktiviserer også elevenes egne erfaringer og fremmer refleksjon ved å stille spørsmål som «Korleis kan du vite om noko er sant eller usant?» i innledningen av kapitlet «Kritisk lesing av saktestar». En annen form denne oppgavetyperen har, er drøftende og resonnerende. Noen ganger spesifiseres det at elevene skal arbeide gruppevis, andre ganger ingen instruks til metode. Et eksempel på dette er oppgaven som innleder skjønnlitteraturkapitlet: «Diskuter påstanden: Det er like viktig å lese skjønnlitteratur som fagtekster i skolen» (Moment, 2020, s. 27, 71 og 193). Så langt i analysearbeidet med oppgaver og aktiviteter er dette det mest signifikante tilfellet av en oppgavetype uten et fast mønster. Jeg vil derfor ta et nærmere blikk på akkurat denne oppgavetyperen og hva det uregelmessige mønsteret kan fortelle noe om. I lys av dybdelæringsbegrepet, der det blant annet forfektes at elevene skal kunne bruke det de lærer på ulike måter i kjente og ukjente situasjoner, kan en mulighet være å se på dette som en øvelse i å være fleksibel i måten å tilegne seg fagstoffet på. Det å møte en oppgavetype som tydelig bryter i mønster og systematikk, krever at leseren stopper opp, vurderer og reflekterer over hvorfor «før du leser»-oppgavene dukker opp både som kapittelinnledende og delkapittelinnledende oppgaver. En slik form for fleksibilitet kan kanskje også sies å være en form for kritisk tilnærming, da

elevene i større grad må vurdere omfang og vektning av temaer i kapitler der oppgavestrukturen varierer.

Moment sin andre oppgavetype er «Oppgaver underveis». Disse kommer enten som «oppgave underveis» eller «oppgaver underveis», da antall oppgaver varierer mellom en og tre. Omfanget av denne oppgavetypen varierer fra kapittel til kapittel. Et eksempel på stor grad av variasjon vil jeg vise til ved å sammenligne to av kapitlene i boka. Kapittel 2 har 22 sider og 2 forekomster av «Oppgave underveis», mens kapittel 3 også har 22 sider, men hele 8 forekomster av denne oppgavetypen. Her er det flere forhold å ta med i betraktningen om hvorfor skillet er så stort, og en sentral faktor er temaet kapitlet omhandler. Av hensyn til denne avhandlingens omfang, velger jeg å se på oppgavehyppigheten på et overflatisk nivå, og mener at dette likevel kan gi meg et inntrykk som er relevant å ta med i analysen. Ved å raskt «letelese» gjennom boka, ser jeg at det er betydelig færre underveisoppgaver i Moment enn i Appell og Grip teksten. Ofte består også denne av bare én oppgave, men med stor variasjon i kompleksitet og omfang. Her kan jeg vise variasjonen i omfang ved å trekke frem to ulike underveisoppgaver. Det første eksempelet er hentet fra kapitlet om retorikk: «Finn tre alternative ord (nøytralt, positivt og negativt) for hund eller eit anna husdyr, og skriv dei ned» (Moment, 2020, s. 28). Dette er en enkeltstående oppgave, og faktisk også en av totalt to underveisoppgaver i kapitlet som helhet. Et eksempel på en mer omfattende underveisoppgave er fra kapitlet «Å lage gode skriftlige og muntlige fagtekster». Til denne er det lagt ved to eksempler på elevtekster, og oppgaveteksten er slik: «Vurder hvor gode du synes disse to avslutningene til oppgaven om frafallet i videregående skole er. Hvorfor fungerer de, eller hvorfor fungerer de ikke?». Under eksempeltekstene står det også: «Oppdrag: Skriv det du mener vil være en god avslutning på en fagtekst om dette temaet» (Moment, 2020, s. 173). Disse to eksemplene viser hvor stor variasjon det kan være i omfang, og at underveisoppgavene i denne boka skiller seg fra tilsvarende oppgavetype i de to andre bøkene ved at de også opptrer som mer omfattende oppgaver, som i større grad tilsvarer oppgavetypen «Oppdrag» i Appell og «Arbeidsstoff» i Grip teksten. Hittil har jeg vist til hyppighet og kontrast i variasjon på «Oppgaver underveis» i Moment. Det er også nødvendig å se på hvilke type spørsmål og oppgaver denne oppgavetypen inneholder. Her finnes det både individuelle og gruppebaserte oppgaver hvor elevene eksempelvis blir bedt om å drøfte, reflektere, diskutere, argumentere og dele erfaringer. Noen av oppgavene er direkte knyttet til tekstene de står til, andre til elevenes egne erfaringer og forkunnskaper. Oppgaven «Har du

noen gang blitt utsatt for usynliggjøring, latterliggjøring eller andre hersketeknikker? Del erfaringene dine med en klassekamerat.» (Moment, 2020, s. 101) er et eksempel på sistnevnte. Moment kan sies å ha en friere struktur i underveisoppgavene sine enn Appell og Grip teksten. Jeg mener også å se en tendens til mer variasjon i oppgavetype, mer kreativitet og større grad av tilpasning til temaene oppgavene står til. Det at noen kapitler har få «Oppgaver underveis» kan være et bevisst grep der type innhold er førende for oppgavehyppigheten.

Oppgavetypen «Oppgaver til kapitlet» er oppgaver som kommer på slutten av hvert kapittel. Disse er delt inn i typene «Mindre oppgaver», «Større oppgaver» (eller «Større oppgave» der det bare er én oppgave) og «Skriveoppgaver». Også for denne oppgavetypen er Moment friere i strukturen enn de andre to bøkene. «Mindre oppgaver» er spørsmål knyttet til temaet i kapitlet, og jeg legger merke til at spørsmålene ofte er stilt på en måte som får elevene til å måtte arbeide aktivt for å finne svar, ikke bare lete etter et direkte sitert svar i teksten. Et eksempel på dette er oppgaven «Kva betyr uttrykket «å ta noko for god fisk»? Bruk uttrykket i eit kort avsnitt der du forklarar kva det vil seie å lese kritisk» (Moment, 2020, s. 90). Her må elevene konkret vise at de forstår hva kritisk lesing handler om, ikke bare finne et konstruert svar i teksten. I tillegg må de forholde seg til et uttrykk på norsk, som for mange ikke er en selvfølge å forstå betydningen av. Dette kan, slik jeg forstår deler av dybdelæringsbegrepet innhold, stå som et eksempel på hvordan begreper kan arbeides med for å utvikle kunnskap og mer varig forståelse. Ved å integrere idiomatiske uttrykk i arbeid med ulike temaer, vil elevene måtte reflektere og utforske på tvers av fag, og dermed bruke det de lærer i ulike sammenhenger, slik Utdanningsdirektoratets definisjon av dybdelæring forfekter. Ser vi videre til antall oppgaver i «Mindre oppgaver» varierer dette stort, og her følger fordelingen av antall oppgaver i de ni kapitlene der denne oppgavetypen opptrer: 9, 5, 5, 9, 8, 1, 10, 7 og 6. Til kapitlet «Å lage gode skriftlige og muntlige fagtekster» finnes det bare én oppgave av denne typen, og den vil jeg karakterisere som mer omfattende enn det som representerer flesteparten av de andre av denne typen: «Gå gjennom kapitlet og velg ut ti sentrale fagbegreper. Skriv en kort forklaring på hvert begrep uten å nevne selve begrepet. Gå sammen to og to» (Moment, 2020, s. 189). Videre følger en nærmere instruks for hvordan oppgaven skal gjennomføres og oppsummeres. Til sammenligning med oppgaver i det som er definert som «Større oppgaver», kan jeg ikke se at denne skiller seg nevneverdig fra disse. Jeg undrer meg derfor over hvorfor denne oppgaven er plassert som en enkeltstående «mindre oppgave». Det kan være at selve begrepet «mindre» skal fungere omfangsbegrensende i seg selv, og at

elevene og lærere skal tilpasse deretter, men dette fremstår uklart. Overskriften er «Mindre oppgaver», ikke «Mindre oppgave», slik mønsteret er i «Større oppgaver», så her er det enten inkonsekvent eller trykkfeil. «Større oppgaver» er de mer omfattende oppgavene til hvert kapittel, og disse består av 1, 2, 3 eller 4 oppgaver. Først- og sistnevnte bare ved ett tilfelle, ellers 2 eller 3 oppgaver. Denne oppgavetyper inneholder ofte deloppgaver, og det er tydelig at dette er oppgaver som krever mer av elevene, både av tid og innsats. I disse oppgavene blir elevene blant annet bedt om å lage ulike former for presentasjoner, tolke og analysere ulike teksttyper, lese ulike tekstutdrag og arbeide med disse, diskutere og drøfte, tenke og reflektere, søke og finne fagstoff på internett, ta bilder og lage videosnutter, lage twitterkonkurranser og arbeide med talesjangeren. Oppgavene varierer både i stil, tema, omfang og kompleksitet. Jeg vil vise til et eksempel som peker på fleksibilitet i omfang, da dette kan gi støtte til et argument om dybdelæring. Følgende oppgave kan brukes i flere fag og i ulike sammenhenger, elevene kan arbeide med oppgaven og temaet over tid, oppgaven kan gjøres individuelt eller gruppevis og det muliggjør en mer varig forståelse av begreper, metoder og sammenhenger. Oppgaven gis til kapitlet «Språklege verkemiddel» og er som følger: «Kartlegg kvardagsmetaforer i eitt døgn. Skriv ned alle metaforer du legger merke til i det munnlege språket som omgir deg (venner, lærere, foreldre, søsken, radio, tv osv.). Samle til slutt alle funn i en database over kvardagsmetaforer. Oppgåva kan eventuelt utvidast til eit større prosjekt der databasen blir utvida i løpet av skoleåret» (Moment, 2020, s. 68).

Den siste oppgavetyper til kapitteloppgavene er de som kalles «Skriveoppgaver». Disse finnes i fem av ni kapitler, og da som 1, 7, 3, 1 og 5 i antall oppgaver. De kapitlene som ikke har denne oppgavetyper er kapitlene som omhandler kommunikasjon, retorikk, kritisk lesing av saktekstar og kulturmøter. Jeg har forsøkt å skape mening i at disse kapitlene har temaer som ikke er like godt egnet for skriveoppgaver som de andre kapitlene, men dette kan jeg ikke se å finne grunnlag for. Jeg mener det vil være like viktig og egnet å lage meningsfulle og læringsfremmende skriveoppgaver til muntlige temaer som til hvilke som helst andre temaer, og kan derfor ikke finne en meningsbærende forklaring i utelatelse av skriveoppgaver i noen av kapitlene. Det jeg derimot finner er gode skriveoppgaver som kan gi støtte til dypere læring. Her vil jeg trekke frem et eksempel som kan ses i sammenheng med dybdelæringsbegrepet og realisering av dette. Oppgaven finnes i kapitlet om skjønnlitteratur og er slik: «Velg en dramatekst, en tegneserie eller et dikt i tekstsamlingen. Skriv om teksten til en episk tekst på omtrent fem hundre ord. Du skal bruke personal forteller. Del teksten med



en medelev, og snakk sammen om hvordan teksten har endret seg» (Moment, 2020, s. 255). Her er det flere aspekter som kan skape forbindelser til dybdelæring, slik det er definert i denne avhandlingen. Elevene må i denne oppgaven forholde seg til flere sjangre, en gitt lengde på teksten de skal skrive og de må også ha kunnskap om fortellerstemme. Ved at de bruker én sjanger og omgjør denne til en annen krever kunnskap og forståelse som må overføres til nye sammenhenger. Elevene må bruke kunnskap de har tilegnet seg tidligere til å skape noe i en ny form. Skriveoppgavene i Moment består utover denne blant annet av oppgaver der elevene blir bedt om å skrive korte tekster, ofte på 200-300 ord, leserinnlegg, dikt, reklametekster, analyse av holdningskampanjer, fagartikler, korte fortellinger, person- og miljøskildringer og portretter.

Den fjerde og siste oppgavetypen i Moment er oppgavene til tekstsamlingen. Denne opptrer i to typer. Før hver tekst er det spørsmål som kalles «Før du leser», og etter hver tekst er det «Oppgaver» som består av spørsmål til teksten. «Før du leser» er aktiviserende spørsmål som gir inntrykk av å ha som hensikt å fremhente forkunnskaper, sette i gang tankeprosesser rundt temaer som kommer i teksten, samt få elevene til å reflektere rundt egne erfaringer. Noen eksempler på spørsmål og aktiviteter i «Før du leser» er: «Finn lydboksingelen *Småfilosofier* på nettstedet ferdig-snakka.no og hør forfatteren lese utdrag fra boka», «Hva er forskjellen på å være redd og ha angst? Tenk etter hva du selv mener, og sjekk på internett eller i en psykologibok hva eksperter sier» og «Hva betyr ordene *autoritet* og *umyndiggjøring*? Hva forbinder du med uttrykkene?» (Moment, 2020, s. 409, 394 og 351). Oppgavene etter hver tekst varierer fra ett til åtte spørsmål, med tre og fem som det hyppigste antallet.

Gjennomgående for denne oppgavetypen er spørsmål som knytter seg direkte til teksten, men jeg finner også mer omfattende oppgaver som ber elevene skrive personlig brev, tekst på 250 ord, sette seg inn i bakgrunnshistorien til en skulptur, tolke bilder, skrive leserinnlegg og tekstanalyse. Jeg vil beskrive flere av oppgavene som egnet til videreutvikling og sammenkobling til flere fag. Et eksempel på dette er en av oppgavene til novella «Et privat anliggende» av Chimamanda Ngozi Adichie, der ett av spørsmålene etterspør hvilken konflikt som er bakteppe for novella. Dette muliggjør både utvidelse av tema og oppgave, samt tverrfaglig arbeid med eksempelvis samfunnsfag og historie.

#### 5.8.4 Sammenligning av oppgaver og aktiviteter i lærebøkene

Oppgavene i Appell blir på sett og vis et resultat av hvordan vekting og fremstilling av fagstoffdel og tekstsamling fremstår, slik jeg har redegjort for i 5.4.1. Det er tekstsamlingen som fremstår mest utfyllende og omfangsrik, og her følger oppgavene i samme retning. Tekstsamlingen er større og inneholder flere tekster, sammenlignet med Grip teksten og Moment, og dertil vil oppgavene bli flere her. Oppgaver underveis i kapitlene er forholdsmessig betydelig færre i Moment enn i Appell og Grip teksten. Moment har det minst tydelige og faste mønsteret i oppgavene sine, men stilen oppgavene fremstår i vil jeg beskrive som mer kreativ og med større variasjon enn de to andre bøkene. Oppgavetypen «Oppgaver underveis» i Moment kan sammenlignes med likelydende i Appell og «Tenkepause» i Grip teksten, men opptrer betydelig mindre hyppig. Der det i Grip teksten er underveisoppgaver omtrent på hver dobbeltside, kan det i Moment gå tre-fire sider uten underveisoppgaver. Oppgavene av denne typen er færre og omfanget mindre. Moment har oppgavene «Skriveoppgaver» etter noen av kapitlene, og her kan jeg se oppgaver som fremmer dybdelæring ved for eksempel å gi oppgaver med omskriving av tekst. Her må elevene vise forståelse for flere sjangre, evne å overføre kunnskap fra en kjent situasjon til en ukjent, og dermed bruke det de har lært på nye måter. Denne tydelige dybdelæringsfremmende oppgavetypen kan ses på som en styrke i Moment. Alle tre bøkene kan sies å ha oppgaver som legger til rette for dybdelæring, primært gjennom oppgaver som kan justeres, videreutvikles, tverrfagliggjøres og formes til ulike formål. Grip teksten fremstår som den læreboka med tydeligst oppgavestruktur, og på bakgrunn av en utfyllende fagstoffdel, oppnår oppgaver og aktiviteter samme nivå i omfang.

## 6 Avslutning

### 6.1 Oppsummering

I oppstarten av dette prosjektet tenkte jeg at det å finne en mest mulig presis definisjon av dybdelæringsbegrepet ville bli avgjørende for funnene i lærebokanalysen. Dette fremsto tidlig som en utfordrende prosess. Jeg vil påstå at jeg i min oppgave har funnet eksempler som kan lede til en konklusjon om at dybdelæring er et nokså uklart begrep, og at det dermed kan anses å være krevende å skulle tillegge det så stor vekt i innføringen av nye læreplaner, slik

intensjonen er. I innledningen min har jeg vist til innhold i Regjeringens saksgang, der det fremkommer at fornyelsen av fagene iverksettes for å gi elevene mer dybdelæring og bedre forståelse. Viktighet og vektlegging av dybdelæring er ikke til å misforstå, men i mitt arbeid med å finne en tydelig forståelse av dette begrepet, er uklarhetene flere. Definisjonen som foreligger som den førende gir rom for en bred forståelse av begrepet, noe jeg mener at jeg gjennom min analyse har funnet belegg for å mene. Gjennom analyse av fem vurderingskategorier, som jeg mener representerer både sentrale sider ved ei lærebok og som kan knyttes til dybdelæring, står jeg igjen med et resultat som forteller meg *noe* om forståelsen av dybdelæringsbegrepet, men lite om hvordan det helt konkret blir forstått i bøkene. Årsaken til dette kan være mange, men min hypotese er at begrepet i seg selv har vært etablert i norsk skole før fagfornyelsen, og i så stor grad at når det kommer en fornyet definisjon vil det allerede eksistere etablerte forestillinger og definisjoner om hva dybdelæring handler om. Dette skaper forvirring i fagmiljøene, noe som igjen skaper uklarhet rundt begrepet. Når ulike fagpersoner i tillegg gir sine egne definisjoner og forklaringer til begrepet, oppstår det forvirring, og især når disse er enklere fattet enn den førende definisjonen: «Dybdelæring er i bunn og grunn definisjonen på god undervisning», «Dybdelæring er når det rocker i klasserommet», «Dybdelæring er prosesser for læring» og «Dybdelæring er å anvende kunnskaper og ferdigheter på ulike måter». På den andre siden kan man tenke at et kjent begrep bør ha positiv innvirkning i en prosess som er preget av store endringer, slik en innføring av en ny reform er. Lærere er også trent i å være fleksible, og bør ikke være ukjent med å skulle forholde seg til nye måter å tenke på. Her kan det drøftes og diskuteres, og jeg håper på mer forskning på dette området. Mer forskning om dybdelæring etterspørres også av utvalget som har ledet innføringen av begrepet i fagfornyelsen, og spesielt ønskes det mer forskning om hvordan det realiseres i praksis. Til dette mener jeg at det er viktig å forske på lærebøker, som er et sentralt verktøy i arbeidet med å nå målene i læreplanen. Dette kommer jeg tilbake til i kapittel 6.3 om videre forskning.

Kognitiv og sosiokulturell tilnærming til dybdelæring er et teoretisk perspektiv jeg gjorde rede for i kapittel 3.2, og som jeg har forsøkt å se koblinger til i analysen av lærebøkene. Gilje, Landfald og Ludvigsen (2018) argumenterer for den kognitive tilnærmingen, med et fokus rettet mot de indre tankeprosessene, der det fremmes et læringssyn som utvikler langtidshukommelsen blant annet ved forståelse og relevans, ikke ren memorering av kunnskap. Den sosiokulturelle tilnærmingens fokus omhandler sosial interaksjon og det at

mennesker lærer gjennom å se på sosial og kulturell kontekst. Her skapes kunnskapen i sosial praksis. Ut fra teori om disse to retningene dannet jeg meg en forventning om å finne at en kombinasjon av disse er nødvendig i en dybdelæringsprosess. Jeg mener å kunne se at alle tre lærebøkene har elementer som treffer både en kognitiv og sosiokulturell tilnærming. Først og fremst finner jeg dette ved at alle tre bøkene kan sies å legge til rette for et variert temaomfang, arbeid med alle kjerneelementene og tilrettelegging for tverrfaglighet og relevans. Struktur og oppgaver i bøkene kan også sies å være av en type som muliggjør både kognitiv og sosiokulturell tilnærming ved å være fleksible i form, og at de dermed kan stimulere både indre tankeprosesser og sosial kontekst. Samtlige vurderingskategorier jeg har anvendt kan sies å være ivaretatt i alle de tre lærebøkene, men i ulik grad. Appell er den med minst fagstoff, og som utmerker seg i å bære seg dårligst når det kommer til flere av vurderingskategoriene. Tekstsamlingen er derimot den mest omfangsrike i Appell, og kan ha potensiale til å treffe elevene bedre når det kommer til samhandling og deltakelse i klasserommet. Grip teksten og Moment favner betydelig bredere enn Appell på fagstoffdelen, og vil med det i større grad kunne fremme flere kognitive prosesser i tillegg til sosial kontekst.

I kapittel 4.6 har jeg redegjort for kvalitetskriterier for læremidler. Dette er viktige føringer for læremidler, og jeg har derfor tatt med meg sentrale dybdelæringsrelaterede elementer fra disse i min analyse. Jeg har funnet at alle tre bøkene muliggjør sammenhenger og koblinger mellom, kunnskapsområder i og på tvers av fag. Det samme vil jeg hevde når det kommer til å legge til rette for bruk av egne erfaringer og kunnskaper hos elevene. Oppgaver og aktiviteter i alle tre bøkene inviterer til erfaringsdeling og arbeid med ulike typer faglige utfordringer individuelt eller sammen med andre, slik de førende kvalitetskriteriene beskriver at et godt læremiddel for norskfaget bør gjøre.

I analysedelen har jeg ved hjelp av fem vurderingskategorier undersøkt hvordan dybdelæring forstås i de tre lærebøkene. Det har tidvis vært utfordrende å holde dem adskilt fra hverandre fordi de i mange sammenhenger oppleves å ha en tett forbindelse. Jeg vil nå, i korte trekk, forsøke å samle de viktigste funnene mine i en spisset oppsummering av de fem vurderingskategoriene:

*Temaomfanget* fremstår ikke med utpreget kontrast, men Grip teksten og Moment har betydelig mer fagstoff enn Appell, som skiller seg ut ved å ha mindre innhold til de ulike

temaene. Grip teksten gir mer plass til temaet kultur enn de to andre bøkene, og i likhet med Moment, gis litteraturtemaet god plass. Her har Moment færre bilder og illustrasjoner enn Appell og Grip teksten, men så vinner Moment seg igjen ved å ha en friere struktur og en mer didaktisk tilnærming til flere av temaene. Her har jeg trukket frem hvordan en novelleanalyse blir eksemplifisert ved å vise til en ferdig besvarelse, etter en grundig gjennomgang av ulike analysebegreper for episke tekster.

*Norskfagets kjerneelementer* er en vurderingskategori jeg finner elementer og innslag av i alle tre bøkene, men i varierende grad. Appell er alene om å anvende kapittelnavn som ligger nært titlene på kjerneelementene, men likevel den boka som anvender dem minst tydelig. Dette mener jeg er et tegn på at intensjonen er til stede, men at de ikke har lyktes helt i oppnåelsen av dette. Videre har jeg funnet at alle tre bøkene har en ryddig balanse i målform, men en svak nabospråkrepresentasjon, spesielt for svensk. Her har jeg blant annet stilt spørsmål ved hvorfor en tale av Greta Thunberg er oversatt til norsk i Grip teksten og ikke gjengitt på originalspråket. Videre faller igjen Appell gjennom på fagstoff, der Grip teksten og Moment er både utfyllende og grundig. Alle tre har didaktisk egnede oppgaver som kan engasjere og motivere, og med variasjon i både omfang og kompleksitet.

*Tverrfaglighet og relevans* er en vurderingskategori jeg finner tilrettelegging for i alle de tre bøkene, men også her i varierende grad. Appell har en variert og omfangsrik tekstsamling som med bredde og variasjon gir god tilgjengelighet for tverrfaglig arbeid og opplevelse av relevans for elevene. Tekstsamlingen i Grip teksten fremstår mindre variert og rikholdig enn Appell sin, og dette preger også hvordan tverrfaglighet og relevans får mulighet til å realiseres. Grip teksten har derimot en styrke ved å ha flere temaer gjennom en grundig fagstoffdel. Dette muliggjør sammenkoblinger til flere fag og situasjoner. Moment har en mindre tekstsamling enn Grip teksten, men med aktuelle temaer som kan anvendes på tvers av fag. Appell og Grip teksten har totalt sett flere temaer enn Moment. Jeg finner at sistnevnte har en mindre skjematisk og fast struktur, noen som kan gjøre det mer krevende å søke og lete etter temaer.

*Struktur* er den fjerde kategorien jeg har undersøkt. Her mener jeg å ha funnet at Appell og Grip teksten er nokså like i strukturen, og at Moment skiller seg ut med en langt friere tilnærming til denne. Appell har mindre fagstoff enn de to andre bøkene, men en større

tekstsamling. Dette påvirker det strukturelle inntrykket ved at fagstoffdelen tillegges mindre vekt, og dermed kan anses for å være mindre viktig. Dette inntrykket blir forsterket ved at fagstoffet oppleves mangelfullt og svært avkortet. Den mer kreative tilnærmingen i Moment kan styrke et argument om at dybdelæring fremmes ved at elevene må aktivt bruke de de finner og overføre til nye sammenhenger. Innholdet i definisjonen som peker på å «bruke det vi har lært på ulike måter i kjente og ukjente situasjoner» fremmer en viss fleksibilitet, noe en friere struktur også kan. Elevene må arbeide mer aktivt og mindre oppskriftsmessig. På den andre siden kan Grip tekstens mer tradisjonelle struktur gi elevene mer forutsigbarhet og ro til å bli værende i mer kjente situasjoner, og dermed finne rom for en tryggere læringssituasjon. Dette vil avhenge av hver enkelt elevs studieteknikk og læringsstrategi.

*Oppgaver og aktiviteter* er den siste vurderingskategorien, og her kan alle de tre lærebøkene sies å ha oppgaver og aktiviteter som fremmer dybdelæring. Appell, med sin omfangsrike tekstsamling, har oppgaver som til den delen viser størst variasjon og omfang. Moment har en gjennomgående kreativ og mer fri tilnærming i oppgaver og aktiviteter, og gir rom for variasjon og valgfrihet i større grad enn de to andre bøkene. Grip teksten har en stødig og tydelig oppgavestruktur i hele boka, og muliggjør forutsigbarhet for elevene. Tilrettelegging for dybdelæring kan realiseres i alle de tre bøkene her, primært gjennom oppgaver og aktiviteter som kan tilpasses ulike sammenhenger og situasjoner, videreutvikles og tverrfagliggjøres. I kapittel 4.5.2 omtalte jeg blant annet Rognes Solbu/Skrivesenteret (2019) sine perspektiver om arbeid med dybdelæring gjennom «lengre undervisningsopplegg» og «lengre prosess mot et større mål». Setter jeg dette i sammenheng med det jeg har funnet i Appell, Grip teksten og Moment, vil jeg hevde at samtlige legger til rette for undervisningsopplegg som fordrer arbeid over tid og som legger opp til ulike presentasjonsformer.

I flere av vurderingskategoriene kommer tekstsamlingen frem som et tema til drøfting. Jeg vurderte å ha dette som en egen vurderingskategori, men dette utgikk av hensyn til oppgavens omfang. Avslutningsvis vil jeg likevel trekke inn noen betraktninger jeg har til tekstsamlingen i de tre bøkene. Appell, som på fagstoffdelen må sies å bære seg svakt, gjør det motsatte når det kommer til tekstsamlingen. Grip tekstens tekstsamling fremstår svakere. Den har på langt nær tilsvarende omfang og variasjon som Appell sin. Det har heller ikke tekstsamlingen i Moment. Jeg kan ikke finne at tekstsamlingen i Grip teksten og Moment mangler

læreplanfestede temaer, men at utvalget er begrenset. Dette kan være et bevisst grep fra forfatterne, ved å tenke at det gir læreren større rom for valgfrihet når det kommer til tekster, og at en grundigere og mer utdypende fagdel derfor prioriteres. I så fall mener jeg at dette kan være en klok avveining, da det kan by på større utfordringer for en lærer å ha færre føringer rundt faginnhold enn tekstutvalg. Dette kan selvsagt diskuteres, og jeg har ikke søkt etter forskning som forteller meg noe om dette, men det er en erfaringsbasert refleksjon jeg har. Etter mange år som lærer har jeg følt på dette selv, i tillegg til at jeg har samtalt og diskutert med kollegaer, både erfarne og uerfarne, og jeg har også vært øvingslærer for studenter. Jeg har en formening om at det oppleves mer risikofylt å ha større valgfrihet i fagstoff enn i valg av tekster. I lærebøkene jeg analyserer finner jeg det interessant å undersøke nettopp fordelingen mellom fagdel og tekstutvalg, og mulige forklaringer til denne. Jeg mener at dette kan formidle noe om lærebokforfatters holdning til hva som bør prioriteres i det omfattende norskfaget, uten at dette skal lede til slutninger om at det ene utelukker det andre, eller at en av delene undervurderes. Det vil være en annen diskusjon. Tekstsamlingen i alle tre bøkene har temaer som kan justeres, videreutvikles og tilpasses ulike sammenhenger og fag. Oppgaver og aktiviteter til tekstene legger opp til ulike måter å arbeide med både innhold og form på, individuelt eller sammen med andre, på ulike nivåer og i kjente eller ukjente situasjoner. Alt dette i tråd med deler av fagfornyelsens definisjon av dybdeløring.

## 6.2 Konklusjon

Jeg har forsøkt å undersøke hvordan dybdeløningsbegrepet, slik det er definert i fagfornyelsen, er forstått i tre lærebøker. Teorien jeg har basert dette på er primært teori om dybdeløring. Min metodiske tilnærming har vært kvalitativ, og jeg har benyttet fem vurderingskategorier jeg har utarbeidet på bakgrunn av Landfalds seks sentrale temaer, som også er nedfelt i tre utdanningspolitiske dokumenter. I tillegg har jeg brukt teori om dybdeløring og lærebokanalyse i utarbeidelsen av vurderingskategoriene.

Mine funn viser at alle de tre lærebøkene jeg har sett på tilrettelegger for forståelse av dybdeløring. Hvordan og i hvor stor grad dette gjøres er ulikt. En lærebok er forankret i den gjeldende læreplanen, og med mindre den avviker stort fra helt sentrale faglige, pedagogiske og didaktiske prinsipper, vil den kunne forsvare dybdeløring i større eller mindre grad. Først og fremst mener jeg å kunne si å ha funnet at begrepet dybdeløring favner så bredt i innhold

at en påstand om totalt fravær i forståelse av dybdelæring ville vanskelig la seg gjøre. Jeg har ikke hatt som overordnet mål å avdekke dybdelæringsbegrepets eksistens som sådan, men snarere hvordan det blir forstått og realisert i bøkene. Likevel har opplevelsen av et vidt og uklart begrep både preget og begrenset analysearbeidet mitt. Jeg opplever at vurderingskategoriene jeg utarbeidet har vært konkrete og anvendelige i seg selv, men at det likevel har vært krevende å utforske forståelsen av et begrep som opptrer generelt og uklart.

Hovedtrekkene i det jeg har undersøkt sentrerer seg rundt en oppfatning av at Grip teksten og Moment begge er tilstrekkelig som et fullverdig verktøy i arbeidet med å nå målene i læreplanen i norsk. Moment har en friere og mer kreativ tilnærming til fagstoffet, der Grip teksten er mer tradisjonell. Appell har den største tekstsamlingen av de tre, men en fagstoffdel som er så kortfattet at jeg stiller spørsmål ved hvorvidt denne læreboka kan anses som en fullverdig lærebok. Alle tre lærebøkene tilrettelegger for variert og tverrfaglig arbeid med fagstoff og tekstsamling, og gjør det mulig å arbeide med gradvis utvikling av kunnskap og varig forståelse, slik definisjonen i fagfornyelsen forfekter.

Avslutningsvis vil jeg si noe om fagfornyelsens definisjon av dybdelæring, slik jeg oppfatter den etter å ha arbeidet med den. Jeg ser den som både generell og klar, noe som gjør arbeidet med å undersøke realiseringen av dybdelæring krevende. Jeg mener bestemt at tydeligere føringer bør utarbeides, først og fremst som en konkretisering av dybdelæringsbegrepet knyttet til hvordan dette kan forstås og realiseres i praksis. Dette er også noe jeg finner støtte i fra omtaler som angår videre forskning.

### 6.3 Videre forskning

I innledningen min viste jeg til Gilje, Landfald og Ludvigsens uttalelse om at det er behov for mer forskning om dybdelæring og om hvordan dette realiseres i praksis i norske klasserom. Jeg har i min avhandling undersøkt hvordan tre nye lærebøker i norsk forstår dybdelæringsbegrepet. Dette er en av mange innfallsvinkler til dette feltet, og jeg har noen tanker om hva som kunne vært spennende og hensiktsmessig å forske videre på. For det første er den fysiske lærebokas posisjon i faget et viktig tema. De nettbaserte ressursene har jeg ikke tatt med i denne avhandlingen. Det hadde også vært interessant å vurdere lærebøkernes nettressurser i lys av dybdelæring. For det andre sier en lærebokanalyse lite om hva som



faktisk skjer i klasserommet. Hvordan fungerer lærebøkenes innhold i praksis? Videre kan og bør elevene selv tas med i forskningen om dybdelæring og/eller lærebøker. Kan vi finne ut noe om hvordan elevene opplever at en dypere og mer varig forståelse av fagstoffet foregår? Særlig viktig er det å forske på dybdelæring og hvordan dette blir realisert i klasserommet. Vektingen av begrepet er stort i fagfornyelsen, noe som gir grunnlag for et viktig forskningsområde innenfor norsk skole de neste årene.

## Bibliografi

- Andersson-Bakken, E. og Bakken, J. (2017). Kulturmøter og kulturkonflikter i norsklærebøker <https://www.idunn.no/apne-dorer-mot-verden/kulturmoter-og-kulturkonflikter-i-norsklereboker>
- Angvik, M. (1982). Skolebokanalyse som tema for lærerutdanning og forskning. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 66(10), 367-379.
- Bjørndal, B. (1967). *Om lærebøker. Vurderingskriterier* (Forskningsoppgaver). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bratholm, B. (2001). *Godkjenningsordningen for lærebøker 1889-2001. En historisk gjennomgang. Notat 5/2001: Fokus på pedagogiske tekster*. Høgskolen i Vestfold. <http://www-bib.hive.no/tekster/hveskrift/notat/2001-05/not5-2001-02.html>
- Børresen, P.F., Jomisko, A.L., Longva, I.C., Sørhaug, J.O. og Aasbrenn, I. (2020). *Appell. Vg1 SF Norsk*. Oslo: Gyldendal.
- Claudi, M.B., Solberg Holm, E., Brunstad, E., Andersen Bueie, A., Aanes, E. og Bones, S. (2020). *Grip teksten. Norsk vg1 Studieforbereidende utdanningsprogram*. Oslo: Aschehoug Undervisning.
- Famouspsychologists.org Hentet 03.05.2021 fra: <https://www.famouspsychologists.org/jean-piaget/>
- Fodstad, L.A., Minken, M., Norendal, A., Magnusson, C.G., Lånke, M., Østmoe, T.I., Blikstad-Balas, M., Hjortland, O. og Antonsen, P. (2020). *Moment. Norsk for studieforbereidende vg1*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Fullan, M., Quinn, J. og McEachen, J. (2018). *Dybdelæring*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Gilje, Ø., Landfald, Ø.F., & Ludvigsen, S. (2018). Dybdelæring – historisk bakgrunn og teoretiske tilnæringer. *Bedre skole*, 2018/4.
- Halkier, B. (2013). *Hva kan vi bruke kvalitativ forskning til?* Hentet 17.03.2021 fra: <https://forskning.no/sosiologi/hva-kan-vi-bruke-kvalitativ-forskning-til/610839>
- Henriksen, T. (2009). Betrachninger omkring lærebøker og lærebokforskning. *NOA, norsk som andrespråk*, 25(1), 5-25.
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet*. (Meld. St. 28 2015-2016). Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Kunnskapsgrunnlag for kvalitetskriterium for læremiddel i norsk*. Hentet fra: <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/laremidler/kvalitetskriterier-for-laremidler/kunnskapsgrunnlag-kvalitetskriterium-norsk/oppdrag-og-bakgrunn/bakgrunn/>

- Lande, Ø.M. (2007). *Hvordan vurdere og velge lærebøker? Utviklingen av en modell for lærerens valg av lærebøker i samfunnsfag*. (Masteroppgave). Universitetet i Oslo, Oslo.
- Landfald, Ø.F. (2016). *Dybdelæring. En teoretisk studie av dybdelæringsbegrepet og dets betydning for elever i skolen*. (Masteroppgave). Universitetet i Oslo, Oslo.
- Lyngsnes, K. og Rismark, M. (1999). *Didaktisk arbeid*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS. 3.utg. (2014).
- Marienfeld, W. (1976). Schulbuchanalyse und Schulbuchrevision: Zur Methodenproblematik. I: Internationales Jahrbuch für Geschichte- und Geographie-Unterricht. Band XVII. GeorgEckert-Institut für Internationale Schulbuchforschung, Braunschweig: 47-58.
- Marton, F., & Säljö, R. (1976). On qualitative differences in learning: I – Outcome and process. *British journal of educational psychology*, 46 (1), 4-11.
- Meld. St. 28 (2015-2016). (2016). *Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Hentet 27.03.2021 fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- NOU 2014:7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole. Et kunnskapsgrunnlag*. Kunnskapsdepartementet. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/e22a715fa374474581a8c58288edc161/no/pdfs/nou201420140007000dddpdfs.pdf>
- NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/?ch=2>
- Ohlsson, S. (2011). *Deep learning: how the mind overrides experience*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Skjelbred, D. (2003). *Valg, vurdering og kvalitetsutvikling av lærebøker og andre læremidler*. Sluttrapport. Rapport 12/2003. Høgskolen i Vestfold.
- Skjelbred, D. (2019). Læremidlene – et tema som forsvant i skoledebatten. Hentet fra: <https://www.utdanningsnytt.no/bedre-skole-fagartikkel-laeremidler/laeremidlene--et-tema-som-forsvant-i-skoledebatten/223026>
- Skrivesenteret - Nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforskning. (2019). *Dybdelæring i norskfaget på vgs*. Hentet 19.03.2021 fra: <http://www.skrivesenteret.no/ressurser/dybdelaering-i-norskfaget-pa-vgs/>
- Skrunes, N. (2010). *Lærebokforskning. En eksplorerende presentasjon med særlig fokus på Kristendoms kunnskap, KRL og Religion og etikk*. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Store Norske Leksikon. (2021). *Kvalitativ metode*. Hentet 17.03.2021 fra: [https://snl.no/kvalitativ\\_metode](https://snl.no/kvalitativ_metode)

- Store Norske Leksikon. (2021). *Kognitiv psykologi*. Hentet 21.03.2021 fra:  
[https://snl.no/kognitiv\\_psykologi#-Forskningsomr%C3%A5der](https://snl.no/kognitiv_psykologi#-Forskningsomr%C3%A5der)
- Undheim Larsen, D.E. (2018, 8.desember). Pedagoger på dypt vann. *Klassekampen Kultur og Medier*, s.42 og 43.
- Universitetet i Oslo. (2020, 21.januar). Hva er flerfaglig og tverrfaglig undervisning? Hentet fra <https://www.uv.uio.no/forskning/satsinger/fiks/kunnskapsbase/tverrfaglighet/hva/>
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Elevundersøkelsen*. Hentet 04.04.2021 fra:  
<https://www.udir.no/tall-og-forskning/brukerundersokelser/Om-temaene-i-Elevundersokelsen/Motivasjon/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Hva er kjerneelementer?* Hentet 19.03.2021 fra:  
[https://www.kslaring.no/pluginfile.php/1157520/mod\\_page/content/7/Artikkel%20%28UDIR%29%20om%20kjerneelementene%20og%20prosesessen%20i%20arbeidet.pdf](https://www.kslaring.no/pluginfile.php/1157520/mod_page/content/7/Artikkel%20%28UDIR%29%20om%20kjerneelementene%20og%20prosesessen%20i%20arbeidet.pdf)
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Kjerneelementer*. Hentet 19.03.2021 fra:  
<https://www.udir.no/lk20/nor01-06/om-faget/kjerneelementer?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Overordnet del. Tverrfaglige temaer*. Hentet 05.04.2021 fra:  
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2018). Film: *Sammenhengen mellom kompetansebegrepet og dybdeløring*. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stottemateriell-til-overordnet-del/film-sammenhengen-mellom-kompetansebegrepet-og-dybdelaring/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Kompetansepakke fra innføring av nytt læreplanverk*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/kompetansepakke-for-innforing-av-nytt-lareplanverk/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Fagets relevans og sentrale verdier*. Hentet 28.03.2021 fra <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/om-faget/fagets-relevans-og-verdier?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplanen i norsk*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/kompetansemaal-og-vurdering/kv114?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Overordnet del. Kompetanse i fagene*. Hentet 04.04.2021 fra: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/kompetanse-i-fagene/>
- Valen, C.R. (2013). *En komparativ analyse av tre lærebøker med fokus på sammensatte tekster*. (Masteroppgave). NTNU, Trondheim.
- Øveland Nyhus, J. og Syse Talsethagen, A. (2020). *Dypt og grunnleggende norskfaglig: Dybdeløring i teori og praksis*. Oslo: Fagbokforlaget.

## Figurliste

- Figur 1: Modell: Fire grader av tverrfaglighet
- Figur 2: Forsiden av Gyldendals Appell
- Figur 3: Forsiden av Aschehougs Grip teksten
- Figur 4: Forsiden av Cappelen Damms Moment
- Figur 5: Bilder fra Grip teksten s.92-93 og 110-111
- Figur 6: Bilde fra Grip teksten s.142
- Figur 7: Bilde fra Moment s.199
- Figur 8: Bilde fra Grip teksten s.196-197
- Figur 9: Bilde fra Moment, s.70-71
- Figur 10: Bilde fra Appell s.40

## Vedlegg 1: Forlagsuttalelser

### Utdrag fra email datert 04.11.2020 fra Magnhild Glende, Gyldendals Appell:

Når det gjelder dybdelæring i Appell, har vi i vg1-boka vært opptatt av at dybdelæring skal handle om modellering og aktivisering, uten at læreboka skal fortelle «alt». Her er noen grunnprinsipper:

- De korte og oversiktlige fagtekstene er ment å klargjøre sentrale begreper og tenkemåter for elevene uten at de skal «letelese» seg fram til det mest sentrale og måtte skille viktig fra uviktig. Vi ønsker at læreboka skal fungere som et oppslagsverk, og at lærerne kan utfylle stoffet i undervisningen, eller utvide med andre kilder. Etter vårt syn skal fagstoffet i norskfaget først og fremst brukes til å tolke tekster og å utforme egne tekster, og hvis fagstoffpresentasjonene blir for lange og «pratete», blir fort læreboka liggende i skapet fordi den er vanskelig å integrere i undervisningen. Et gjennomgående trekk i fagstoffgjennomgangen, er at fagbegreper vises i tabellform med eksempler og funksjonsforklaringer. Dette er ment for å automatisere for elever en tenkemåte de skal automatisere når de jobber med tekster: 1) bruk fagbegreper 2)vis med et egnet eksempel/sitat og 3) vurder funksjon. Vi har kalt denne tenkemåten for tolkningstrappa, og har et eget kurs på denne i kursdelen. Tolkningstrappa
- I hvert kapittel har vi en forstå-det-del. Her går vi i dybden på én eller noen tekster og demonstrerer tenkemåter og hvordan fagbegreper fra fagstoffgjennomgangen kan overføres på en tekst. Vi tenker at dette er langt mer nyttig enn å «namedroppe» mange tekster underveis. I forstå-det er vi også opptatt av funksjonsforklaringer for at elevene skal forstå hva de ulike grepene gjør med en tekst. Mange av forstå-det tekstene har modelltekster i kursdelen. Dette er også eksempel på dybdelæring, ved at vi tenker at tekstarbeid foregår i flere trinn – fra å lese å forstå til å kunne skrive om tekster i ulike sjangere.

- Oppdragsdelen i kapitlene er den aktiviserende delen av fagstoffet (i tillegg til de mer åpne førlesingsoppgavene i kapittelstarten). Oppdragene har ulik kompleksitet. Her er det alt fra varierte oppsummeringsoppgaver til ferdighetstrening som trekker inn tekster fra antologien og kurs fra kursdelen.
- Kursdelen får elevene oversiktlige steg-for-steg, skriverammer og eksempler på modelltekster de kan bruke når de jobber med ulike ferdigheter i faget. Disse er ment som oppslag. Hensikten er også at elevene skal se at mange av grunnprinsippene går igjen i måten tekster bygges opp. I Appell ferdigheter på Gyldendal Skolestudio blir ferdighetstreningen mer aktivisert. Ferdighetsrommet inneholder aktiviteter på to nivåer, og er et felles «øverom» for elever fra 8 trinn til vg3. Dette for å vise at de norskfaglige ferdighetene følger gjennom alle fem trinnene, men blir mer komplekse etter hvert som du kommer opp på de ulike trinnene. Ved å samle dette på ett sted, tenker vi dette er et godt verktøy for å gå fra basis til studieforberedt, et sted du kan repetere og utvikle deg – og det må jo være dybdelæring i praksis 😊
- I tekstsamlingen er det forsøkt å få inn dybdelæring ved å tilby ulike varianter og vanskelighetsgrader i oppgavedelen – her er det oppgaver der elevene skal trene på fagbegreper, større dybdeopplegg med innøving av ferdighetstrening i kursdelen osv.
- Generelt vil jeg trekke fram at boka prøver å tydeliggjøre sammenhengen mellom fagstoff – ferdighetstrening og primærtetekster, slik jo norskfaget fungerer i klasserommet. Målet er at boka skal være et effektivt hjelpemiddel for både elev og lærer i undervisningen – og i elevenes selvstendige arbeid med faget.

### **Utdrag fra email datert 07.10.2020 fra Elisabeth Nordli, Aschehougs Grip teksten:**

Tilrettelegging for dybdelæring i Grip teksten

- Dybdelæring norskfaget innebærer blant annet at elevene skal kunne bruke kunnskap i nye sammenhenger. Lærebokforfatterne modellerer derfor bruk av fagbegreper og utforskning av fagstoffet/tekster slik at elevene kan overføre denne arbeidsmåten til arbeidet med egne problemstillinger, andre tekster, andre deler av faget og andre fag).
- Fagstoffet er fremstilt på en grundig måte. Presis innholdsfortegnelse gjør det enkelt for læreren å velge bort noe fagstoff til fordel for fordypning i noe annet.
- Referanser til andre deler av læreboka gir en helhetlig fremstilling av fagstoffet med flere muligheter for fordypning.
- Arbeidsstoff/oppgaver som lar elevene utvikle og arbeide med egne problemstillinger knyttet til fagstoffet. Oppgavene legger opp til arbeid som skal gå over tid slik at elevene utvikler utholdenhet, noe som er viktig for å få til en reell dybdelæring. Arbeidsstoffet legger opp til å aktivisere elevenes eget arbeid med fagstoffet.
- Utvalget av eksempler og tekster skal gi bidra til relevans og gjenkjennelse – noe som engasjerer elevene i arbeidet med faget. Også dette er et viktig grunnlag for dybdelæring.

## Utdrag fra email datert 14.10.2020 fra Kirsten Kalleberg, Cappelen Damms Moment:

**Sammenhenger på kryss og tvers:** En god lærebok er en helhetlig, konsekvent og gjennomtenkt framstilling av et fag: Vi mener at en god fagbok/et godt læreverkt kan bidra til dybdelæring gjennom at det gir en helhetlig, gjennomtenkt og konsekvent presentasjon av fagstoffet. Det vil si at det er en ressurs der begreper, metoder og faglige perspektiv brukes konsekvent gjennom verket. Vi har jobbet hardt med at vi bruker begreper på samme måte, vi legger opp til indre sammenhenger, krysshenvisninger, progresjon innad på hvert trinn og mellom trinnene. Vi vil at eleven skal få hjelp til å se sammenhenger mellom fagområder og spørsmål på tvers av mer fragmenterte kompetansemål. Hvis begreper brukes på flere måter innenfor ulike felt, påpeker vi dette eksplisitt (for eksempel kulturmøter og kulturhistorisk kontekst, som er delvis overlappende, men også forskjellige). (Et læreverkt er en miniatyr av noe læreren i sin praksis skal gjøre og har hovedansvaret for – lage en stor overbygning, «fortelling om faget» som blir belyst av de samme typene spørsmål, metoder og begreper (kjerneelementene), igjen og igjen, slik at grunnleggende perspektiver og metoder i faget formidles i stor grad, ikke bare enkelte løse emner).

**Ta eleven med på tankerekker og vise at faget handler om viktige spørsmål:** Tankerekker og forklaringer før konklusjoner og oppskrifter: Vi har ønsket å lage en lærebok som gir elevene forklaringer som der det er nødvendig er «større» enn konkrete kompetansemål for å sette spørsmål i større sammenhenger, i logisk oppbygde tankerekker, og som viser hvordan faget handler om viktige spørsmål i verden som betyr noe for noen. Fagene finnes utenfor skolen og det er noen der ute som er opptatt av spørsmålene innen faget, ikke bare for å få en god karakter i norsk, eller for et rent nytteperspektiv eller for de ytterst få som tenker seg å bli deltakere i den offentlige debatten. Det gjøres ikke (i bokform) via de mest kortfattede listene og oppskriftene som gir eleven «bare det nødvendige». Det kan se vanskeligere ut på papiret, men vi mener at det er lettere å forstå sammenhenger i faget og hvorfor noe er viktig ved å ta elevene med på noen tankerekker som også viser fram åpne spørsmål, uenigheter som kan oppstå rundt spørsmål innen faget osv. Det stemmer overens med at eleven skal oppleve engasjement med faget og sette det inn i større sammenhenger – internt i faget, i sammenheng med andre fag, og i sammenheng med verden rundt oss. Dette gir seg utslag i at vi en del steder bruker mer tid og plass på å gå inn i grunnleggende spørsmål, for eksempel i introduksjonskapitlet om skjønnlitteratur i vg1-boka (kapittel 7). Denne måten å framstille fagstoffet på er en av våre hovedkjennetegn og det er altså knyttet både til konkret forståelse (du blir flinkere til å utføre noe hvis du har hørt noe om hvorfor og ikke bare får en liste over hvordan) og til engasjement, utforsking og undring.

**Kort tekst er ikke nødvendigvis lettlest:** Når vi gir elevene sjekklister og oppskrifter har vi jobbet oss gjennom tanker om hvorfor noe er viktig og hva det handler om først. Hvis norskfaget presenteres for mye som en oppskrift på hvordan man kan mestre «skolske» sjangre tror vi ikke elevene vil oppleve dypere forståelse og muligens engasjement i hva norskfaget er. Vi synes det er på sin plass å ha med noe om hvordan retorikken oppsto før vi presenterer hva man kan se etter i en retorisk analyse, for eksempel. Selv om retorikkens historie ikke er et kompetansemål. Samtidig tror vi at det at vi går grundigere inn i forklaringene enn det som er vanlig faktisk har muligheten til å nå flere elever. Det er forsket på hva det innebærer at noe er lettlest og tilgjengelig og en av de som skriver om dette (som har holdt kurs for hele vår redaksjon) er svenske Monica Reichenberg, som påpeker at kort tekst ikke nødvendigvis betyr lettlest. Lange tekster kan virke avskrekkende på elever som synes faget er vanskelig, men denne elevgruppa er ofte ikke de som nyttegjør seg enkle oppskrifter. De ser enkle ut, men krever i mange tilfeller mer kompetanse og mer «taus kunnskap». (Udir viser også til Reichenbergs forskning i sin veileder til gode læremidler i norsk). Vi tenker at når elevene jobber med emner på denne litt mer langsomme måten, vil kunnskapen også feste seg på en mye

bedre måte. Det er verdt å bruke tid på disse forklaringene, selv om de ikke nødvendigvis virker lette ved første øyekast – verken for elev eller lærer.

**Design:** Designet i boka skal lette lesing og ikke lage forstyrrelser på sidene. Å lære å lese lengre tekster er ett viktig aspekt ved å ta til seg fagstoff på en måte som bidrar til dybdelæring.

**Utforskende perspektiver:** Vi er opptatt av å bidra til faglig utforsking. Eksempler er at vi unngår for rigide sjanger- og epokebeskrivelser, for eksempel (særlig tydelig i vg2 og vg3). Vi tar eleven med på å skjønne at epoker, sjangre og skrivestiler er konstruerte kategorier som ikke forfattere nødvendigvis tenker noe på eller føler seg forpliktet av, men som vi som leser og snakker om tekster bruker for å oppsummere og forstå. For eksempel. I skjønnlitteraturkapitlet presenterer vi et langt «leseeksempel» der forfatterne viser fram en utforskende leseprosess. Vi er opptatt av å lage oppskrifter og modelltekster som ikke er for rigide.

**Norskfaget er noe som angår alle:** Vi valgte å presentere norskfaget som et fag om kommunikasjon i første kapittel i vg1-boka. Det er ikke så grensesprengende, men et forsøk på å forankre faget i noe alle elever kan og kan forstå er viktig – alle er ikke interessert i å lese bøker eller skrive lange tekster, men alle mennesker kommuniserer. Hvis man kan ta med egne erfaringer fra dette feltet inn i faget (de vet mye om kommunikasjon, men de er ikke så bevisst denne kompetansen – det ligner på at alle med norsk som morsmål har mye taus kunnskap om grammatikk) og tenke at man gjennom å jobbe med faget kan bli bedre til å kommunisere ute i livet, tror vi norskfaget kan fremstå som mer forståelig og eksistensielt viktig. Det er lettere sagt enn gjort, selvsagt, men det er tanken. Et lignende grep har vi tatt når det gjelder språklige virkemidler. Vi har et eget introduksjonskapittel om språklige virkemidler i vg1-boka (kapittel 3) som viser eleven at virkemidlene er en integrert del av språket selv, at det brukes i både hverdagspråk, sakprosa og skjønnlitteratur. Det er noe alle bruker, ubevisst og bevisst. I norskfaget har vi en tendens til å fokusere så mye på virkemidler i skjønnlitterære tekster at eleven kan miste engasjement i tekstens tematikk og bare tenke at de skal peke på virkemidler. Det er tankevekkende at alle de gode (og riktige) intensjonene om å gi elevene noe konkret og oppnåelig å jobbe med i litteraturarbeidet synes å ha tippet over i en jakt på virkemidler, tankevekkende spissformulert via sitatet «Virkemidler er det vi bruker for å oppnå sjangertrekkene» som Ida L. Gabrielsen bruker i en artikkel i Norsk læreren 4 fra 2019. Å komme vekk fra denne typen instrumentalistisk lesning har vært et hovedanliggende for Lars August Fodstad som er den forfatteren som har skrevet det meste av stoffet om skjønnlitteratur i Moment.