



Høgskulen
på Vestlandet

MASTEROPPGAVE

Kritisk tenkning gjennom oppgaveløsning

- En metodetriangulert studie basert på to lærebøker

Critical thinking through solving tasks

- A method triangulated study based on two textbooks

Andrea Nygaard Austrheim

Master i undervisningsvitenskap, fordypning i norsk

Fakultetet for lærerutdanning, kultur og idrett (FLKI)

Institutt for språk, litteratur, matematikk og tolking

Veileder: Gro Ulland

Innleveringsdato: 1. juni 2021

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 12-1

Forord

I løpet av denne arbeidsprosessen er det flere som fortjener en takk.

Jeg vil gjerne gi en stor takk min veileder førstelektor Gro Ulland, for god veiledning og konstruktive tilbakemeldinger.

En takk rettes også til skriveseminargruppen for gode forslag og tilbakemeldinger.

Takk til Tonje Fyhn som har lest korrektur, kommet med støtte og gode tilbakemeldinger.

Takk til medstudenter for vennskap og samarbeid.

Takk til mamma og pappa for engasjement og omtanke.

Takk til venner og spesielt Lars for å ha holdt motet mitt oppe.

Bergen, 1. juni 2021

Andrea Nygaard Austrheim

Sammendrag

Kritisk tenkning gjennom oppgaveløsning - En metodetriangulert studie basert på to lærebøker, er en studie som tar for seg hvordan oppgaver i to læreverker i norsk for 8. trinn, kan øve elevenes kritiske kompetanse. Kritisk tenkning er et aktuelt tema i LK20, hvor kritisk tilnærming til tekst er blitt et eget kjerneelement i norsk. Det er også et aktuelt tema for samfunnet slik det er i dag. Å ha evnen til å reflektere kritisk over noe, er avgjørende for at en skal klare å tolke og forstå tekster. Kritisk tenkning er nesten blitt en forutsetning for å kunne delta aktivt i dagens samfunn. Nyhetsbildet har innslag av falske nyheter, og det er opp til hver enkelt å vurdere hva en vil tro på og ikke. Formålet med denne studien er at den skal fungere som et utstillingsvindu som viser frem muligheter til å tenke kritisk.

Problemstillingen for denne studien lyder følgende: *Hvordan legger oppgavene i to lærebøker i norsk på 8. trinn opp til at elevene skal tenke kritisk?*

For å svare på problemstillingen har jeg brukt metodetriangulering. Jeg presenterer funnene mine gjennom en kvantitativ presentasjon av oppgavene i læreverkene, i tillegg til en kvalitativ analyse av utvalgte oppgaver. Jeg har tatt utgangspunkt i oppgaver fra de to norskebøkene *Norsk 8* og *Fabel 8* for 8. trinn.

Hovedfunnet i denne studien er at elever gjennom oppgaveløsningen det legges opp til i lærebøkene, kan lære seg strategier for hvordan de skal gå fram når de skal stille seg kritisk til en tekst. Studien viser spesielt hvordan elevene kan arbeide med fire strategier innenfor kritisk tilnærming til tekst:

1. Vurdere teksters troverdighet og pålitelighet
2. Være bevisst egen tenkning
3. Kunne argumentere og vurdere andres argumentasjon
4. Forstå intensjonen med det som blir lest

Abstract

Critical thinking through solving tasks - A method triangulated study based on two textbooks, is a study which focusses on how tasks in two textbooks in Norwegian for the 8th grade, can practise the pupil's critical competence. Critical thinking is a current topic in "LK20", where critical approach to texts is a part of the core elements in Norwegian. It is also a current topic in today's society. To have the ability to critically reflect is crucial to be able to interpret and understand texts. Critical thinking is almost a prerequisite to be able to participate in today's active society, the news is affected by false news and it is up to each and every one of us to evaluate what to believe or not. The purpose of this study is for it to work as a display of possibilities on how to think critically.

The research question for this study reads as follows: *How does tasks in two textbooks in Norwegian for the 8th grade make the pupils think critically?*

This research question is answered through triangulation. I present my findings in a quantitative presentation of the tasks in the textbooks, in addition to a qualitative analysis of selected tasks. I have used tasks from the two textbooks in Norwegian *Norsk 8* and *Fabel 8* for 8th grade.

The main finding in this study is that through solving the tasks presents in the textbooks, pupils can learn strategies for how to proceed when they are approaching a text critically. The study especially shows how pupils can work with four strategies within a critical approach to text:

1. To evaluate texts credibility and reliability
2. To be conscious of their own thinking
3. To be able to argue and evaluate other people's arguments
4. To understand a texts intention.

Innholdsfortegnelse

Forord	I
Sammendrag	II
Abstract	III
1 INNLEDNING	1
1.1 Bakgrunn, tema og formål med studien.....	1
1.2 Problemstilling & forskningsspørsmål.....	2
1.3 Lærebok	3
1.4 Kritisk tenkning ruster elevene for verden utenfor	4
1.5 Tidligere forskning	5
1.5.1 PISA.....	5
1.5.2 Nasjonale prøver.....	7
1.5.3 Tidligere studier.....	7
1.6 Studiens struktur.....	9
2 TEORETISK RAMMEVERK	10
2.1 Begrepsmessige avklaringer	10
2.1.1 Kritisk tenkning.....	10
2.1.2 Kritisk lesing	13
2.2 Nytt læreplanverk	15
2.2.1 LK20.....	15
2.2.2 Opplæringens verdigrunnlag	15

2.2.3	Norsklæreplanen	16
2.2.4	Kritisk tenkning og etisk bevissthet	17
2.2.5	Kjerneelementene – kritisk tilnærming til tekst	18
2.3	Lærebøker	19
2.3.1	Hva er en lærebok	19
2.3.2	Hva er en oppgave	22
2.3.3	Hvilke spørsmål åpner for kritiske tilnærminger til tekst?	24
3	METODE	26
3.1	Valg av metode	26
3.1.1	Kvantitativ metode	27
3.1.2	Kvalitativ metode	28
3.2	Analyseprosessen	29
3.2.1	Kvantitativ analyse	29
3.2.2	Kvalitativ analyse	30
3.2.3	Analyse kategorier	31
3.3	Utvalgelse av data	33
3.4	Datamaterialet	35
3.4.1	Fabel 8	35
3.4.2	Norsk 8	38
3.5	Forskningshensyn	40
3.5.1	Forskningens troverdighet	40

3.5.2	Forskningsetikk	42
4	RESULTATER	43
4.1	Kvantitativ presentasjon av oppgavene i <i>Norsk 8</i>	43
4.1.1	Kapittel 1 – Helter.....	45
4.1.2	Kapittel 2 – Skummelt?	45
4.1.3	Kapittel 3 – Midt imellom	46
4.1.4	Kapittel 4 – Framtidsvisjoner	46
4.1.5	Kapittel 5 – Det levende språket	47
4.1.6	Kapittel 6 – Helt fantastisk!.....	47
4.2	Kvantitativ presentasjon av oppgavene i <i>Fabel 8</i>	48
4.2.1	Kapittel 1 – God start!.....	49
4.2.2	Kapittel 2 – Språket vårt	50
4.2.3	Kapittel 3 – Fortell	51
4.2.4	Kapittel 4 – Delta	52
4.2.5	Kapittel 5 – Språk og kultur	52
4.2.6	Kapittel 6 – Tekstsamling	53
4.3	Kvalitativ analyse av oppgavene i <i>Norsk 8</i>	53
4.3	Kategori 1. – Vurdere teksters troverdighet og pålitelighet	53
4.3.1	Presentasjon og analyse av oppgave 9 – Norsk 8	53
4.3.2	Presentasjon og analyse av oppgave 15 – Fabel 8.....	55
4.4	Kategori 2. – Være bevisst egen tenkning.....	56

4.4.1	Presentasjon og analyse av oppgave 1 & 2 – Norsk 8	56
4.4.2	Presentasjon og analyse av oppgave 9 & 10 – Fabel 8	57
4.5	Kategori 3. – Kunne argumentere og vurdere andres argumentasjon	58
4.5.1	Presentasjon og analyse av oppgave 5 – Norsk 8	58
4.5.2	Presentasjon og analyse av oppgave 6 – Fabel 8.....	59
4.6	Kategori 4. – Forstå intensjonen med det som blir lest.....	60
4.6.1	Presentasjon og analyse av oppgave 10 – Norsk 8	60
4.6.2	Presentasjon og analyse av oppgave 5 – Fabel 8.....	60
5	DRØFTING.....	62
5.1	Drøfting av kvantitative resultater	62
5.2	Drøfting av kvalitative resultater	64
5.2.1	Vurdere teksters troverdighet og pålitelighet	64
5.2.2	Være bevisst egen tenkning.....	68
5.2.3	Kunne argumentere og vurdere andres argumentasjon	71
5.2.4	Forstå intensjonen med det som blir lest.....	74
5.3	Huskeregler	76
5.4	Sammenligning.....	77
6	AVSLUTNING	79
6.1	Formålet med studien.....	79
6.2	Konklusjon	79
6.3	Videre forskning.....	81

6.4	Avsluttende bemerkninger	82
7	LITTERATURLISTE	83

Figurtabeller

Figurer:

Figur 1:	Oppgave 9. Fra Norsk 8 (s. 232)	54
<i>Figur 2:</i>	<i>Oppgave 15. Fra Fabel 8 (s. 60).....</i>	<i>55</i>
Figur 3:	Oppgave 1 & 2. Fra Norsk 8 (s. 265).....	56
Figur 4:	Oppgave 9 & 10. Fra Fabel 8 (s. 217)	57
Figur 5:	Oppgave 5. Fra Norsk 8 (s.145)	58
Figur 6:	Oppgave 6. Fra Fabel 8 (s. 208).....	59
Figur 7:	Oppgave 10. Fra Norsk 8 (s. 233)	60
Figur 8:	Oppgave 5. Fra Fabel 8 (s. 53).....	60

Tabeller:

Tabell 1:	Kvantitativt skjema	29
Tabell 2:	Analyse kategorier	32
Tabell 3:	Oppgavetyperne i Fabel 8	36
Tabell 4:	Oppgavetyperne i Norsk 8	39
Tabell 5:	Utfylt skjema for Norsk 8	44
Tabell 6:	Utfylt skjema for Fabel 8	49

1 INNLEDNING

1.1 Bakgrunn, tema og formål med studien

Kritisk tenkning er et aktuelt tema i dagens samfunn, kanskje mer i dag enn noensinne. I en hverdag hvor det florerer av falske nyheter på nettet og der folk gir seg ut for å være noe annet enn det de er, er det ikke lenger lett å holde orden på hva som er rett og hva som er galt. Heldigvis er det å stille seg kritisk til det en leser, noe dagens elever skal lære seg gjennom utdanningen sin. Høsten 2020 ble det innført et nytt læreplanverk for den norske skolen, hvor kritisk tenkning har blitt et nytt fokusområde. Å kunne tenke kritisk har selvsagt vært viktig i skolen før også, men med det nye læreplanverket har det fått mer plass og oppmerksomhet enn tidligere, blant annet ved at det blir nevnt flere ganger i læreplanen i norsk og tildelt sin egen del i den overordnede delen. Kritisk tilnærming til tekst er også blitt et eget kjerneelement i norskfaget. Jeg vil gå nærmere inn på dette i teoridelen til denne studien.

I sammenheng med nytt læreplanverk, blir det også gitt ut nye lærebøker i henhold til de nye kompetansemålene. I denne oppgaven har jeg valgt ut to av disse nye verkene; *Norsk 8* og *Fabel 8*, som begge er nye lærebøker i norsk for 8. trinn. *Norsk 8* er utgitt av Cappelen Damm, mens *Fabel 8* er utgitt av Aschehoug. Dette er to av de ledende forlagene i Norge når det gjelder læreverk, og dette er derfor bøker som med stor sannsynlighet kommer til å bli mye brukt i den norske skolen.

I LK20 (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 10) står det i læreplanen for norsk etter 10. trinn, at «Læreren skal planlegge og legge til rette for at elevene får vist kompetansen sin på varierte måter som inkluderer forståelse, refleksjon og kritisk tenkning, i ulike sammenhenger». Kritisk tenkning og etisk bevissthet har også fått en egen del i den nye overordnede delen av LK20. Med tanke på dette nye fokuset som er satt på kritisk tenkning, vil jeg undersøke hvordan lærebøkene har lagt til rette for dette. I denne studien skal jeg se på bøkens innhold når det gjelder kritisk tenkning. Ifølge Kristin Hatlebrekke (2018, s. 138) er det da viktig å ha i bakhodet hvem sin

kunnskap som presenteres, og hvordan elevene blir bevisstgjort om at det de leser er basert på noens kunnskap.

Jeg er interessert i å undersøke hvordan lærebøkene legger opp til at elevene skal utvikle evnen til å tenke kritisk, og da spesielt i norskfaget. Ved å se på to ulike læreverk som er rettet mot det samme trinnet, åpner jeg opp for muligheten til å se på ulike innfallsvinkler til kritisk tenkning. I tillegg vil jeg med denne oppgaven prøve å vise frem ulike muligheter som kan finnes i læremidler, og på hvilke ulike måter lærebokoppgaver kan øve kritisk tenkning hos elevene. Jeg håper oppgaven kan gi innsikt i hvilken grad lærebøker kan være en ressurs, og et hjelpemiddel mot å nå målet om å tenke kritisk.

1.2 Problemstilling & forskningsspørsmål

Ut ifra formålet mitt med denne studien, forklart ovenfor, har jeg formulert en problemstilling hvor mulige måter å trene på kritisk tenkning er satt i fokus.

Problemstillingen lyder følgende: *Hvordan legger oppgavene i to lærebøker i norsk på 8.trinn opp til at elevene skal tenke kritisk?*

Jeg har også utformet to forskningsspørsmål, hvor det første besvares ved hjelp av en kvantitativ presentasjon, mens det andre besvares ved hjelp av en kvalitativ analyse. Overordnet i studien, vil den kvalitative analysen og det andre forskningsspørsmålet bli mest vektlagt. Ønsket mitt for denne studien er at den skal fungere som et utstillingsvindu som viser frem muligheter til å tenke kritisk.

Forskningsspørsmål:

1. I hvor stor grad finnes det kritiske oppgaver i læreverkene?
2. Hvordan legger oppgavene i lærebøkene opp til at elevene kan tenke kritisk?

1.3 Lærebok

I denne studien skal jeg forske på oppgavene i lærebøker når det kommer til kritisk tenkning. Ifølge Hatlebrekke (2018, s. 136) er lærebøker gode forskningsobjekt, ettersom de forteller om samfunnets syn på hva som er såpass viktig at det må formidles til elevene på skolen. Hun påstår også i artikkelen utgitt for det religionspedagogiske tidsskriftet Prismet, at statusen til lærebøker fortsatt er høy, og at forskning støtter at de fremdeles har en sentral rolle i opplæringen, med tanke på hvor mye de blir brukt og med tanke på bøkernes innvirkning på undervisning (Hatlebrekke, 2018, s. 136).

Før år 2000 var det slik at alle lærebøkene i Norge måtte gjennom en godkjenningsordning av staten, for deretter å kunne komme ut for salg (Hatlebrekke, 2018, s. 136). Dette førte til at lærebøker fikk status som pensum, og det var dermed en felles oppfatning og forventning om at det som var skrevet i lærebøkene var pålitelig og korrekt informasjon. Hatlebrekke (2018, s. 136) mener at det er god grunn til å tro at denne statusen og oppfatningen av lærebøker fortsatt er beholdt i dagens samfunn. Marte Blikstad-Balas og Astrid Roe (2020, s. 112) sier seg også enige med Hatlebrekke om lærebokens sentrale del i den norske skolen. De presiserer at lærebøker «blir lest av mange hundre tusen elever hver dag, og det er fremdeles gjennom lærebøker mange av fagenes sentrale kunnskaper, holdninger og verdier blir formidlet» (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 112). Blikstad-Balas og Roe (2020, s. 93) konstaterer at flertallet av tekster brukt i norskundervisningen kommer fra en lærebok, enten fra den boken klassen bruker eller en kopiert tekst fra en annen lærebok.

Også ifølge Theo Koritzinsky (2014, s. 231) er undervisningen i skolen etter at LK06 ble innført fortsatt i stor grad lærebokstyrt. Så til tross for at den norske skolen i dag tar i bruk flere læringsressurser enn bare læreboken, kan vi likevel se at den fortsatt har en betydelig rolle. Ofte blir nettressurser brukt for å supplere læreboken og skape variasjon, men slike ressurser vil sjelden erstatte boken helt (Koritzinsky, 2014, s. 231).

1.4 Kritisk tenkning rustet elevene for verden utenfor

I dagens samfunn er det blitt mer utfordrende enn noensinne å skille fakta fra påstander og meninger. Såkalte «fake news», eller falske nyheter som det heter på norsk, dukker opp stadig oftere. Jeg forstår dette begrepet som nyheter som fremstår som ekte, men hensikten med dem er å forvrengte sannheten eller å bevisst lyge. En falsk nyhet kan se ut som en helt vanlig nyhet, som derfor gjør det vanskelig å finne ut om det som står virkelig er sant.

Falske nyheter kan være alt fra satire til falske bilder. Hensikten med å spre denne usanne informasjonen er ofte å skulle underholde. Motivet kan også være at en prøver å påvirke andre, for eksempel politisk, eller at avsender ønsker å oppnå en form for økonomisk gevinst. I tillegg til at de falske nyhetene ikke medfører riktighet, fører de til at tilliten folket har til opplysninger hentet fra media blir svakere.

Et godt eksempel på falske nyheter, der mange kom i en situasjon der de ikke visste hva eller hvem de skulle tro på, kom i sammenheng med pandemien Covid-19. Falske nyheter florerte på nettet. For eksempel kunne man lese i Nettavisen at viruset ikke tålte varme og en derfor kunne unngå det ved å drikke varme drikker (Heimholt & Guldhaug, 2020). Et annet sted stod det at sprit og alkohol kunne gjøre en resistent. Rundt en slik sak, kan denne formen for falske nyheter være livsfarlig. Omtrent 300 personer i Iran døde som følge av metanolforgiftning fordi de hadde drukket hjemmebrent for å forsøke å beskytte seg selv mot viruset (Løkken, 2020).

For noen tiår siden var en sikker metode for å finne faktaopplysninger å slå opp i et leksikon, og som regel tro blindt på det en leste. I dag har vi nettsider som Wikipedia, et oppslagsverk mange kan velge å støtte seg på, men det som står omtalt der kan i teorien være skrevet av hvem som helst. «Et søk på Google gir som regel mange ulike treff om det samme emnet, noe som gjør det vanskelig å vurdere informasjonen i de ulike tekstene opp mot hverandre» (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 44). Det har bidratt til at det er mye mer utfordrende enn noen gang å vite hva som er troverdige kilder. En skulle kanskje kunne tro at USAs tidligere president, en av verdens mektigste personer skulle være en troverdig kilde, og at det han sa var sant. Skal en derimot tro det nettsiden Journalisten påstår, har Trump «snakket usant over 10.000

ganger på 800 dager» (Journalisten, 2019).

I tillegg til falske nyheter, blir vi omringet av diverse reklamer som lover at om vi bare kjøper produktet deres, så vil alle problemene våre forsvinne. Vi leser tekster som egentlig forteller om en persons subjektive mening, men som blir framstilt som en allmenn sannhet. Det har blitt et mye større tekstmangfold, med blogger, videoblogger, Instagram-poster og uendelig mange andre plattformer som folk kan uttrykke seg gjennom. Alle kan ytre seg, og på grunn av denne store pågangen av stemmer er det liten mulighet for sensur. I tillegg til at alt dette ligger tilgjengelig for enhver, og bare er noen tastetrykk unna. På bakgrunn av alt dette er kritisk tenkning et viktigere tema i dag enn noen gang.

1.5 Tidligere forskning

I denne delen vil jeg presentere hvordan norske elever har prestert på tidligere PISA-undersøkelser og nasjonale prøver når det gjelder kritisk tenkning. Gjennom å se på disse tidligere resultatene kan en se hvor elevenes utfordring ligger, og dermed hva de mangler kunnskap om. I tillegg vil jeg presentere en tidligere studie på området, som tar for seg oppgavekulturen i læreverker, som derfor er svært relevant for mitt prosjekt.

1.5.1 PISA

I denne oppgaven er hovedfokuset på oppgaver som krever kritisk tilnærming til tekst. Ifølge Fredrik Jensen, Tove Stjern Frønes, Marit Kjærnsli og Astrid Roe (2020, s. 36) er slike oppgaver så vanskelige for elever overalt i verden, «at selv den kritiske lesingen som innebærer at leseren stiller enkle og svært grunnleggende spørsmål til tekster, viser seg vanskelig for elever på ungdomstrinnet».

Cecilie Weyergang og Tove Stjern Frønes (2020, s. 167) knytter kritisk lesing til det å vurdere en teksts troverdighet. De viser til resultater fra PISA 2018, som viser at elevene i Norge mangler strategier for hvordan de skal vurdere påliteligheten til tekster. Skal en elev lære seg å vurdere tekstens pålitelighet og troverdighet, trenger

hen gode strategier for å gjøre denne tolkningen. «Elever må vite *hvorfor* de kan eller ikke kan stole på tekstene de leser», og de må vite hvilke spørsmål de kan spørre for å skulle finne det ut (Weyergang & Frønes, 2020, s. 169). For å kunne gjøre en god vurdering av dette, forutsettes det at elevene har en kritisk tilnærming til tekst.

Når Weyergang og Frønes (2020, s. 178) analyserer resultatene fra PISA 2018, har de delt oppgavene hvor elevene må vurdere informasjonen de leser, opp i to kategorier. Den ene kategorien er oppgaver hvor elevene skal vurdere informasjonens pålitelighet. Den andre kategorien er oppgaver hvor elevene skal vurdere hvorvidt de finner avsendere troverdige. Pålitelighet og troverdighet er to begreper som er vanskelig å skille, og de vil ofte virke overlappende og henge tett sammen. Weyergang og Frønes (2020, s. 169) presenterer likevel en måte å skille dem på. De fremmer at pålitelighet kobles til det å vurdere innholdet til teksten, dette kan leseren gjøre ved å evaluere hvordan informasjonen i teksten blir presentert. Ut ifra framstillingen av informasjon, må en vurdere om teksten framstår som gyldig, akseptabel og antakelig. Skal en derimot vurdere en teksts troverdighet, handler det mer om kilden til informasjonen enn selve informasjonen. Når en vurderer troverdighet, må en se på hvor informasjonen kommer fra. En kan da stille seg selv spørsmål som: Hvem har skrevet teksten? Hvor er teksten publisert? Med denne informasjonen må leseren evaluere kildeinformasjonen, og ut ifra det vurdere om evalueringen peker på at teksten er troverdig.

PISA 2018-resultatene viser at norske elever finner det særdeles utfordrende å skulle «foreta leseoperasjoner som er relevante for nettllesing» (Weyergang & Frønes, 2020, s. 186). Elevene er ikke godt nok kjent med strategier de kan bruke for å avsløre svindel, og det er en stor spredning blant norske elevers lesekompetanse og kunnskap om lesestrategier. Weyergang og Frønes (2020, s. 186-187) hevder det er åpenbart å tenke at disse forskjellene uttrykker at elevene mangler opplæring i kritisk lesing på nett. Da elevene fikk en oppgave av den første typen, som omhandlet vurdering av pålitelighet, var det bare 13 prosent av elevene som fikk poeng (Weyergang & Frønes, 2020, s. 178). Når det gjaldt den andre typen oppgave, vurdering av avsenders troverdighet, viste resultatet fra denne oppgaven at norske elever lå cirka på OECD-gjennomsnittet, men at både Sverige, Danmark og Finland scoret bedre enn Norge (Weyergang & Frønes, 2020, s. 183-184).

Oppsummert viste resultatene fra PISA 2018 at norske elever på ungdomstrinnet finner det utfordrende å stille seg på utsiden av tekster. Weyergang og Frønes (2020, s. 191) hevder at elevene har vanskeligheter med å vurdere troverdighet og pålitelighet, fordi de mangler strategier for hvordan de skal gjøre dette. Til tross for dette, fremmer de også at «det er ingen grunn til å tro at ikke alle elever kan lære å ta kritisk stilling til alle tekster og å lese tekster på nettet med særlig kritisk blikk, bare de får muligheten» (Weyergang & Frønes, 2020, s. 191). I denne sammenheng er det viktig å presisere at det ikke har foregått systematisk opplæring i kritisk lesing, ettersom det ikke har blitt presisert eksplisitt i læreplanene. Med de nye endringene i LK20, og nysatsningen på kritisk tenkning, kan vi håpe at disse resultatene vil se annerledes ut de kommende årene. Ettersom kritisk tenkning og lesing er løftet fram i både overordnet del og i opplæringens verdigrunnlag, kan vi forvente at både lærebøker og undervisning i ungdomsskolen vil vektlegge elevenes kritiske tilnærming til tekst.

1.5.2 Nasjonale prøver

Nasjonale prøver i 2019 i lesing for 8. og 9. trinn, utfordret elevene på å lese kritisk (Weyergang & Frønes, 2020, s. 181). Elevene ble presentert for to ulike tekster, som omhandlet det samme temaet, «influensasmitte». I testen ble elevene blant annet spurt om den ene teksten var til å stole på og hvorfor. Svarene som gikk igjen til spørsmålet om avsenders troverdighet, var ja eller nei uten noen begrunnelse, eller at elevene svarte så vagt at det var utfordrende å avgjøre om de hadde gjort en vurdering (Weyergang & Frønes, 2020, s. 181). I likhet med PISA-undersøkelsen, kom det også her fram at elevene mangler strategier for å gjøre en kritisk vurdering av teksters troverdighet.

1.5.3 Tidligere studier

Jonas Bakken og Emilia Andersson-Bakken er sentrale bidragsytere i lærebokforskningen. De har forsket på oppgavekulturen i forhold til skjønnlitteratur og sakprosa i lærebøker. Det kom fram av studien at oppgavene som hørte til

skjønnlitterære tekster var mer åpne enn de oppgavene som hørte til sakprosaetekster (Andersson-Bakken & Bakken, 2016, s. 2). Dette funnet er også svært relevant i forhold til min forskning. Ut ifra dette funnet tolket Andersson-Bakken og Bakken at det kunne føre til at elevene utviklet en forståelse som ikke er gunstig i forhold til kritisk tenkning. De fremmet at åpne oppgaver til skjønnlitteratur, kunne føre til at elevene oppfattet skjønnlitteratur som et felt en kan uttrykke meningene og opplevelsene sine rundt, og tolkninger av tekstene. Mens lukkede oppgaver til sakprosaen på den andre siden, kunne føre til et syn på sakprosa som entydig. De presiserte at oppgaver presentert på denne måten, kan føre til at elevene får «inntrykk av at lærebokteksten er en spesiell sakprosa sjanger man ikke trenger å analysere kritisk» (Andersson-Bakken & Bakken, 2016, s. 2). Andersson-Bakken og Bakken (2016, s. 2) sin studie sier dermed at hvordan og hva slags oppgaver som stilles, kan få konsekvenser for elevene sin forståelse av læreboken. En slik fremstilling av oppgaver kan gjøre at elever vil sitte igjen med en oppfattelse av læreboktekster som en egen sjanger, der en ikke trenger å analysere innholdet kritisk.

Andersson-Bakken og Bakken sin artikkel er publisert i 2016, og er derfor skrevet ut ifra LK06. Med bakgrunn i funnene deres, konkluderte de med at i norskfaget er oppgavekulturen fortsatt preget av tidligere faglige forståelser, og at oppgavekulturen dermed ikke samsvarte med den da gjeldende læreplanen (Andersson-Bakken & Bakken, 2016, s. 2). I LK06 sin del om grunnleggende ferdigheter i norsklæreplanen, stod det eksplisitt at elevene skulle kunne «forstå, tolke, reflektere over og vurdere stadig mer komplekse tekster i ulike sjangere» (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 5). Dette målet var ikke knyttet til verken skjønnlitteratur eller sakprosa, det er derfor antakelig å tolke at det gjelder alle tekster.

I tillegg til PISA-testene og nasjonale prøver, viser ifølge Aslaug Veum og Karianne Skovholt (2020, s. 12) annen internasjonal og nasjonal forskning at «elevar generelt har urovekkjande stor tillit til dei tekstane dei møter i kvardagen, i lærebøker, på nettsider, i sosiale og trykte medium». Og de mener det er mye som taler for at det er et behov om at elevene sin kritiske lesekompetanse burde styrkes (Veum & Skovholt, 2020, s. 12). Ut ifra denne informasjonen er det tydelig at det trengs en forbedring i forhold til kritisk tenkning og lesing i skolen. Og at den nye vektleggingen av kritisk

tenkning i læreplanverket er nødvendig. Forhåpentligvis vil slike tester og prøver gi bedre svar etter noen år med det nye læreplanverket.

1.6 Studiens struktur

Denne masteroppgaven er delt inn i seks kapitler, i tillegg til litteraturlisten. Kapittel 1 er studiens innledning, hvor jeg blant annet gjør rede for studiens formål og problemstilling. Videre følger kapittel 2, som er studiens teoretiske rammeverk, her presenterer jeg begrepene kritisk tenkning og kritisk lesing, det nye læreplanverket, i tillegg til en del om lærebøker og oppgaver. I kapittel 3 presenterer jeg valg av metode for denne studien. Jeg går også nærmere inn på utvelgelse av data, datamaterialet, analyseprosessen og forskningshensyn. Kapittel 4 har jeg valgt å kalle resultater. Her presenterer jeg først de kvantitative presentasjonene, før jeg går videre til den kvalitative analysen av oppgavene. Videre følger kapittel 5, hvor jeg drøfter resultatene fra kapittel 4 opp mot teori. Avslutningsvis kommer kapittel 6, hvor jeg kommer med en konklusjon, i tillegg til noen avsluttende tanker.

2 TEORETISK RAMMEVERK

I denne delen av oppgaven vil jeg presentere sentral og relevant teori knyttet til kritisk tenkning og kritisk lesing, lærebøker, oppgaver og det nye læreplanverket. Jeg vil starte med å gjøre noen begrepsmessige avklaringer. Jeg vil først gå dypere inn på begrepene kritisk tenkning og kritisk lesing i forhold til teori, og hvilke tolkninger jeg vil støtte meg på i denne oppgaven. Deretter vil jeg gå inn på hva det nye læreplanverket sier om kritisk tenkning, både i den nye overordnede delen og i læreplanen for norsk. I tillegg til to deler om opplæringens verdigrunnlag og kjerneelementet kritisk tilnærming til tekst. Videre i teoridelen vil jeg greie ut om hva som menes med en lærebok, før jeg går dypere inn på hva som menes med oppgaver, og hvilke forskjellige typer oppgaver som finnes. Avsluttende i teorkapittelet vil jeg komme inn på hvilke spørsmål som åpner for kritiske tilnærminger til tekst.

2.1 Begrepsmessige avklaringer

2.1.1 *Kritisk tenkning*

Hva kritisk tenkning innebærer kan være utfordrende å si konkret. Begrepet har en svært vid og sammensatt betydning, og det finnes mange ulike definisjoner på hva kritisk tenkning innebærer. Jeg mener derfor det er formålstjenlig å se på forskjellige definisjoner av kritisk tenkning, for å gi innsyn i og for å presentere ulike perspektiv, og på den måten gi en bredere forståelse for begrepet. Ord som går igjen i ulike forklaringer på hva som menes med kritisk tenkning er kritikk, motstand, vurdere, evaluere, selvstendig, troverdighet, pålitelighet, reflektere, fornuft og undersøkende (Blikstad-Balas & Foldvik, 2017, s. 29; Weyergang & Frønes, 2020, s. 167; Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 5).

Den overordnede delen av læreplanverket har nå en egen del om hvordan elevene skal lære kritisk tenkning og etisk bevissthet. I denne delen presenteres det også en definisjon på hva kritisk tenkning innebærer: «Opplæringen skal gi elevene en forståelse av kritisk og vitenskapelig tenkning. Kritisk og vitenskapelig tenkning innebærer å bruke fornuften på en undersøkende og systematisk måte i møte med

konkrete praktiske utfordringer, fenomener, ytringer og kunnskapsformer» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 5). Ifølge kunnskapsdepartementet er altså fornuften et av de viktigste verktøyene når en skal tenke kritisk.

Richard W. Paul ga i 2012 ut en bok, hvor han allerede i tittelen av boken kommer med en påstand om kritisk tenkning, *Critical Thinking: What Every Person Needs To Survive in a Rapidly Changing World*. Et av Pauls mest kjente sitater, som er et forsøk på å forklare kritisk tenkning, summerer begrepet slik: "Critical thinking is thinking about your thinking while you're thinking in order to make your thinking better" (Paul, 2012). For å gjøre tankeprosessen best mulig, mener han derfor en bør tenke gjennom sin egen tenkning mens en tenker.

De to professorene Leila Ferguson og Ingeborg Krange (2020, s. 195) forklarer kritisk tenkning som et begrep med en vid definisjon, men de trekker frem to ferdigheter de mener er sentrale. Disse to er argumentasjon og strategisk kildevurdering. Med argumentasjon menes det evnen til å gjøre en grundig vurdering av gyldigheten av sine egne tanker, samt andres, i tillegg til å tenke seg til mulige motargumenter. Strategisk kildevurdering vil si å vurdere troverdigheten til en tekst eller til en påstand (Ferguson & Krange, 2020, s. 196).

I denne studien har jeg valgt å basere meg på Robert Ennis' definisjon av kritisk tenkning. Ennis' definisjon av kritisk tenkning lyder følgende: «'Critical thinking' means reasonable reflective thinking that is focused on deciding what to believe or do» (Ennis, 1991, s. 8). Jeg har valgt Ennis' definisjon fordi den fungerer godt for denne studiens formål, ettersom han har flere kriterier. Kriterier trengs for å gi elever veiledning i hvordan de skal gjøre kritiske vurderinger. Ennis' forskning er da særdeles relevant ettersom oppfatningen hans understreker viktigheten av kriterier (1991, s. 5-6). På den måten åpner hans teori opp for flere ulike måter å forbedre sin kritiske tenkning på. I artikkelen *Critical Thinking: A Streamlined Conception* forsøker han å svare på hva kritisk tenkning innebærer. Definisjonen hans understreker refleksjon, rimelighet/rasjonalitet og evnen til å ta valg.

Ennis har laget to lister, som sammen representerer en ideell kritisk tenker, gjennom hvilke evner en må ha og det Ennis (1991, s. 8) kaller «dispositions of the ideal

critical thinker», som jeg forstår som en form for trekk ved den ideelle kritiske tenkeren, som fungerer som forutsetninger for å tenke kritisk. Listen over forutsetningene for å tenke kritisk er på 12 punkter. De punktene jeg tolker som mest relevante for denne studien om kritisk tenkning i oppgaver, er å forstå intensjonen med det som blir kommunisert og å fastslå og opprettholde fokus på spørsmålet. I tillegg til å ha et åpent sinn slik at en kan vurdere andre enn sine egne synspunkter på en god måte (Ennis, 1991, s. 8). Disse forutsetningene for å bli en ideell kritisk tenker kan også være nyttige når elevene skal løse oppgaver i lærebøkene.

Den andre listen til Ennis (1991, s. 9) dreier seg om hvilke ferdigheter den ideelle kritiske tenker må ha. Dette er en liste på 16 punkter, hvor jeg vil gjengi de jeg tolker som mest relevant til denne studien. Blant annet må en kunne identifisere hvor fokuset er, på problemet, spørsmålet eller konklusjonen. I tillegg må en kunne vurdere kilders troverdighet og definisjoner, definere begrep og analysere argumenter. Listen har også to punkter som dreier seg om metakognitive kunnskaper, som innebærer å ta i betraktning blant annet premisser, årsaker og antagelser når en skal gjøre en vurdering og resonnere seg fram til noe. Dette er spesielt viktig når det gjelder punkter en selv er uenig i, eller er i tvil om. Særlig da må en ta i betraktning omstendighetene, på en slik måte at uenigheten ikke forstyrrer ens egen tankeprosess (Ennis, 1991, s. 9). Jeg ser her at Ennis' argumenter sammenfaller med Paul sine, om at kritisk tenkning handler mye om bevissthet over egen tenkning.

Oppsummert handler Ennis' forståelse av kritisk tenkning om å reflektere seg fram til hva en vil tro på, altså hva en vurderer som troverdig kunnskap. Fokuset er derfor på at en må gjøre en vurdering av troverdighet, og ikke bare gå ut ifra sin egen virkelighetsforståelse. Han understreker i tillegg viktigheten av å ta rasjonelle valg. For å kunne være kritisk er et åpent sinn også viktig, slik at en kan stille seg objektiv til synspunkt som er annerledes enn ens egne. Til sist må en være bevisst på sin egen tankeprosess og hvordan denne kan bli påvirket av andre faktorer.

2.1.2 *Kritisk lesing*

Denne studien retter seg mot oppgaver som øver kritisk tilnærming til tekst. Det kan være oppgaver som krever at eleven tenker kritisk i oppgaveløsingen, men også oppgaver som krever at eleven leser teksten oppgaven dreier seg om kritisk. I og med at «en sentral del av det å kunne tenke kritisk knytter seg til å lese kritisk» (Weyergang & Frønes, 2020, s. 168), vil det i denne studien være relevant å gå dypere inn på hva som menes med kritisk lesing.

I likhet med begrepet kritisk tenkning, har også kritisk lesing en vid forståelse. Weyergang og Frønes (2020, s. 167) knytter kritisk lesing til det å vurdere teksters pålitelighet og troverdighet, altså det å vurdere en teksts innhold og kildeinformasjon. Ifølge Astrid Roe, Jostein Andresen Ryen og Cecilie Weyergang kan kritisk lesing innebære flere ulike komponenter: «Kritisk lesing kan være å forstå ulike argumenter i en tekst med flere aktører» (Roe, Ryen & Weyergang, 2018, s. 117). I tillegg kan det dreie seg om å reflektere over informasjon, også når den informasjonen står i motsetning til det en egentlig hadde forventet. Et annet viktig element med kritisk lesing, er å vurdere forskjellige kilder opp mot hverandre. Ny informasjon en får, må deretter vurderes opp mot det en allerede vet fra før. For å såkalt «lese mellom linjene», altså forstå elementer i en tekst som forfatter ikke har skrevet eksplisitt, kreves også kompetanse i kritisk lesing (Roe, Ryen & Weyergang, 2018, s. 117).

Kritisk lesing handler også om å bevisst stille spørsmål til teksten en leser (Weyergang & Frønes, 2020, s. 169). Gjennom å stille spørsmål, kan en utfordre teksten og stille seg kritisk til hvordan mening blir skapt i teksten. Bare gjennom å stille kritiske spørsmål kan en etablere ny kunnskap. «Kunnskap er en forutsetning for kritisk tenkning, men på samme måte er kunnskap det høyeste målet med kritisk tenkning» (Weyergang & Frønes, 2020, s. 175). Skal en bli en god kritisk leser, er det viktig å forutse at språk ikke er nøytralt (Weyergang & Frønes, 2020, s. 170). En tekst vil alltid være preget av sin forfatter, og hva hen ønsker at leseren skal sitte igjen med etter å ha lest teksten: «Enhver tekst er konstruert ut fra én forfatters perspektiv, og slik presenteres kun én versjon av virkeligheten» (Roe, Ryen & Weyergang, 2018, s. 118). En forutsetning for å lese kritisk er dermed å kunne avsløre og godta at tekster kan bryte med det leseren forventer. Bare når denne forutsetningen ligger til

grunn, og en vurderer forfatterens valg, kan en lese en tekst med motstand og dermed også lese den kritisk.

For å ha en kritisk tilnærming til tekst kan elevene også lese et mangfold av tekster om samme tema (Veum & Skovholt, 2020, s. 85). På den måten kan elevene bli oppmerksomme på at det ikke finnes bare én gyldig sannhet om et tema. Elevene kan også lese supplerende tekster, dette vil si tekster utenfor det originale læringsstoffet (Veum & Skovholt, 2020, s. 86). For eksempel tekster fra internett, filmer og musikktekster. Gjennom å lese supplerende tekster får eleven flere innganger til kunnskap, og det kan også være med på å motivere elevene, ettersom temaet for teksten er fritt og ikke låst gjennom lærebokens utvalgte tekster.

Så langt har jeg konkludert med at et viktig trekk ved å være en god kritisk leser er å vise teksten motstand, utfordre teksten og reflektere og vurdere over valgene som blir gjort. Men på hvilken måte gjør dette seg gjeldende når elever leser lærebøker? I denne studien vil jeg se på hvordan oppgaver i lærebøker legger opp til kritisk tilnærming til tekster. Roe, Ryen og Weyergang (2018, s. 122-123) hevder på sin side at lærebøker i liten grad inviterer til kritisk lesing av seg selv. På ungdomsskolen er læreboken blitt en tekst elevene er godt kjent med, og det foreligger klare forventninger hos elevene: «det ligger i lærebokas oppdrag at elevene ikke skal tvile på det som står der», sier Roe, Ryen og Weyergang (2018, s. 123). Til tross for at elevene gjerne har en forventning om at lærebøker er til å stole på, er det fortsatt viktig at de lærer å være bevisste om at bak alle tekster er det en forfatter som kan være feilbarlig. I denne sammenheng presiserer Roe, Ryen og Weyergang (2018, s. 139) at kritisk lesing ikke alltid trenger å handle om å avsløre eller gjennomskue noen som vil villedde leseren. Det handler også om å ha kompetansen til «å stille spørsmål som åpner for vurdering av og refleksjon over teksters innhold og struktur» (Roe, Ryen & Weyergang, 2018, s. 140). Og den formen for kritisk lesing vil alltid være relevant, også for lærebøker.

2.2 Nytt læreplanverk

2.2.1 LK20

I august 2020 ble det iverksatt et nytt læreverk i den norske skolen, dette innebar nye læreplaner og en ny overordnet del. Prosessen med å fornye læreplanene i Kunnskapsløftet blir kalt Fagfornyelsen, noe som har ført til at samlingen av de nye læreplanene blir omtalt som Fagfornyelsen. Den nye reviderte læreplanen, heretter LK20, består av læreplaner for alle fagene etter ulike klassetrinn, i tillegg til den overordnede delen av læreplanverket. Sammen styrer de innholdet i opplæringen og utgjør grunnlaget for all undervisning.

2.2.2 Opplæringens verdigrunnlag

Daværende kunnskaps- og integreringsminister, Jan Tore Sanner, uttalte seg i sammenheng med at forslag til nye læreplaner ble sendt på høring. Han sa da at «Vi fornyer nå skolens innhold for å sikre at elevene lærer mer og lærer bedre. Fagfornyelsen er den største endringen i skolen siden Kunnskapsløftet i 2006. Målet er å ruste elevene best mulig for fremtiden» (Regjeringen, 2019). Samfunnet er i konstant endring, og teknologien er i stadig utvikling. Dette fører til at det oppstår nye yrker, som fører til nye utfordringer og stiller nye krav til elever som skal bli sendt ut i samfunnet etter endt skolegang. Det er skolens ansvar at elevene er rustet i møte med disse utfordringene og kravene. I Opplæringsloven står det lovfestet at «Opplæringa i skole og lærebedrift skal, i samarbeid og forståing med heimen, opne dører mot verda og framtida og gi elevane og lærlingane historisk og kulturell innsikt og forankring» (Opplæringslova, 1998, § 1-1). Dette ansvaret kommer også tydelig fram i LK20s overordnede del: «Overordnet del tydeliggjør skolens og lærebedriftens ansvar for danning og for utvikling av kompetansen til alle deltakere i grunnopplæringen» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 1). Kritisk tenkning, som er hovedfokuset i denne oppgaven, blir også nevnt som et av de nye satsningsområdene. Sanner utdyper at «De nye læreplanene skal gi elevene et bedre grunnlag for å reflektere, være kritiske, skapende, utforskende og kreative» (Regjeringen, 2019).

I tillegg til at kritisk tenkning er omtalt i både læreplanene og overordnet del, er det

også nevnt i Opplæringsloven. I § 1-1 som omhandler formålet med opplæringen, står det om visse krav opplæringen skal oppfylle. En av disse er at «Elevane og lærlingane skal lære å tenkje kritisk» (Opplæringslova, 1998, § 1-1). Dermed er det lovfestet at opplæring i å tenke kritisk er noe som skal skje på skolen, gjennom hele utdanningsløpet.

2.2.3 Norsk læreplanen

Jeg ser i denne studien på bøker ment for 8. klasse. Jeg ser derfor på det som relevant å se både på kompetansemålene for etter 7. trinn og etter 10. trinn. Etersom målene etter 7. trinn er den kunnskapen elevene skal inneha når de løser oppgavene i bøkene, mens målene etter 10. trinn er det de skal lære ved å løse oppgavene. Men hovedsakelig vil jeg presentere læreplanen i norsk etter 10. trinn, som beskriver hva elevene skal lære i løpet av ungdomsskolen.

Når det gjelder kompetansemål etter 7. trinn er det særlig et læreplanmål som kan knyttes direkte til kritisk tenkning. Og det er målet som sier at elevene skal kunne «orientere seg i faglige kilder på bibliotek og digitalt, vurdere hvor pålitelige kildene er, og vise til kilder i egne tekster» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 7), da spesielt delen om å vurdere kilders pålitelighet, som går ut på at elevene skal utvikle kildekritikk. Videre i kompetansemålene etter 7. trinn, er det også en egen del dedikert til underveisvurdering. Der kommer det fram at elever viser og utvikler kompetanse «når de samtaler om og presenterer faglige emner, bruker kilder kritisk og argumenterer muntlig og skriftlig» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 8). Ifølge kompetansemålene, er dette kunnskap elevene skal ha hatt opplæring i, når de skal løse oppgavene i bøkene som er utgangspunktet for denne studien.

I kompetansemålene etter 10. trinn er det et læreplanmål som spesielt kan ses på i sammenheng med å utvikle kompetanse innenfor kritisk tenking. Dette kompetansemålet går ut på at eleven skal kunne «bruke kilder på en kritisk måte, markere sitater og vise til kilder på en etterrettelig måte i egne tekster» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 9). Til tross for at dette er det eneste læreplanmålet som nevner noe konkret om å være kritisk, er det flere mål hvor kritisk

tenkning kan være aktuelt. Alle målene som innebærer at elevene skal reflektere over eller vurdere noe, vil kreve at elevene har et kritisk blikk. Dette er gjeldende i blant annet målene om at elevene skal kunne «utforske og reflektere over hvordan tekster framstiller unges livssituasjon» og at de skal kunne «utforske og vurdere hvordan digitale medier påvirker og endrer språk og kommunikasjon» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 9). Videre i kompetansemålene etter 10. trinn, er det en egen del som omhandler standpunktvurdering, i tillegg til delen om underveisvurdering. Der står det konkretisert at «Læreren skal planlegge og legge til rette for at elevene får vist kompetansen sin på varierte måter som inkluderer forståelse, refleksjon og kritisk tenkning, i ulike sammenhenger» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 10).

I tillegg til at kritisk tenkning blir nevnt konkret i kompetansemålene for norsk, blir det også nevnt i læreplanens del om grunnleggende ferdigheter. Under delen om digitale ferdigheter står det at norskfaget har ansvar for å lære elevene «å bruke digitale ressurser kreativt til å skape sammensatte tekster og å utvikle kritisk og etisk bevissthet om det å framstille seg selv og andre digitalt» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 5). Kritisk tenkning blir også nevnt i læreplanen i norsk, under delen om fagets relevans og sentrale verdier. Der kommer det fram at norskfaget «skal styrke elevenes evne til kritisk tenkning og skal ruste dem til å delta i samfunnet gjennom en utforskende og kritisk tilnærming til språk og tekst» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Også i norsk læreplanens del om demokrati og medborgerskap blir kritisk arbeid med tekster og yringer oppgitt som en måte der elevene kan øve seg på kritisk tenkning (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3). Å lese kritisk blir nevnt i læreplanens del om bærekraftig utvikling, i tillegg til at å vurdere tekster kritisk blir tatt opp i delen om å kunne lese (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 4-5). Med alt dette tatt i betraktning, kan en si at kritisk tenkning er et stort fokusområde i LK20 og spesielt i norskfaget.

2.2.4 Kritisk tenkning og etisk bevissthet

I den overordnede delen av læreplanverket, har «Kritisk tenkning og etisk bevissthet» fått sin egen underordnede del i opplæringens verdigrunnlag. I praksis vil dette si at

kritisk tenkning er et verdigrunnlag som skal gjennomsyre hele grunnskoleløpet, fra 1. trinn til utført videregående opplæring. At kritisk tenkning er en del av den overordnede delen, vil også si at det ikke hører til et spesifikt fag, men skal være gjeldene i alle skolens fag. Dette taler for at kritisk tenkning er høyt verdsatt i LK20. Om kritisk tenkning står det at det innebærer at elevene skal «bruke fornuften på en undersøkende og systematisk måte i møte med konkrete praktiske utfordringer, fenomener, ytringer og kunnskapsformer» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 6).

2.2.5 Kjerneelementene – kritisk tilnærming til tekst

Ifølge Jonas Bakken (2019, s. 30) er innføringen av kjerneelementene en av de største nyskapelsene i LK20. Kjerneelementene er innført i alle skolens fag, og representerer det viktigste elevene må lære i hvert enkelt fag, i tillegg til å fungere som forutsetninger for å mestre og å kunne bruke faget. Det kan være «kunnskapsområder, metoder, begreper, tenkemåter og uttrykksformer» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 1). Norskfaget fikk innført seks kjerneelementer: *tekst i kontekst, kritisk tilnærming til tekst, muntlig kommunikasjon, skriftlig tekstsaking, språket som system og mulighet og språklig mangfold* (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2-3).

Kjerneelementet *Kritisk tilnærming til tekst* er svært relevant for denne studien. Kjerneelementet har flere dimensjoner, og det er mange ting det innebærer at elevene skal lære. Sentralt til det å være kritisk er det å bedømme troverdighet, og dette kjerneelementet innebærer at elevene skal lære å reflektere over teksters troverdighet. I tillegg til å reflektere over troverdigheten, må elevene også lære seg å reflektere over hvilken påvirkningskraft tekster har (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Når det gjelder å reflektere påvirkningskraft, blir retorikk et relevant hjelpemiddel. Derfor skal undervisningen også lære elevene om språklige og retoriske virkemidler, slik at elevene selv kan bruke disse i sine egne tekster. Til sist «skal elevene kunne reflektere etisk over egen kommunikasjon» (Bakken, 2019, s. 32). Dette gjelder både at de kan vise dømmekraft i digitale medier, i tillegg til at de i kommunikasjon med andre må kunne opptre etisk og reflektert (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2).

2.3 Lærebøker

2.3.1 Hva er en lærebok

I denne oppgaven undersøker jeg hvordan kritisk tenkning kommer fram i lærebøkenes oppgaver. For å svare på dette vil jeg først forklare hva som menes med begrepet lærebok. I Opplæringsloven er det en egen paragraf som omhandler lærebøker og andre læremiddel, paragraf § 9-4. Den spesifiserer at «Med lærebøker er her meint alle trykte læremiddel som elevane regelmessig bruker for å nå vesentlege delar av kompetansemåla i eit fag» (Opplæringslova, 2018). Læreboken er en bestemt type tekst, den har et hovedformål om å være en pedagogisk tilrettelagt tekst, hvor hensikten er å lære bort.

Susanne V. Knudsen og Bente Aamotsbakken betegner lærebøker som pedagogiske tekster. En av de første til å bruke dette begrepet var den svenske forskeren Staffan Selander. Hans definisjon går ut på at pedagogiske tekster skal reprodusere eksisterende kunnskap, teksten skal forklare noe og kunnskapen som blir gjengitt i teksten skal enkelt kunne kontrolleres av læreren (Knudsen & Aamotsbakken, 2010, s. 14). Denne definisjonen har lagt grunnlaget for videre utvikling av begrepet og dets bruksområde. Studieplanen for masterstudiet i pedagogiske tekster kom i 2006 med en utvidet definisjon av begrepet pedagogisk tekst:

Med *pedagogisk tekst* forstås både skriftlige, muntlige, multimodale, interaktive og ikke-verbale tekster. Interessen for pedagogiske teksters innhold, utforming og anvendelse er økende. Ikke minst har de digitale mediene i de siste ti år utfordret lærebøker og andre skriftspråksdominerte uttrykksformer (Studieplanen for master i Pedagogiske tekster: Læring – kommunikasjon – design, 2006).

Begrepet pedagogiske tekster har dermed utviklet seg fra å bare innebære fysiske tekster direkte knyttet til skolesituasjonen, til å nå ha et breiere spenn hvor alle multimodale tekster, som video og bilde, også regnes som pedagogiske tekster. Denne utvidelsen av begrepet fører til at den klassiske læreboken blir utfordret og møter konkurranse fra ulike bildemedier som også kan formidle kunnskap.

En annen kategori som læreboken faller inn under, er det Skjelbred har valgt å kalle skolens tekster. Dagrun Skjelbred er professor emeritus i tekstvitenskap ved Institutt for språk og litteratur ved Høgskolen i Sørøst-Norge. Ifølge Skjelbred (2019, s. 83) vil mange påstå at det å finne en monomodal tekst er vanskelig. Til tross for at eldre tekster gir ut forskjellige signaler om tekstens status og viktighet, poengterer Skjelbred likevel at forskjellene når det gjelder multimodalitet har økt mye. Hun eksemplifiserer dette ved å se på utdrag fra to forskjellige lærebøker, utgitt med over hundre års forskjell. Utdraget fra læreboken fra 1904 er riktignok multimodalt med et bilde på den ene siden. Utdraget fra den nyere læreboken fra 2017 er hentet fra en smartbok, siden inneholder både bilder og farger, i tillegg til en lydfil slik et eleven kan få teksten opplest (Skjelbred, 2019, s. 82-83). Denne utviklingen i bruk av modaliteter i lærebøker, fører til at det kreves mer tolkningsarbeid av elevene, de må lese på en annen måte nå enn det de gjorde før. For eksempel med at modalitetene må tolkes, som hva fargevalget kan bety. Bruk av flere modaliteter gir forfatteren «(...) flere muligheter til å få fram et budskap, men det krever samtidig at den som skal lese teksten, forstår og kan tolke de ulike modalitetene og samspillet mellom dem» (Skjelbred, 2019, s. 83).

Skjelbred (2019, s. 119) hevder at «Skolens tekster er en unik mulighet til å oppøve kritisk refleksjon bygd på kunnskap, ikke minst fordi dette er tekster som alle barn møter». Det kommer som nevnt fram i den overordnede delen i LK20, (Kunnskapsdepartementet, 2017) at elevene skal kunne vurdere forskjellige kilder til kunnskap, og å tenke kritisk om hvordan denne kunnskapen har utviklet seg. Dette fører til både en forpliktelse, men også en mulighet når det gjelder framstillingsformen i skoletekstene (Skjelbred, 2019, s. 119). Elevenes opplæring må inneholde en balanse mellom etablert kunnskap og «den utforskende og kreative tenkningen som kreves for å utvikle ny kunnskap» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Med tanke på dette burde skolens tekster ifølge Skjelbred, vise kilder som peker i ulike retninger, i tillegg til å framstille hvordan en kan argumentere for forskjellige syn. Dersom læreboken fremstiller dette, er det en god måte for eleven å oppøve kompetanse i å vurdere forskjellige kilder til kunnskap. Det er da også viktig at tekstene gjør det synlig hvordan kunnskapen som presenteres utvikles (Skjelbred, 2019, s. 118-119).

For at en skole skal velge et forlags læreverk, er det selvsagt avgjørende at informasjonen og innholdet blir sett på som riktig. Hatlebrekke (2018, s. 136) beskriver det i boken sin *Pugge kritisk tenkning? Om religionskritikk i lærebøker for KRLE*, som at «Bøkene speiler samtidens sannheter og leverer videre det mange nok ser på som selvsagt og udiskutabelt». Likevel er det også viktig å huske at når en lærebok blir laget, gjøres det mange valg som inkluderer forenklinger og utvelgelser. Når noe vektlegges, mens noe velges bort, er konsekvensen at en lærebok aldri kan være helt nøytral. Ved å gjøre valg, velges det også hva som skal ha mest verdi og hva som skal ha mindre verdi (Hatlebrekke, 2018, s. 136).

Dagens lærebøker blir skrevet med utgangspunkt i læreplanen, og målene den setter for opplæringen. Til tross for dette, har ikke lærebokforfatterne noe ansvar for hvordan elevene skal oppnå den ønskede kompetansen beskrevet i læreplanen. Dette er opp til hver enkelt skole og lærer å løse. Derfor må lærebøker forstås som forslag til hvordan en kan legge opp undervisningen (Hatlebrekke, 2018, s. 137). En lærebok er basert på forfatterens og forlagets tolkning av læreplanen. Dette er et viktig utgangspunkt for å være kritisk til teksten i lærebøkene.

Læreboktekster kan være bygget opp av mange ulike modaliteter, i tillegg til disse modalitetene kan teksten ha tilleggstekster. Disse tilleggstekstene kan være alt fra sammendrag til forklaringsbokser (Skjelbred, 2019, s. 91). «En viktig tilleggstekst i alle skolens tekster er oppgaver» (Skjelbred, 2019, s. 95). Oppgaver har i dag en sentral plass i skolen. De kom virkelig inn i skolen i 1939, da Normalplanen ble innført, hvor det ble erklært at gjennom å gjøre, skulle elevene lære. Som et resultat av dette begynte lærebokforfattere å skrive inn oppgaver i lærebøkene (Skjelbred, 2019, s. 95).

Blikstad-Balas og Roe (2020, 93) fant i sin studie hvor de undersøkte hva som foregår i norsktimene på ungdomsskolen, at lærere i liten grad trekker inn helt nye skjønnlitterære tekster eller tekster de har kommet over selv. Det viste seg at lærerne stort sett holdt seg til lærebokens tekstutvalg, noe som fører til at det er forlag og lærebokforfattere som gjør det faktiske valget om hva elever skal lese (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 93). Av undersøkelsen deres kom det også fram at lærere bruker saktekstene i lærebøkene. De fant at lærere i tillegg brukte læreboken aktivt i

undervisningen, uten at elevene leste en tekst, men at lærerne heller henviste til fagstoffet som ble presentert i læreboken (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 112). Et annet funn de gjorde, var at lærerne ofte bruke læreboken når de ville at elevene «skulle gjøre korte oppgaver om andre temaer enn sakprosa, for eksempel oppgaver knyttet til ulike litterære tekster eller korte skriveoppgaver» (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 112). Oppgaver blir nærmere forklart i neste delkapittel.

2.3.2 Hva er en oppgave

Oppgaver er en av de mest brukte klasseromsaktivitetene i den norske skolen. Det kom fram i en undersøkelse fra 1990-årene at omtrent 50 % av tiden i skolen ble brukt til å løse oppgaver, både individuelt og sammen med andre (Skjelbred, 2019, s. 105). Dette er riktignok en gammel undersøkelse, men den gir likevel en indikasjon på hvor lenge oppgaver har vært en sentral del av undervisningen. Hildegunn Otnes (2018, s. 11), professor i norskdidaktikk ved Institutt for lærerutdanning ved NTNU, hevder at en skriveoppgave lagd av lærebokforfattere har til hensikt å få elevene til å vise hva de har lært, i tillegg til å gi dem muligheten til å utvikle skriveferdighetene sine. Jeg støtter Skjelbreds uttalelse om Otnes forskning, hvor hun uttrykker at «Selv om Otnes først og fremst studerer skriveoppgaver, mener jeg hennes forståelse kan overføres til oppgaver i læremidler mer generelt» (Skjelbred, 2019, s. 97).

Otnes (2018, s. 14) kaller oppgaver for tekster, begrunnet med at de har «sitt eget innhold, sin egen form og sitt eget definerte formål». En oppgavetekst, vil som alle andre tekster, variere ut ifra omstendighetene, som hvordan den er presentert og hvor lang eller kort den er. Likevel har de til felles at det foreligger en forventning om at oppgavene skal gi en form for instruks eller input, med den hensikten å få elevene til å prestere, og gjerne dokumentere og kommunisere (Otnes, 2018, s. 14). Ongstad (1997, s. 279) beskriver oppgaver som «komplekse, dynamiske, uforutsigelige og uberegnelige, mangfoldige og fasetterte». Oppgaver er dynamiske fordi de setter i gang en prosess hos elevene, enten det er en tankeprosess eller en aktiv handling fra elevene. På den måten er oppgaver også uforutsigelige og mangfoldige, ettersom det varierer så mye hva de kan be elevene om.

I denne studien fokuseres det på oppgaver som krever kritisk tenkning for å løses. Men oppgaver kan også kreve å bli lest kritisk for å finne ut den beste måten å løse de på. Dersom oppgaven krever at en skal skrive, kan det være utfordrende å vurdere hvor mye en skal skrive. I tillegg kan oppgaveteksten, hvis den ikke er formulert tydelig nok, skape uklarhet om det er en tenkeoppgave, eller om det er et skriftlig eller muntlig svar som kreves (Otnes, 2018, s. 12). Ut ifra dette er det mange valg som må tas av eleven i møte med oppgaver.

Det finnes også andre måter en kan dele inn oppgaver. Dersom en vil dele oppgavene inn etter hvor virkelighetsnære de er, kan en dele de inn i autentiske eller konstruerte oppgaver. Autentiske oppgaver er oppgaver som ber eleven om å skrive innenfor en reell kontekst, og med en faktisk mottaker. Konstruerte oppgaver på den andre siden, er oppgaver som gir eleven en konstruert situasjon, «en situasjon med en *tenkt* mottaker (...) eller kanskje til og med oppdiktet» (Iversen & Otnes, 2016, 44). Iversen og Otnes har omtalt dette i forhold til skriveoppgaver, men jeg vurderer det som overførbart til oppgaver generelt også.

Vi kan også skille mellom lukkede og åpne oppgaver. Lukkede oppgaver har bare et rett svar, og eleven må ofte lete i en tekst for å finne svaret. Slike oppgaver er nyttige for læreren for å sjekke at eleven har kontroll på det de har lest. I denne sammenheng forstår jeg lukkede oppgaver som oppgaver med en form for fasitsvar, at oppgaven er ute etter et spesifikt svar fra eleven. Åpne oppgaver derimot åpner for flere mulige fornuftige svar. Det er oppgaver som er åpne for tolkning og for elevenes egne syn og meninger. Som det kommer fram av Skjelbred (2019, s. 104) krever åpne oppgaver ofte at eleven må diskutere, argumentere eller begrunne seg fram til et svar. Slike oppgaver åpner dermed opp for at eleven kan og burde tenke kritisk. Når elevene ikke blir begrenset til bare ett rett svar, får de muligheten til å utforske og uttrykke seg, som igjen er med på å stimulere elevene på en positiv måte og vekke den kritiske orienteringen. Oppgaver kan også være utformet som instruksjoner, hvor oppgaven ber eleven utføre en spesifikk handling, som for eksempel å søke etter informasjon. Slike typer instruksjonsoppgaver kan også be elevene tenke seg at han er en annen (Skjelbred, 2019, s. 105). For å utføre denne typen oppgaver må elevene gå inn i en rolle.

I denne studien skal jeg undersøke oppgavene i to lærebøker for 8. trinn. Otnes (2018, s. 23) hevder at «Det framstår som nyttig og nødvendig – for både oppgaveforskere og -designere – å studere skriveoppgaver som tekster, som meningsytringer, som sjangrer og skrivehandlinger». Med tanke på dette vil jeg i denne studien, se på oppgaver som «egne tekster med sitt eget innhold, sin egen form og sitt eget definerte formål» (Otnes, 2018, s. 14).

2.3.3 Hvilke spørsmål åpner for kritiske tilnærminger til tekst?

Hvilke spørsmål som åpner for kritiske tilnærminger til tekst, forsøker Aslaug Veum og Karianne Skovholt å svare på. I min studie vil jeg finne ut hvordan oppgaver åpner for kritiske tilnærminger til tekst. Veum og Skovholt (2020, s. 77) slår fast at de spørsmålene elevene får til en tekst de jobber med, vil påvirke hvordan elevene leser tekster. Elevene vurderer hva som er viktig ut ifra hva læreren spør om. Dersom læreren aldri spør om kildebruk i tekster, er ikke dette noe elevene vil vurdere som viktig. Ifølge Veum og Skovholt (2020, s. 77) gjør elever i liten grad handlinger de ikke blir bedt om i oppgaveteksten. «Dersom oppgaver til tekstar vektlegg faktainformasjon, vil elevane leite etter svaret i teksten heller enn å reflektere sjølvstendig over innhaldet» (Veum & Skovholt, 2020, s. 77). Derfor er det viktig at elevene får gode og varierte spørsmål, som hjelper dem å lese med motstand, ettersom de presiserer at spørsmål til tekster er en god inngang til kritisk tekstarbeid. Veum og Skovholt (2020, s. 77) fokuserer også på den viktige rollen læreren har, ved å stille de riktige spørsmålene som åpner for å fremme kritisk tenkning blant elevene. Jeg vurderer argumentene deres som gjeldende også når det dreier seg om oppgaver i lærebøker, ettersom disse også handler om spørsmål til tekster.

I tillegg til viktigheten av spørsmål, fremmer også Veum og Skovholt (2020, s. 137) at dersom elever skal være i stand til å møte tekster på en kritisk måte, må kritiske perspektiv komme klart fram i lærebøkene. Dette gjelder også elevene sin tilnærming til lærebøkene. Ifølge Veum og Skovholt (2020, s. 137) viser flere studier gjort om oppgavene i norske lærebøker, at «elevane i liten grad blir oppmoda til kritisk lesing». Blant annet Andersson-Bakken og Bakken (2016) sin studie som vises til i 1.5.3. Dette er noe som kan føre til at elevene sitter igjen med et feilaktig inntrykk av

saktekster, og de kan tro at saktekster gir framstillinger av verdenen som er nøytral, fordi de ikke blir bedt om å se kritisk på det de leser.

3 METODE

I denne delen vil jeg gjøre rede for valget av metode, og beskrive hvordan analysearbeidet har gått for seg. Jeg har en kvantitativ presentasjon hvor jeg deler oppgavene inn i en skala fra «ikke kritisk», «delvis kritisk» til «kritisk». Den kvalitative analysen er basert på analysekategorier utarbeidet fra teorien. Disse er følgende:

- Vurdere teksters troverdighet og pålitelighet
- Være bevisst egen tenkning
- Kunne argumentere og vurdere andres argumentasjon
- Forstå intensjonen med det som blir lest.

3.1 Valg av metode

Metoden jeg har valgt å bruke i denne studien er en dokumentanalyse, i form av en lærebokanalyse. Jeg analyserer oppgavene i to læreverk i norsk for 8. trinn. Ettersom det er oppgavene i bøkene som er interessante for problemstillingen, er det disse som blir datamaterialet for analysen og drøftingen. Ifølge Ann Kristin Larsen (2017, s. 120) utfører jeg i denne studien en dokumentanalyse, ettersom jeg ikke bruker data som jeg selv har samlet inn, men forsker på tekster skrevet av andre.

Jeg har valgt å bruke en metode som innebærer både en kvalitativ og en kvantitativ tilnærming. Hovedfokuset i denne oppgaven vil være på den kvalitative analysen. Den kvantitative undersøkelsen vil likevel være med på å gi et omfang av de kritiske oppgavene i de to verkene. Den kvantitative oversikten viser også til utvalget av de kvalitative dataene. Gjennom den kvantitative undersøkelsen vil jeg belyse forskningsspørsmål 1, i hvor stor grad finnes det kritiske oppgaver i læreverkene. Forskningsspørsmål 2, hvordan legger oppgavene i lærebøkene opp til at elevene kan tenke kritisk, vil bli forsøkt besvart gjennom den kvalitative analysen.

I denne studien har jeg valgt å ta i bruk metodetriangulering, som innebærer at jeg både har en kvantitativ oversikt og en kvalitativ analyse i samme studie. «Enhver metode har svakheter, og ved å bruke flere metoder kan svakheter ved den ene oppveies av styrken ved de andre» (Larsen, 2017, s. 30). I denne studien kombinerer

jeg kvantitativ innholdsanalyse med kvalitativ innholdsanalyse for å komme frem til forskningsresultatet. Å ta i bruk flere metoder er med på å styrke studiens validitet ifølge Rune Johan Krumsvik (2019, s. 187). Når jeg i denne studien vil forske på hvordan oppgaver i lærebøker legger opp til kritisk tenkning, er det en styrke at jeg ser både på alle hovedoppgavene sammenlagt, men også går dypere inn på enkelte oppgaver. Metodetriangulering kan være med å øke validiteten til en studie ved at en kritisk analyserer «samsvaret eller diskrepansen mellom intensjon og realitet, og mellom ord og handling» presiserer Rune Johan Krumsvik og Lise Øen Jones (2019, s. 25). I min studie vil den kvantitative oversikten vise hvor mange oppgaver som legger opp til kritisk tenking, det blir dermed intensjonen og ordene. I den kvalitative analysen vil jeg gå inn på realitet og handling, ettersom jeg da går dypere inn på hvordan enkelte oppgaver legger opp til kritisk tenking. Samsvaret mellom den kvantitative oversikten og den kvalitative, vil da være at jeg i den kvalitative analysen velger ut oppgaver som ble vurdert som kritiske i den kvantitative, og videre analyserer hvordan oppgavene øver kritisk tenkning.

Når en bruker kvantitative metoder, er det en tendens til at forskeren skal være objektiv, og det er en betydelig distanse mellom forskeren og dataene. Når en derimot bruker kvalitativ metode prioriteres nærhet, forskerens subjektive mening blir vektlagt, og får en positiv betydning for analysen ifølge Thor Arnfinn Kleven og Finn R. Hjørdemaal (2018, s. 21-22). Begge analysene i denne studien baserer seg på teori, likevel vil analysene bære preg av min subjektive mening. Til tross for at utvalget av oppgaver og vurderingene av disse, er gjort i forhold til teori, vil de likevel ha et subjektivt preg. Dette kommer av at det er jeg som har tolket teorien og hvordan jeg ser på den og bruker den, vil påvirke vurderingene mine. I den kvalitative analysen vil min subjektive mening være ekstra til stede. Jeg vil gå dypere inn i hver oppgave og analysere dem ut ifra mitt ståsted.

3.1.1 Kvantitativ metode

Når jeg bruker kvantitativ metode, vil jeg systematisk gjennomgå datamaterialet, som er oppgavene. Oppgavene vil deretter bli kategorisert og ordnet i undergrupper. I denne sammenheng fremstiller jeg et skala-skjema, hvor oppgavene i de to valgte

læreverkene blir plassert. Undergruppene er «ikke kritisk», «delvis kritisk» og «kritisk», disse blir nærmere forklart i 3.2.1. Dette blir kvantitative data, ettersom de er tellbare altså at de kan «kategoriseres slik at man kan telle hvor mange som gir ulike svar» (Larsen, 2017, s. 25).

Med kvantitativ metode kan en si at en kartlegger at noe skjer, som i denne studien er at det finnes kritiske oppgaver i lærebøkene. Med kvalitativ metode derimot, kartlegger en hvorfor noe skjer, som i denne studien vil si hvorfor oppgavene er kritiske (Krumsvik & Jones, 2019, s. 30).

3.1.2 Kvalitativ metode

Den kvalitative analysen er i denne studien basert på analysekategoriene, som igjen er basert på teorien. Ifølge Postholm og Jacobsen (2018, s. 142) kan teorien hjelpe forskeren med å bli sensitiv «for hva det som studeres, betyr». Samtidig vil forskerens sensitivitet være avhengig av tidligere erfaringer og hvilken teori en har funnet og lest. Ut ifra dette kan en si at denne studien avhenger veldig av hvilken teori som har blitt lest, ettersom denne teorien la grunnlaget for analysekategoriene. Derfor har teoridelen av denne studien vært styrende for analysekategoriene.

Videre er det derfor de fire analysekategoriene, som blir nærmere forklart i 3.2.3, som styrer analysen min. Det er kun oppgaver som omhandler kritisk tilnærming til tekst, og som kan plasseres under en av analysekategoriene som blir valgt ut til videre analyse. Denne utvelgelsesprosessen gikk ut på at jeg ut ifra oppgavene som ble vurdert som kritiske i den kvantitative presentasjonen, valgte ut oppgaver til den kvalitative analysen. Derfor er det bare de 8 utvalgte oppgaver som blir fremhevet, mens resten av oppgavene utelates. Destilleringen av informasjon skjer dermed ved å se det opp mot analysekategoriene.

3.2 Analyseprosessen

3.2.1 Kvantitativ analyse

Den kvantitative analysen har jeg valgt å kalle en kvantitativ presentasjon, ettersom jeg presenterer hvor mange av hovedoppgavene i bøkene jeg tolker som kritiske i de to bøkene. Jeg vil i den kvantitative analysen presentere en oversikt som viser i hvor stor grad finnes det kritiske oppgaver i læreverkene. Den kvantitative analysen vil også være med på å vise hvor mange oppgaver jeg hadde å velge ut ifra til den kvalitative delen.

Jeg vil som nevnt begrense meg til å bare forholde meg til oppgavene som blir kalt oppgaver. I *Norsk 8* er det 271 slike oppgaver, mens det er 698 i *Fabel 8*. I *Norsk 8* har oppgavene ikke deloppgaver, en oppgave kan bestå av flere spørsmål, men alt henger sammen i en og samme oppgave. I *Fabel 8*, derimot har flere av oppgavene deloppgaver, i form av a), b), c) osv. De ulike deloppgavene i *Fabel 8* viste seg å be elevene om å gjøre så forskjellige ting, at jeg så meg nødt til å telle hver av deloppgavene som en enkelt oppgave for å kunne fordele de inn i skjemaet.

Kapittel i bøkene	Ikke kritisk	Delvis kritisk	Kritisk
Totalt:			

Tabell 1: Kvantitativt skjema

Da jeg gjennomgikk de valgte hovedoppgavene fra de to læreverkene, registrerer jeg dem i ulike kategorier i skjemaet som vises over. Ifølge Line Christoffersen og Asbjørn Johannesen (2012, s. 23) knytter reliabilitet seg til nøyaktigheten av studiens data. Dermed styrkes studiens reliabilitet ved å forklare hva som legges i de ulike kategoriene. Ved å forklare hva jeg legger i hver kategori, sikrer jeg lik forståelse for kategoriene og dermed også resultatene. Den kvantitative analysen ble gjort via to ulike skjema, et for hvert læreverk. Skjemaene fungerer som en skala, fra ikke kritisk,

til delvis kritisk og til kritisk. Skalaen viser hvor mye de ulike oppgavene legger opp til at elevene kan tenke kritisk.

Oppgavene som blir vurdert som ikke kritisk er typisk grammatikkoppgaver, reproduserende oppgaver og andre oppgaver der ingen av delkompetansemålene for å tenke kritisk blir øvd. Likevel er det verdt å nevne, at til tross for at en oppgave i skjemaet blir vurdert som delvis kritisk eller kritisk, betyr ikke det at oppgaven krever at elevene er kritiske. Oppgavene som er vurdert som delvis kritisk åpner opp for kritisk tenkning, mens oppgavene som er kritiske åpner opp for kritisk tenkning i stor grad. Oppgavene er intendert kritisk, men elevene trenger ikke nødvendigvis tenke kritisk for å utføre dem. Jeg kan dermed ikke si sikkert at elevene bruker, eller får øvd sin kritiske kompetanse når de løser oppgavene, men det er lagt opp til at det er en mulighet for det i oppgavene. Når jeg har vurdert i hvor stor grad oppgavene øver elevenes kritiske kompetanse, har jeg gjort det ut ifra tilhørende teori til denne studien og ut ifra analysekategoriene mine: vurdere tekstens troverdighet og pålitelighet, være bevisst egen tenkning, kunne argumentere og vurdere andres argumentasjon og forstå intensjonen med det som blir lest.

3.2.2 Kvalitativ analyse

Til tross for at jeg bare ser på de såkalte hovedoppgavene, er det fortsatt et omfattende antall oppgaver i de to verkene. For at den kvalitative delen av denne studien skal fungere som et utstillingsvindu som viser hvordan oppgavene berører det forskere sier er viktige kjennetegn på kritisk tilnærming til tekst, har jeg valgt ut 8 oppgaver fra hver bok som omhandler kritisk tilnærming til tekst. Disse utvalgte oppgavene vil representere begge lærebøkene, og gjenspeile hvilke muligheter som finnes i læremidler for å arbeide med kritisk tenkning, og presentere ulike innfallsvinkler.

Jeg valgte å forholde meg til oppgaver som innebærer at eleven må være kritisk i forhold til en tekst, med tanke på at oppgaver med tilnærming til tekst kan kreve både vurdering av troverdighet og pålitelighet, metabevissthet, argumentasjon og det å forstå intensjonen til en tekst. Som nevnt tidligere falt valget på oppgaver med kritisk

tilnærming til tekst, ettersom det er et av de nye kjerneelementene som er innført i norskfaget. En oppgave med kritisk tilnærming til tekst, tolker jeg både som oppgaver der en må tenke kritisk for å løse oppgaven, men også oppgaver der oppgaven oppmuntrer til at en skal lese kritisk. I tillegg til at de utvalgte oppgavene måtte innebære kritisk tilnærming til tekst, måtte de også passe inn under en av analysekategoriene mine. Analysekategoriene er utarbeidet fra teorien, og danner hovedgrunnlaget for utvelgelsen av oppgaver til den kvalitative analysen.

I den kvalitative analysedelen vil disse 8 oppgavene fra hver bok som innebærer kritisk tilnærming til tekst, bli drøftet og analysert. Jeg vil da gå nærmere inn på hvordan jeg mener de ber eleven være kritisk, og grunngi hvorfor oppgaven er plassert i den aktuelle kategorien. Kategoriene vil bli gått nærmere inn på i neste del, 3.2.3. Deretter diskuterer jeg oppgavens potensial for at elevene skal utvikle kritisk kompetanse. Når jeg har vurdert hvordan oppgavene i lærebøkene legger opp til at elevene kan tenke kritisk, har jeg gjort det ut ifra analysekategoriene. Jeg ser spesielt etter oppgaver som ber eleven resonnerer, begrunne, utforske, argumentere eller reflektere. Ettersom jeg bare tar for meg et fåtall av oppgaver, vil ikke den kvalitative analysen fortelle om læreverkene i sin helhet, men analysen vil brette ut om forskjellige måter en kan legge opp til kritisk tenkning gjennom oppgaveløsning.

3.2.3 Analyse kategorier

I dette delkapittelet vil jeg gå inn på hvilke analysekategorier jeg bruker i den kvalitative analysen. De valgte kategoriene fungerer som delkompetanser for kritisk teksttilnærming. Det er også denne oversikten som vil være utgangspunktet for analysedelen, der jeg vil relatere de ulike oppgavene inn under oversiktens kategorier.

Hovedkriteriet for alle de utvalgte oppgavene i den kvalitative analysen, er at oppgavene gjør at eleven får øvd seg på kritisk tilnærming til tekst. I tillegg til dette, vil den kvalitative analysen være i forhold til kriteriene jeg har arbeidet fram basert på teori, som presenteres under. På bakgrunn av de viktigste kjennetegnene fremhevet av teoretikere, har jeg valgt å studere oppgavene på bakgrunn av disse. Jeg har

utformet fire kategorier ut ifra teorien, før oppgavene ble analysert. For hver kategori vil jeg velge ut én oppgave fra hvert læreverk. Kriteriet for utvelgelse av oppgavene blir dermed at de omhandler kritisk tilnærming til tekst, og at de oppfyller kravene for den kategorien de kommer inn under.

Kategoriene oppsummerer kompetanser en samlet trenger for å bli en ideell kritisk tenker. Den første kategorien har jeg valgt å kalle «Vurdere teksters troverdighet og pålitelighet». Denne kategorien innebærer det å vurdere hvordan teksten og dens innhold fremstår, tekstens kilder og elevenes overordnede inntrykk av teksten. Den neste kategorien har jeg kalt «Være bevisst egen tenkning». Denne kategorien innebærer at eleven skal tenke gjennom sin egen tenkning, mens hen tenker. Kategorien vil inneholde oppgaver hvor elevene blir stilt spørsmål som setter i gang en tankeprosess hos elevene, hvor det blir elevenes oppgave å reflektere over hva en skal velge å tro og synes. Kategori nummer tre er «Kunne argumentere og vurdere andres argumentasjon». I denne kategorien vektlegges det oppgaver hvor elevene får øvd seg på å argumentere, slik at de må fremme sin egen mening og begrunne denne. Den siste kategorien har jeg valgt å kalle «Forstå intensjonen med det som blir lest». Her vil oppgaver hvor elevene skal vurdere en teksts formål og budskap bli analysert og drøftet.

Analysekategorier			
Vurdere teksters troverdighet og pålitelighet	Være bevisst egen tenkning	Kunne argumentere og vurdere andres argumentasjon	Forstå intensjonen med det som blir lest

Tabell 2: Analysekategorier

Hovedfokuset i analysen og drøftingen er å plassere oppgaven under en av kategoriene mine og forklare hvorfor de hører til der. Utenom analysekategoriene, er det også flere elementer jeg tar hensyn til og drøfter. I analysen av oppgavene presenterer jeg hva eleven blir bedt om å gjøre. Videre i drøftingen ser jeg på språket i oppgavene, og da spesielt hvilke ord som blir brukt, og om det er ord som

signaliserer at eleven skal tenke kritisk. Jeg ser også på hvor selvstendig elevene bes om å være, innunder dette går også om det blir gitt modeller eller føringer for hvordan elevene skal løse oppgaven. Flere av oppgavene passer også inn i flere av analysekategoriene, dette blir også drøftet.

3.3 Utvelgelse av data

Høsten 2020 kom de nye læreplanene. Og når det kommer nye læreplaner, kommer det også nye læreverk. De fire ledende forlagene når det gjelder utgivelse av norsklærebøker til skolen, er Aschehoug, Cappelen Damm, Fagbokforlaget og Gyldendal. Når jeg skulle velge datamateriale for denne undersøkelsen, startet jeg med å undersøke nærmere de ulike nye utgivelsene disse forlagene skulle komme med innenfor norskfaget. Ettersom det å tenke kritisk blir nevnt flere ganger i kompetansemålene etter 10. trinn i 2.2.4, valgte jeg å fokusere på ungdomsskolen.

Når det kom til valget av bøkene, hadde jeg følgende kriterier: de skulle være utgitt i sammenheng med LK20, og de skulle fokusere på bare ett trinn fra ungdomsskolen. Ved å fokusere på bare ett trinn, er det lagt opp til at elevene ligger på «samme nivå» når de løser oppgavene i de ulike bøkene. Etter å ha utforsket forlagene og utgivelsene deres nærmere, kom det fram at Fagbokforlaget ga ut en samlet norskgrunnbok for 8.-10. trinn, det samme gjorde Gyldendal. Aschehoug og Cappelen Damm derimot hadde valgt å gi ut en bok per trinn på ungdomsskolen, hvor det bare var bøkene for 8.trinn som var ferdigstilte da dette prosjektet startet. Ut ifra kriteriene nevnt ovenfor, viste det seg at *Fabel 8* og *Norsk 8* var bøkene som innfridde kravene mine. Derfor falt til slutt valget på både *Fabel 8* utgitt av Aschehoug og *Norsk 8* fra Cappelen Damm. Jeg vurderte det som en fordel å velge to bøker som fokuserte på ett og samme trinn, slik at jeg kunne se på forskjellige innfallsvinkler og gjenspeile ulike muligheter i lærebøker.

Det finnes mange forskjellige typer oppgaver i de to bøkene. Det er spørsmål til bilder, oppgaver hvor elevene skal stoppe og tenke mens de leser en tekst, eller oppgaver som inneholder større gruppeprosjekt og presentasjoner. I denne studien har jeg valgt å bare fokusere på det jeg forstått som bøkens «hovedoppgaver», det

både *Fabel 8* og *Norsk 8* refererer til som «oppgaver». Disse hovedoppgavene er tydelig markert i begge læreverkene under overskriften «oppgaver». I begge verkene er oppgavene markert i sine egne bokser, og forekommer i alle kapitlene.

Hovedoppgavene og de forskjellige andre oppgavene i læreverkene blir nærmere forklart i 3.4 Datamaterialet. Jeg har valgt å fokusere på disse oppgavene ettersom de dukker opp i alle kapitlene i begge bøkene. Hovedoppgavene er veldig varierte, i motsetning til de andre oppgavene som finnes i verkene, som gjerne bare spør om bildene eller handlingen til en tekst. Disse blir forklart nærmere i neste delkapittel.

De to bøkene er lagt opp forskjellig. Blant annet ved at *Fabel 8* har et eget kapittel dedikert til kritisk tenkning, mens i *Norsk 8* er kritisk tenkning ikke gitt et eget spesielt fokusområde. Til tross for at *Norsk 8* ikke fokuserer spesifikt på kritisk tenkning og at *Fabel 8* har et eget kapittel dedikert til det, forventet jeg å gjennomgående finne oppgaver som åpner opp for at eleven kan være kritisk i begge bøkene. Dette forventet jeg ettersom kritisk tenkning har fått et så stort fokusområde som det har i LK20. Ettersom *Fabel 8* har et eget kapittel om kritisk tenkning var det naturlig at jeg så ekstra på dette, men jeg tok likevel utgangspunkt i alle hovedoppgavene i boken da jeg valgte ut oppgaver. Etter en grov beregning av antall oppgaver i de to bøkene, kom jeg fram til at det var over 1000 oppgaver i de to bøkene til sammen. I denne beregningen var alle typer oppgaver talt med, for eksempel spørsmål til bildetekst, eller spørsmål som ber eleven stoppe opp i en tekst og tenke seg om. På bakgrunn av omfanget av oppgaver, var det nødvendig å gjøre noen begrensinger. Ettersom kritisk tilnærming til tekst er innført som et nytt kjerneelement i norskfaget, falt dermed valget på oppgaver som omhandlet dette.

Målet mitt med denne studien er å si noe om i hvor stor grad det finnes oppgaver som øver kritisk tenkning i læreverkene, og ved å gå dypere inn på noen av dem, vise hvordan kritisk kompetanse kan oppøves gjennom oppgaver. Det er ikke min hensikt å skulle bedømme bøkene, og komme med en dom over hvor mye eleven kan lære om kritisk tenkning ved å bruke dem. Formålet mitt med denne oppgaven er å gjennom å se på de ulike oppgavene i lærebøkene, kunne løfte frem hvordan læremidlene tilrettelegger for utvikling av kritisk kompetanse. Ved å se på to ulike lærebøker, vil jeg også få muligheten til å se på ulike muligheter i læremidler. Målet mitt for oppgaven er ikke å sammenligne læreverkene, men heller å løfte frem

muligheter. Når jeg i den kvalitative analysen ser på to oppgaver innenfor samme kategori, vil jeg likevel sammenligne dem for å fremme ulike løsninger. Ønsket mitt for denne studien er at den skal fungere som et utstillingsvindu som viser frem muligheter til å tenke kritisk.

3.4 Datamaterialet

3.4.1 *Fabel 8*

Fabel 8 er en lærebok i norsk for 8. trinn på ungdomsskolen: Boken er utgitt av Aschehoug. Forfatterne bak boken er Helge Horn, Ellen Birgitte Johnsrud, Maria Nitteberg, Åse Marie Ommundsen, Hilde Rindal og Harald Ødegaard. På bokens kolofonside står det «*Fabel 8* er en del av *Fabel 8-10*. *Fabel 8-10* følger læreplanen i norsk for 8.-10. årstrinn (LK20)» (Horn et al., 2020, s. 2). Boken er delt inn i fem hovedkapitler, som deretter har underkapitler. Etter de fem hovedkapitlene *God start!*, *Språket vårt*, *Fortell*, *Delta og Språk* og *kultur*, kommer en tekstsamling med diverse skjønnlitterære tekster.

I bokens forord blir det gitt en innføring i hva som er vektlagt i boken, i tillegg til hva en kan forvente fra boken. Om kritisk tenkning står det «norskfaget (...) skal hjelpe deg å lese kritisk, og avsløre falske nyheter» (Horn et al., 2020, s. 3). Videre er det også nevnt at ettersom en leser mye på internett i disse dager, er det viktig å lære seg hvor og hvordan en finner fram til informasjon, men ikke minst også hvordan forholde seg kritisk til og tolke denne informasjonen (Horn et al., 2020, s. 3).

Forordet forteller også hva forfatterne har tenkt rundt oppgaver. Det kommer fram at *Fabel 8* har lagt vekt på lekende arbeidsformer, der eleven blir oppfordret til å utforske. *Fabel 8* henvender seg til eleven i introen, og lover også oppgaver som krever noe fysisk av elevene, «Vi tror ikke du lærer best når du sitter stille, derfor får du også oppgaver du aktivt kan utforske ved hjelp av ulike sanser og *med hele kroppen* (Horn et al., 2020, s. 3). Utforskende arbeidsmetoder er også noe som blir vektlagt, og her mener *Fabel 8* at det er viktig at elevene får utforske noe de selv er interessert i.

Det er mange ulike former for oppgaver i boken, og hvordan de er utformet og blir presentert, varierer. *Fabel 8* kan sies å ha 8 ulike måter å stille spørsmål og gi elevene oppdrag/gjøremål på. I tabell 2 gir jeg en presentasjon av de ulike oppgavene en finner i verket som helhet.

Ulike oppgavetyper i <i>Fabel 8</i>							
Bildeoppgave/Oppgaver		Markert underveis i teksten			Oppsummering i avslutning av kapitler		
Spørsmål til bilder	«Oppgaver»	«Før du leser»	«Stopp og tenk»	«Mens du leser»	«Hva har du lært?»	«Hvordan har du lært det?»	«Hvorfor skal du kunne dette?»

Tabell 3: Oppgavetyperne i *Fabel 8*

Den første kategorien oppgaver er spørsmål til bilder. Spørsmålene følger ikke med til alle bildene, bare enkelte. Et eksempel på en slik oppgave, er et bilde av en skog som brenner med teksten «Hvert år er det store branner i regnskogen i Amazonas. Blir du sint når du ser at regnskogen brenner?» (Horn et al., 2020, s. 11). Denne typen spørsmål har som intensjon å få eleven til å stoppe opp og virkelig tenke over bildet. Det er ikke nødvendigvis spørsmål som venter et svar fra eleven, de fordrer heller ettertanke og er et ønske om å involvere og engasjere eleven.

På siste side av hvert kapittel i boken, foruten tekstsamlingen i slutten av boken, kommer det tre ulike oppsummerende spørsmål: «Hva har du lært?», «Hvordan har du lært dette?» og «Hvorfor skal du kunne dette». «Hva har du lært?»-oppgavene, kan for eksempel be elevene om å skrive nøkkelsetninger om det de har lært i kapittelet (Horn et al., 2020, s. 47). «Hvordan har du lært dette?»-oppgavene ber elevene forklare hva som fikk dem til å lære, for eksempel hvilke læringsstrategier de brukte for å tilegne seg kunnskap, og hvordan disse fungerte (Horn et al., 2020, s. 131). Et eksempel på en «Hvorfor skal du kunne dette» oppgave, er «Diskuter hvorfor det er viktig å være en god forteller i ulike situasjoner i livet – for eksempel

ved middagsbordet, i rettsalen, på skolen, på fest» (Horn et al., 2020, s. 149). Disse oppgavene får elevene til å reflektere over egen læring, og kan dermed få elevene til å tenke kritisk over eget arbeid. Som nevnt er metabevisssthet en viktig strategi for å være kritisk, disse oppgavene kan derfor ha et stort kritisk potensiale, men ble av plasshensyn valgt vekk i denne studien.

I noen av tekstene i boken, og spesielt i siste kapittel som er tekstsamlingen, kommer det mange «Før du leser»-oppgaver. Dette er oppgaver som skal gjøres før en leser den kommende teksten, og det er ofte oppgaver som ber elevene tenke over noe. Noen av tekstene har også «Mens du leser»-oppgaver, disse oppgavene står skrevet i marginen på siden. Disse oppgavene er veldig like «før du leser», bare at de dukker opp underveis mens en leser teksten. I marginen på sidene er det også ofte såkalte «Stopp og tenk»-oppgaver. Hva disse oppgavene ber elevene om å gjøre, varierer veldig, men felles for dem ligger i navnet på oppgavetyperen, at eleven skal stoppe opp, gjerne midt i en tekst, og tenke seg om. Disse oppgavene kan være ganske ledende for elevenes leseprosess, dersom lesestoppene blir tatt hensyn til av elevene, ettersom de bestemmer når elevene skal stoppe opp i en tekst. Noen eksempler på denne typen oppgave er «Lukk boka og fortel ein læringspartner korleis ein bøyer adjektiv på nynorsk» (Horn et al., 2020, s. 103) og «Bla gjennom kapitlet så langt, og lag tre egne oppgaver. Bytt oppgaver med andre i klassen, og svar på hverandres oppgaver» (Horn et al., 2020, s. 174). Det må nevnes at flere av disse oppgavetyperne som «Før du leser» oppgavene for eksempel, også har potensiale til å handle om å være kritisk, men ettersom jeg har gjort et utvalg av hensyn til plass og begrensning i studien, ble de ikke valgt med.

Den siste typen oppgaver som finnes i *Fabel 8* er de oppgavene som blir hovedfokuset i denne studien. Det er oppgaver som blir kalt «oppgaver», som jeg tolker som bokens form for hovedoppgaver. De kommer underveis i alle kapitlene i boken. Hvor mange oppgaver det er i hvert kapittel varierer veldig, alt fra 8 oppgaver i et lite kapittel, til 81 oppgaver i kapitlet med tekstsamlingen.

3.4.2 Norsk 8

Norsk 8 er det andre læreverket jeg skal ta for meg. Cappelen Damm har gitt ut boken i 2020. Boken er skrevet av Marte Blikstad-Balas, Mette Haustreis og Christoffer Beyer-Olsen. På denne bokens kolofonside står det «*Norsk 8 Grunnbok* fra Cappelen Damm er lagd til Fagfornyelsen i faget norsk og er til bruk på grunnskolens ungdomstrinn» (Blikstad-Balas et al., 2020, s. 336). Boken er inndelt i 6 hovedkapitler, *Helter*, *Skummelt?*, *Midt imellom*, *Framtidsvisjoner*, *Det levende språket* og *Helt fantastisk!*. Til motsetning fra *Fabel 8*, har *Norsk 8* de skjønnlitterære tekstene spredt i de forskjellige kapitlene.

Forordet i boken forteller elevene litt om hva de kan forvente fra boken. Forordet retter seg direkte til eleven som leser, og det blir skrevet at «Du skal utforske språk og tekst på en kritisk måte (...)» (Blikstad-Balas et al., 2020, s. 2). Til tross for at *Norsk 8* ikke har et eget kapittel tildelt kritisk tenkning, slik som *Fabel 8* har, blir elevene her lovet at boken skal gå inn på kritisk tilnærming til språk og tekst.

I forordet blir det også gitt noen forventninger til elevene, om hva de kan vente seg fra oppgavene i boken:

Du vil også skrive egne tekster i ulike sjangre, og arbeide med forskjellige språkoppgaver og større muntlige oppgaver. (...) Derfor møter du et mangfold av temaer, tekster og oppgaver i norsk 8. Og derfor er det få oppgaver med fasitsvar (Blikstad-Balas et al., 2020, s. 2).

Også i *Norsk 8* er det flere ulike oppgavetyper. *Norsk 8* stiller spørsmål og gir elevene oppgaver på seks forskjellige måter. Jeg vil nå redegjøre for de ulike typene oppgaver som blir presentert i verket.

Ulike oppgavetyper i <i>Norsk 8</i>					
Bildeoppgaver		Oppgaver		Markert underveis i teksten	
«Studer illustrasjonen»	«?»	Egendefinerte oppgaver	«Oppgaver»	«Før du leser (...)»	«Lesestopp»

Tabell 4: Oppgavetyper i *Norsk 8*

I likhet med *Fabel 8* som stilte elevene spørsmål til bildene, har *Norsk 8* noe de har valgt å kalle «Studer illustrasjonen». Disse oppgavene går også ut på å studere bildet, og å få eleven til å tenke på det som er avbildet, eller noe i sammenheng med bildet. I tillegg til disse oppgavene dukker det også opp en form for oppgaver som bare blir kalt «?» noen få steder i boken. Disse ?-oppgavene minner veldig om «Studer illustrasjonen»-oppgavene. Alle spørsmålene er tilknyttet et bilde eller en form for illustrasjon.

Norsk 8 har også noen oppgaver som bare blir kalt for «oppgaver», og det er eksplisitt disse oppgavene jeg tar for meg i min analyse. Jeg tolker disse oppgavene til å være bokens form for «hovedoppgaver». En kan kjenne igjen oppgavene ved at de kommer under overskriften «oppgaver», i tillegg til at de er nummererte. Oppgavene er veldig varierte, noen er åpne, andre er lukkede. Det varierer også om eleven skal skrive, snakke eller bare tenke for seg selv.

Det er også en egen type oppgaver som ikke har noe eget tildelt navn, navnet på oppgavene endrer seg etter hva eleven blir bedt om å gjøre. I tabellen har jeg valgt å kalle disse for «egendefinerte oppgaver». Disse oppgavene er gjerne større og krever at eleven er mer aktiv enn i de andre oppgavene. De kan innebære blant annet å skrive en form for tekst, lage en presentasjon (alene eller i gruppe), lage et skuespill/gjennomføre en dramatisering eller å ha en samtale hvor en skal prate om et tildelt tema. Disse egendefinerte oppgavene står for seg selv i boken, og er som oftest tildelt to sider.

Norsk 8 har også «Før du leser (...)»-oppgaver som kommer før tekster. Oppgavene er ikke alltid direkte knyttet til teksten som følger, og kan handle om for eksempel

assosiasjoner eleven får til det teksten skal handle om, eller oppgaven kan prøve å finne ut hvilke forkunnskaper eleven har. Før elevene skal lese teksten «Disse spillene gjorde størst inntrykk på oss» får de en «Før du leser»-oppgave. Den går ut på at eleven skal svare hva som må til for at et spill gjør inntrykk på en, når blir de imponert av et spill, og de blir bedt om å lage en liste med hva de synes er viktigst for at et spill skal være bra (Blikstad-Balas et al., 2020, s. 289). Denne formen for oppgave gjør at eleven kan tenke over og bli klar over sin egen mening, før hen leser videre og får vite hvilket perspektiv som blir dratt fram i teksten.

Når elevene leser tekster i boken, har også *Norsk 8* oppgaver de har valgt å kalle «Lesestopp». Hvor mange lesestopp det er til hver tekst varierer, men de følger som regel hele teksten gjennom. Noen ganger er det spørsmål om handlingen, som til teksten «Det bor et spøkelse i huset mitt». Der er det et lesestopp som spør: «Hvorfor er ikke Magne redd for spøkelsene, tror du?» (Blikstad-Balas et al., 2020, s. 67). Lesestoppene kan også handle om andre ting enn handlingen, i samme tekst blir elevene også spurt: «Hvorfor tror du forfatteren har valgt en annen skrifttype på denne delen av teksten?» (Blikstad-Balas et al., 2020, s. 69). Det må poengteres at flere av disse oppgavetyperne, som «Lesestopp» og «Før du leser», selvsagt også har kritisk potensiale. Men de ble av plasshensyn ikke fokusert på i denne studien.

3.5 Forskningshensyn

3.5.1 Forskningens troverdighet

Når det gjelder metodekritikk finnes det både styrker og svakheter med denne studien. Studiens styrker er at både analysen og drøftingen er basert på utarbeidede analysekategorier som er basert på flere teoriske perspektiv. Dette styrker studiens validitet, ettersom Postholm og Jacobsen (2018, s. 237) presiserer at informasjon fra flere ulike kilder fører til større pålitelighet og gyldighet. Forskeren blir «mindre sårbar for skjevheter som kan oppstå når man baserer forskningen på bare én kilde» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 237). Forhåndsdefinerte kategorier øker også studiens reliabilitet, ettersom det er rimelig å anta at andre som skulle analysert etter samme kategorier ville kommet frem til noenlunde samme resultat fordi

tolkningsrammen er begrenset.

Studien har også sine svakheter. Ved å bruke forhåndsdefinerte kategorier åpnes muligheten for at en kan gå glipp av andre elementer i datamaterialet som også kunne belyst problemstillingen og dreid resultatene i en noe annen retning. Dersom jeg hadde valgt andre kategorier, eller ingen kategorier, kunne det ha gitt andre resultater eller andre vektlegginger.

I enhver forskning vil en gjerne strebe etter å være så objektiv som mulig. Til tross for dette, er det nesten umulig å kunne garantere en helt objektiv tolkning. En tolkning vil alltid ha subjektive innslag, ettersom det ligger i tolkningens natur. I denne studien vil det derfor være viktig å være bevisst hvordan denne subjektiviteten påvirker forskningen. Slik at subjektiviteten blir presentert som «en del av konteksten som funnene kan forstås innenfor» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 220). Grunnlaget for både analysen og drøftingen er teorien presentert i kapittel 2. Til tross for at analysen er basert på teori, er den også preget av min subjektive tolkning. Både min tolkning av teorien, og min tolkning av datamaterialet opp mot teorien. På den måten er funnene i denne studien konstruert gjennom datamaterialets møte med teori og min tolkning.

På grunn av dette tilskuddet av subjektivitet er det viktig som forsker å spørre seg selv: «Hvordan kan jeg som forsker ha påvirket data og funn?» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 220). Studien er i stor grad preget av teorien jeg har valgt å bruke. Dersom jeg hadde valgt andre teoretiske rammeverk, hadde dette ført til en helt annen studie. Analysekategoriene ville vært blitt annerledes, og dermed ville ikke de samme oppgavene blitt valgt ut. En studies reliabilitet er basert på om en annen forsker hadde kunnet reprodusere de samme resultatene på et annet tidspunkt (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223). Skal denne studien være reliabel, foreligger det er forutsetning at den andre forskeren hadde brukt samme teori og samme analysekategorier. Studiens reliabilitet styrkes også ved at jeg som forsker reflekterer over hvordan jeg har påvirket resultatene (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 224).

3.5.2 *Forskningsetikk*

I denne studien er datamaterialet oppgaver i læreverk, det er derfor ikke like mange forskningsetiske hensyn å ta, som hvis jeg hadde hatt et intervju eller en spørreundersøkelse. I slike studier er det mange etiske hensyn en må ta som informert samtykke, frivillighet, krav til privatliv, ivaretagelse av anonymitet og meldeplikt (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 247-252). Ingen av de forholdene gjør seg gjeldende i denne studien, likevel er ingen forskning fri for etiske hensyn. Selv om jeg ikke forsker direkte på mennesker, så skjerper denne studien kravene til mine fortolkninger som forsker, ettersom jeg søker å frembringe kunnskap som er nyttig overfor lærere og elever i en viktig læringsfase. Når jeg arbeider med analysen og drøftingen må jeg være transparent og etterrettelig i prosessen, slik at andre forstår hva som ligger bak konklusjonene mine.

4 RESULTATER

I dette kapittelet vil jeg presentere oppgavene i de to valgte læreverkene i lys av problemstillingen: Hvordan legger oppgavene i to lærebøker i norsk på 8.trinn opp til at elevene skal tenke kritisk? Jeg starter med den kvantitative presentasjonen, hvor jeg vil belyse studiens første forskningsspørsmål: i hvor stor grad finnes det kritiske oppgaver i læreverkene i forhold til kriteriene jeg har satt? Deretter følger den kvalitative analysen, hvor jeg tar for meg det andre forskningsspørsmålet: hvordan legger oppgavene i lærebøkene opp til at elevene kan tenke kritisk?

I den kvantitative presentasjonen vil jeg presentere funnene jeg gjorde i forhold til antall kritiske oppgaver. Jeg tar først for meg *Norsk 8* og presenterer en tabell hvor funnene mine kommer fram, deretter vil jeg presentere hvert kapittel i boken. Deretter følger presentasjon av *Fabel 8*, som vil gå likt for seg.

Den kvalitative analysen er delt inn etter analysekategoriene. Hvert delkapittel representerer en kategori. Jeg starter med kategori 1. vurdere teksters troverdighet og pålitelighet. Innenfor denne kategorien vil jeg først analysere en utvalgt oppgave fra *Norsk 8*. Deretter følger analysen av en oppgave som hører til samme kategori, men fra *Fabel 8*. Alle de fire analysekategoriene vil bli gjennomgått på denne måten. De tre neste kategoriene er 2. være bevisst egen tenkning, 3. kunne argumentere og vurdere andres argumentasjon og 4. forstå intensjonen med det som blir lest.

4.1 Kvantitativ presentasjon av oppgavene i *Norsk 8*

Først tar jeg for meg oppgavene tilhørende læreverket *Norsk 8*. Boken er delt inn i seks kapitler; *Helter*, *Skummelt?*, *Midt imellom*, *Framtidsvisjoner*, *Det levende språket* og *Helt fantastisk!*. Fordelt i de seks kapitlene er det 271 såkalte hovedoppgaver, som blir utgangspunktet for den videre presentasjonen. Forfatterne bak *Norsk 8* har valgt å ikke dele oppgavene inn i deloppgaver, selv om noen av oppgavene kan inneholde flere spørsmål.

Kapittel i Norsk 8	Ikke kritisk	Delvis kritisk	Kritisk
Helter (37)	31	6	0
Skummelt? (45)	40	4	1
Midt imellom (46)	41	3	2
Framtidsvisjoner (51)	41	7	3
Det levende språket (45)	29	8	8
Helt fantastisk! (47)	40	7	0
Totalt: 271	222	35	14

Tabell 5: Utfylt skjema for Norsk 8

Ser vi nærmere på informasjonen som kommer fram fra skjemaet, ser vi flere interessante funn. Oppgaver vurdert som kritiske er de som forekommer sjeldnest i alle kapitlene i boken. Så lite som 5 % av oppgavene i *Norsk 8* er vurdert som kritiske. 13 % blir vurdert som delvis kritisk. Dette vil si at i 18 % av oppgavene har elevene muligheten til å øve sin kritiske kompetanse. Majoriteten av oppgavene i boken er vurdert som ikke kritisk, hvor elevene ikke får øvd sin kritiske kompetanse. Det må nevnes at enkelte elever likevel kan ende med å få øvd sin kritiske kompetanse når de løser disse «ikke kritiske» oppgavene, men da er det ikke lagt opp til det i oppgaven, og det er heller ikke noe som kreves av eleven for å løse den på en god måte.

Ser vi nærmere på de enkelte kapitlene og hvilke oppgaver som blir vektlagt i de ulike kapitlene, finner vi flere funn som er verdt å se nærmere på. Et funn er at både bokens første og siste kapittel ikke har noen oppgaver vurdert som kritiske. Bokens femte kapittel har på den andre siden hele åtte kritiske oppgaver.

4.1.1 Kapittel 1 – Helter

I det første kapittelet ble ingen oppgaver ble vurdert som kritisk. Ser en nærmere på innholdet i kapittelet finnes det en forklaring på dette. I kapittelet er det fire ulike tekster, dermed forholder også mange av oppgavene seg til disse tekstene. Det fører til mange reproduserende oppgaver, hvor eleven blir bedt om å gå tilbake til teksten for å finne et spesifikt svar. I kapittelet er det også en del om nynorsk, som i denne boken opptrer som sidemålet, og en del om å lære nye ord. Dette fører til at det er flere grammatikk- og språkoppgaver i kapittelet også. Disse oppgavene kan også ha kritisk potensiale, men hadde ikke det i dette tilfellet, ettersom det var veldig lukkede oppgaver med ett fasit svar. Av oppgavene som ble vurdert som delvis kritisk var dette hovedsakelig oppgaver som ba elevene vurdere noe, og dermed åpner disse oppgavene opp for at elevene får øvd seg i å argumentere, og stille seg kritisk til det de skal vurdere. Oppgavene ble likevel vurdert som bare delvis kritisk, ettersom elevene fint kunne svart på oppgavene uten å være kritiske også. Et eksempel på en slik delvis kritisk oppgave fra kapittelet er: «Fortell hvem som er den beste superhelten du kjenner til, og forklar hvorfor du velger nettopp denne superhelten» (Blikstad-Balas et al., 2020, s. 25). Denne oppgaven åpner opp for at elevene kan få øvd seg i å argumentere, og begrunne svaret sitt. Den stiller derimot ikke noen krav eller forventinger til at eleven skal vurdere helten kritisk på noe vis.

4.1.2 Kapittel 2 – Skummelt?

Også i det andre kapittelet, Skummelt?, ble flest oppgaver vurdert som ikke kritiske. I kapittelet er det mange kreative oppgaver, og mange oppgaver som øver elevene sine skriveegenskaper. En type oppgave som går igjen i kapittelet er at eleven blir bedt om å skrive videre på noe. For eksempel at en setning blir tatt ut ifra en tekst, og at eleven skal skrive sin egen fortsettelse. Kapittelet har også en språklig del, hvor en del fokuserer på å utvide elevenes vokabular ved at de skal lære nye ord. Det er også noen grammatikkoppgaver om nynorsk i slutten av kapittelet. I likhet med forrige kapittel var disse oppgavene svært lukkede, et eksempel på en slik oppgave er: «Kva for ending får inkjekjønnsord i ubunden form fleirtal?» (Blikstad-Balas et al., 2020, s. 106). Likevel var det en oppgave i kapittelet som ble vurdert som kritisk.

Denne oppgaven handler om kildevurdering, og ber eleven vurdere om forfatteren er troverdig, og hvorfor/hvorfor ikke.

4.1.3 Kapittel 3 – Midt imellom

Dette kapitlet er veldig likt det forrige, med mange oppgaver hvor eleven får trent skriveferdighetene sine. Kapitlet har i likhet med de tidligere kapitlene egne oppgaver som dreier seg om å lære nye ord og nynorsk grammatikk. Det er to oppgaver som blir vurdert som kritiske, den ene ber eleven gi en tilbakemelding på en tekst, hva som var bra og hva som kan bli bedre. Den andre oppgaven blir dypere analysert i den kvalitative analysen i 4.5.1, ettersom den passet inn under analysekategorien «kunne argumentere og vurdere andres argumentasjon».

4.1.4 Kapittel 4 – Framtidsvisjoner

I dette kapitlet er det hele 7 oppgaver som blir vurdert som delvis kritisk og 3 som blir vurdert som kritisk. En av oppgavene som blir vurdert som kritisk blir analysert grundigere i 4.3.1, ettersom denne oppgaven hadde kritisk tilnærming til tekst og passet inn under en av analysekategoriene. Dette er litt flere enn i de tidligere kapitlene. Det kommer av at i dette kapitlet skal elevene lære hvordan man går fram for å skrive en fagartikkel. I denne sammenheng får elevene også en kort innføring i kilder og hvordan referere, og en del oppgaver handler om dette. På grunn av dette skulle en kanskje trodd at flere oppgaver skulle vært vurdert som kritisk. Men til tross for at temaet i flere av oppgavene er veldig relevant for å tenke kritisk, nemlig kilder, er noen av oppgavene formulert på en slik måte at elevene skal pugge hvordan referere til kilder heller enn å stille seg kritisk til dem. Et eksempel på en slik oppgave er oppgave 11, hvor elevene blir bedt om å studere en kildeliste. Ut ifra hvilken informasjon som er tatt med i listen, skal elevene lage en regel for hvordan en skal oppgi kilder i en kildeliste (Blikstad-Balas et al., 2020, s. 197).

4.1.5 Kapittel 5 – Det levende språket

Dette er det kapittelet i boken som klart har flest oppgaver vurdert som kritiske. Hele åtte oppgaver blir vurdert som kritiske. Flere av disse oppgavene er blant utvalget til den kvalitative analysen, og vil bli gått dypere inn på i 4.3.1, 4.4.1 og 4.6.1, ettersom de faller in under de aktuelle analysekategoriene. I dette kapittelet skal elevene både lære seg å lese for å lære, og å sammenligne tekster. I den sammenheng blir «TONE» introdusert som en huskeregel for å vurdere kilder, dette går jeg mer inn på i den kvalitative analysen, men flere av oppgavene dreier seg om kildekritikk. Gjennom oppgavene i dette kapittelet får elevene øvd seg på å vurdere holdbarhet, troverdighet, objektivitet, nøyaktighet, egnethet og å vurdere andres argument, samt å argumentere selv.

4.1.6 Kapittel 6 – Helt fantastisk!

Her er nok et kapittel hvor ingen av oppgavene ble vurdert som kritiske. Dette er det likevel en god grunn til. Kapittelet handler i store deler om fantastiske fortellinger, eventyr og fantasy. Derfor dreier mange av spørsmålene seg mer om sjanger, enn det å være kritisk til teksten. Et eksempel på en slik oppgave er oppgave 8: «Bruk innledningen fra eventyret om Kroknakke som inspirasjon, og skriv din egen eventyrinnledning» (Blikstad-Balas et al., 2020, s. 307). Å skulle vurdere sjanger og fantastiske element kan absolutt kreve kritisk kompetanse. Likevel vektla de fleste oppgavene i dette kapittelet det i så liten grad at de ble vurdert som ikke kritiske, ettersom eleven i så fall måtte tatt alt initiativ til å se på det kritisk selv. Til tross for dette har 7 oppgaver blitt vurdert som delvis kritiske. Dette er stort sett oppgaver som ber eleven tolke og vurdere handlingen i teksten. På den måten åpner oppgavene opp for at elevene kan gi teksten motstand ved å stille seg selv spørsmål om teksten, i tillegg til at elevene kan få øvd seg på å argumentere for sine egne meninger. Likevel kommer det ikke fram i oppgavene at elevene kan løse oppgavene på en kritisk måte. Dersom oppgavene skal bli løst kritisk, må elevene ta mye initiativ til det uoppfordret.

4.2 Kvantitativ presentasjon av oppgavene i *Fabel 8*

Forfatterne av *Fabel 8* har valgt å dele boken opp i hovedkapitler og delkapitler. Boken har seks hovedkapitler. Kapittel 1 *God start!* har fire delkapitler, *Språket vårt* har to delkapitler, *Fortell* har fire, *Delta* har tre, mens *Språk og kultur* og *Tekstsamling* ikke har noen delkapitler. Spredt utover i kapitlene er det 698 hovedoppgaver inkludert deloppgaver. Tabell 6 gir en oversikt over oppgavene fordelt inn i de tre kategoriene: ikke kritisk, delvis kritisk og kritisk.

Kapittel i <i>Fabel 8</i>	Ikke kritisk	Delvis kritisk	Kritisk
God start! – Si det (37)	23	12	2
God start! – Les for å lære – (17)	11	5	1
God start! – Skriv – (18)	9	8	1
God start! – Les kritisk – (28)	5	12	11
Språket vårt – Bruk språket – (68)	62	6	0
Språket vårt – Bruk nynorsk – (55)	55	0	0
Fortell – Fortell, fortell – (46)	29	14	3
Fortell – Skriv en fortelling – (23)	17	5	1
Fortell – Fortell med ord og bilder – (30)	21	9	0
Fortell – Fortell med ord og lyd – (45)	33	11	1
Delta – Skriv en fagartikkel – (46)	29	13	4
Delta – Delta i debatten – (36)	15	16	5
Delta – Delta på nett – (53)	22	21	10
Språk og kultur – En reise i språket (45)	30	13	2

Tekstsamling (151)	119	28	4
Totalt: 698	480	173	45

Tabell 6: Utfylt skjema for Fabel 8

Ut fra dataanalysen finner vi flere interessante momenter. Et funn viser at hovedvekten av oppgavene i *Fabel 8* ikke er kritiske. Cirka 6 % av oppgavene i *Fabel 8* er vurdert som kritiske. Omtrent 25 % blir vurdert som delvis kritiske. Legger vi dette sammen, kan vi se at i 31 % av oppgavene har elevene muligheten til å øve sin kritiske kompetanse. Videre vil jeg se nærmere på hvert enkelt delkapittel og hvilke oppgaver som blir vektlagt. Hvor mange oppgaver som blir vurdert som kritiske varierer veldig fra kapittel til kapittel. Noen delkapitler har hele 10 og 11 kritiske oppgaver, mens de fleste delkapitlene legger seg på cirka 3 kritiske oppgaver. I tre delkapitler ble ingen av oppgavene vurdert som kritiske, det forekommer likevel flere delvis kritiske oppgaver.

4.2.1 Kapittel 1 – God start!

Delkapittelet *Si det* hadde den vanligste fordelingen av oppgaver, som viste seg å gjelde de fleste delkapitlene i *Fabel 8*. Flertallet av oppgaver var ikke kritiske, en del oppgaver ble vurdert som delvis kritisk og noen få kritiske oppgaver. Delkapittelet handler om muntlighet og presentasjoner. Flere av de delvis kritiske oppgavene handler om å gi respons på andres arbeid, som kan innebære at elevene stiller seg kritisk til det de skal vurdere.

Les for å lære handler om lesestrategier, det er også en del i kapittelet om kildebruk. Til tross for at det er en egen del om kildebruk, er bare en oppgave vurdert som kritisk. Dette kommer av at oppgavene som omhandler kildebruk ikke har fokus på å være kritisk til kildene, men heller om hva en kan finne ut ved hjelp fra kilder.

Det neste delkapittelet, *Skriv*, handler hovedsakelig om tekster. Delkapittelet går nærmere inn på formålet med ulike tekster, og det å gi og få respons på tekster. Mange av oppgavene innebærer at elevene skal få øvd skriveferdighetene sine, blant

annet ved å skrive oppskrifter, manus til en podkast og jobbsøknad. Fokuset i disse oppgavene er at elevene skal få skrivetrening, og det kritiske aspektet som kunne vært til stede blir ikke nevnt. Flere av oppgavene som likevel ble vurdert som delvis kritiske handlet om å gi respons, selv om det å være kritisk ikke ble nevnt direkte i disse oppgavene heller, åpner disse oppgavene i større grad opp for at eleven kan være kritisk når hen løser oppgaven.

Til delkapittelet *Les kritisk* var det en ekstra forventning om å finne kritiske oppgaver på grunn av navnet til kapittelet, og dette skulle vise seg å stemme. Flere av oppgavene som ble vurdert som kritiske blir gjennomgått mer inngående i 4.3.2 og 4.6.2, ettersom de passet inn under to av analysekategoriene. Mange av oppgavene handler om at elevene blir bedt om å ta stilling til noe. Flere av oppgavene handler også om å søke på nettet etter diverse informasjon. Det er også oppgaver hvor elevene må ta i bruk varseltrekanten som de blir introdusert for i kapittelet.

4.2.2 Kapittel 2 – Språket vårt

Delkapittelet *Bruk språket* handler om språk. Naturlig nok er det derfor mange språkoppgaver i kapittelet, disse har som oftest et fasitsvar eleven skal komme fram til. Elevene lærer om ordklasser og bøyingsmønstre. Kapittelet har derfor mange grammatikkoppgaver, hvor fokuset for eksempel er på bøyingsskjema. Dette førte til at ingen oppgaver ble vurdert som kritiske, og bare 6 oppgaver ble vurdert som delvis kritiske.

I delkapittelet *Bruk nynorsk*, ble ingen oppgaver vurdert som verken kritiske eller delvis kritiske. I likhet med forrige delkapittel, er også dette en del av hovedkapittelet *Språket vårt*. I dette kapittelet er hovedfokuset på nynorsk. Det er mange oppgaver hvor eleven blir bedt om å skrive om forskjellige ord og tekster fra bokmål til nynorsk. I tillegg til det, er det også mange grammatikkoppgaver. De aller fleste oppgavene i kapittelet er lukkede oppgaver, med en form for fasit svar. I noen av oppgavene blir elevene bedt om å diskutere, men oppgavene er likevel lukket i stor grad, ettersom elevene stort sett skal diskutere grammatiske fenomen.

4.2.3 Kapittel 3 – Fortell

Delkapittelet *Fortell, fortell* handler om eventyr og fortellinger. Mange av oppgavene er sjanger relaterte. I likhet med mange av de andre kapitlene, så er de fleste oppgavene vurdert som ikke kritiske. 14 oppgaver ble vurdert som delvis kritiske, mens 3 ble vurdert som kritiske. I oppgavene hvor elevene kan få øvd den kritiske kompetansen, blir de blant annet bedt om å reflektere, diskutere og argumentere. Flere av oppgavene som ble vurdert som delvis kritiske handler om at elevene selvstendig skal finne fram til informasjon på nettet. Elevene blir ikke bedt om å tenke over kilden på noe vis, derfor ble ikke oppgavene vurdert som kritiske. Likevel svarer elevene best mulig på oppgavene, dersom de finner en god kilde, og det krever kildekritikk.

I det neste delkapittelet, *Skriv en fortelling*, blir elevene nærmere instruert i hvordan de selv kan skrive en fortelling. Den ene oppgaven som blir vurdert som kritisk blir elevene spurt om å stille tre spørsmål til teksten de har lest. Dette er med på å utfordre teksten, lese den med motstand, og dermed også lese teksten kritisk. De delvis kritiske oppgavene handler for det meste om å vurdere tekster eller fortelle hvordan en opplever en tekst ut ifra forskjellige omstendigheter.

Fortell med ord og bilder handler om tegneserier, bilder, ikoner og hvordan en leser kan tolke disse. Ingen oppgaver ble vurdert som kritiske, noen ble likevel vurdert som delvis kritiske. Disse handlet blant annet om å finne nyhetssaker i avisen og å vurdere effekten av ulike virkemidler brukt i sammenheng med bilder og tegneserier.

Delkapittelet *Fortell med ord og lyd* handler om dikt, musikk og språklige bilder. Mange av oppgavene handler om å oppleve lyrikk, og innebærer at eleven bare skal lese et dikt eller høre på en sang, uten nærmere instruksjoner. I den ene oppgaven som ble vurdert som kritisk, blir elevene bedt om å blant vurdere om de selv er kritiske lyttere når de hører på musikk (Horn et al., 2020, s. 176).

4.2.4 Kapittel 4 – Delta

I delkapittelet *Skriv en fagartikkel* er det en del både delvis kritiske og kritiske oppgaver, som åpner opp for at elevene får øvd sin kritiske kompetanse. Blant de som ble vurdert som kritiske, går det igjen at oppgavene ber elevene argumentere for sitt syn. I flere av de delvis kritiske oppgavene blir elevene bedt om å gjøre en form for vurdering, men det kommer ikke tydelig fram at de nødvendigvis skal være kritiske når de gjør denne vurderingen, det er likevel en mulighet for at elevene kan være det.

Delkapittelet *Delta i debatten* er et av delkapitlene som har den jevneste fordelingen av oppgaver, med 15 ikke kritiske, 16 delvis og 5 kritiske. I forhold til de andre kapitlene har dette ganske mange oppgaver hvor eleven kan øve seg på å være kritisk. Dette kommer av at kapittelet handler om å argumentere, retorikk og å begrunne og dele tankene sine. To av oppgavene i dette delkapittelet ble valgt ut til den kvalitative analysen. Disse kan leses mer om i 4.4.2 og 4.5.2, ettersom de ble valgt ut som eksempel for to av analysekategoriene.

Delta på nett fikk mange oppgaver vurdert som delvis kritiske fordi det er mange oppgaver som spesifikt ber elevene om å begrunne svaret sitt. Mange av de delvis kritiske oppgavene ber også elevene om å diskutere, og da får elevene muligheten til å øve seg på å argumentere og tenke over sine egne tanker. Flere oppgaver ble også vurdert som kritiske, dette kommer blant annet av at delkapittelet har en egen del hvor de lærer elevene om kildebruk, hvor det i oppgavene blir lagt vekt på å undersøke hvem som står bak teksten som leses.

4.2.5 Kapittel 5 – Språk og kultur

I delkapittelet *En reise i språket* er det mange undringsoppgaver, disse ble vurdert som delvis kritiske, ettersom elevene kan tenke kritisk når de løser dem. Disse oppgavene innebærer ofte at elevene skal begrunne eller diskutere rundt en mening. De to oppgavene som ble vurdert som kritiske handlet om å argumentere og sammenligne sin argumentasjon med andre elevers.

4.2.6 Kapittel 6 – Tekstsamling

Tekstsamlingen er det desidert lengste kapittelet, med hele 151 oppgaver. Kapittelet består bare av skjønnlitterære tekster, blant annet eventyr, utdrag fra romaner, lyrikk og noveller. Veldig mange av oppgavene er reproduserende oppgaver, hvor elevene må gå tilbake og lete i teksten for å finne svaret. Disse oppgavene er i stor grad lukkede oppgaver, som ikke krever noen kritisk kompetanse fra elevene. Til tross for at kapittelet er dedikert til litteratur, er det også noen grammatikkoppgaver, hvor elevene får tips om å bla tilbake i boken for hjelp til å løse oppgaven. Det er også flere skriveoppgaver i kapittelet, hvor elevene for eksempel skal skrive sin egen versjon av teksten de har lest, eller la seg inspirere av teksten til å skrive sin egen. Noen av oppgavene er også kreative, for eksempel at elevene skal male et bilde inspirert av et dikt, skrive sin egen sangtekst og sitt eget dikt eller at elevene skal lage en plakat. Når det gjelder oppgavene som ble vurdert som kritiske var disse forskjellige fra hverandre. Noen av dem handler om å begrunne og vurdere sine egne meninger, mens i en annen oppgave blir elevene bedt om å skrive et leserinnlegg hvor de skal argumentere for eller imot noe.

4.3 Kvalitativ analyse av oppgavene i Norsk 8

4.3 Kategori 1. – Vurdere teksters troverdighet og pålitelighet

4.3.1 Presentasjon og analyse av oppgave 9 – Norsk 8

Vurder troverdighet

På side 224 leste du om «TONE», en god huskeregel for å vurdere en kilde. T står for *troverdig*.

Her er noen spørsmål du kan stille når du skal vurdere om en kilde er *troverdig*:

- Hvem er opphavspersonen?
- Hvem er ansvarlig for innholdet?
- Kan du stole på at opphavspersonen har kunnskap om emnet?
- Stemmer opplysningene med det som står i andre kilder?

opphavsperson – den som har skrevet teksten, dersom det er en tekst

9

Bruk spørsmålene til å vurdere fagartikkelen «Disse emojiene brukes mest». Er teksten en *troverdig* kilde hvis du vil vite hvilke emoji som brukes mest? Skriv hva du mener, og begrunn svaret ditt.

TIPS!

Du kan for eksempel skrive slik:

Jeg synes (ikke) denne teksten er troverdig. Dette mener jeg fordi ...

Oppgave 9 henger sammen med de tre påfølgende oppgavene 10, 11 og 12. Oppgavene skal lære elevene «TONE», en huskeregel for å vurdere en kilde. T står for troverdighet, O for objektivitet, N for nøyaktighet og E står for egnethet. Alle de fire oppgavene tar for seg en bokstav hver.

Oppgave 9 hører til kapittel 5 *Det levende språket*, i læreverket *Norsk 8*. I denne oppgaven blir elevene bedt om å finne ut om en tekst er en troverdig kilde. Videre skal elevene fortelle om de mener teksten «Disse emojiene brukes mest» er en troverdig kilde, dersom en vil finne ut hvilke emojier som blir mest brukt. For å hjelpe elevene til å svare på dette, er elevene gitt veiledende spørsmål som de kan stille for å finne ut om kilden er troverdig. Elevene blir også gitt en skriveramme, i form av tips til hvordan de kan strukturere svaret sitt. De får også en ordforklaring for ordet «opphavsperson». At dette ordet blir forklart viser at det er viktig at elevene forstår dette ordet for å løse oppgaven.

Oppgaven er en åpen oppgave, uten et enkelt, rett svar. Oppgavens spørsmålsstilling spør direkte hva eleven mener, noe som igjen peker på at det er en åpen oppgave. Det er opp til eleven å vurdere kilden som troverdig eller ikke troverdig, så lenge hen kan argumentere for det. Det er flere verb i denne oppgaveteksten som signaliserer at eleven skal tenke kritisk. Eleven blir bedt om å «vurdere», si hva hen «mener» og «begrunne». Dette taler for at elevene skal reflektere seg fram til et svar. Disse verbene signaliserer også at oppgaveteksten er ute etter elevens egne meninger, og til tross for at elevene får mye hjelp i oppgaveteksten, med skriverammer og forklaringer, blir eleven bedt om å gi et selvstendig og begrunnet svar på oppgaven.

4.3.2 Presentasjon og analyse av oppgave 15 – Fabel 8

15 Finn en tekst på internett om et tema du kan mye om. Bruk varsel-trekanten og sjekk **formål, forfatter** og **fakta** på kilden. Hva finner dere? Er kilden troverdig eller ikke?

Figur 2: Oppgave 15. Fra Fabel 8 (s. 60)

Oppgave 15 finner en i *Les kritisk* kapittelet, i læreverket *Fabel 8*. Elevene blir bedt om å søke på nettet etter en tekst som omhandler et tema de kan mye om. Deretter blir elevene bedt om å bruke varseltrekanten, som de ble introdusert for på forrige side. Ved hjelp av varseltrekanten skal de fortelle hva de finner, og fortelle om de synes kilden de har funnet er troverdig eller ikke.

Det er en åpen oppgave, hvor elevene selv skal gjøre en vurdering. Elevene må også være selvstendige i oppgaveløsingen, ettersom de her får bestemme både hvilken tekst og temaet for teksten helt selv. Det blir likevel gitt en føring til oppgaven, at de skal bruke varseltrekanten til å svare på oppgaven.

4.4 Kategori 2. – Være bevisst egen tenkning

4.4.1 Presentasjon og analyse av oppgave 1 & 2 – Norsk 8

Meiningar om språk

Både trådstartaren som har skrive innlegget «Kvifor er språk så viktig å ta vare på?», og dei fleste kommentarane viser ulike syn på kor viktig det er å bevare språket vårt.

trådstartar – her: den som har skrive det første innlegget som andre kommenterer i ein nettdebatt



- 1 Korleis oppfatar du meningane til «Jesper 6830», som har skrive innlegget? Kva syn har trådstartaren sjølv? Synest han det er viktig å ta vare på språket? Vis til eksempel frå teksten for å grunngi oppfatninga di.
- 2 Kva syn har du på dei spørsmåla trådstartaren stiller? Skriv din eigen kommentar til dette innlegget, der du uttrykkjer kva du meiner. Hugs å halde deg til saka: Er det viktig å ta vare på sitt eige språk eller ikkje? Og hugs å grunngi oppfatningane dine.

TIPS!
Viss du har gjort førlesingsoppgåva på side 261, kan du bruke notata dine til å formulere ein samanhengande kommentar.

Figur 3: Oppgave 1 & 2. Fra Norsk 8 (s. 265)

Oppgave 1 og 2 finner en i kapittel 5 *Det levende språket* i *Norsk 8*. Begge er inkludert i analysen fordi de hører til samme tekst. I oppgave 1 skal elevene forklare hvordan de oppfatter meningene de er blitt introdusert for i et debattinnlegg. De skal også forklare hva slags syn trådstarteren har, om han synes det er viktig å bevare språket. Elevenes oppfattelse av teksten skal i tillegg grunngis gjennom eksempler fra teksten. I oppgave 2 skal elevene skrive sin egen kommentar til innlegget, hvor de skal forklare hvilke tanker de har om det trådstarteren skriver.

4.4.2 Presentasjon og analyse av oppgave 9 & 10 – Fabel 8

- 9 a** Skriv et leserinnlegg om et tema som klassen er blitt enig om med læreren. Tenk deg at leserinnlegget er til skoleavisa eller til en debattsida for ungdom. Bruk leserinnlegget på side 207 som mal for teksten.
- b** Se på det du har planlagt. Hvilke typer argumenter har du brukt? Vil de virke på målgruppa, som er andre ungdommer? Har du forsøkt å vekke følelser hos leseren?
- c** Bytt skriveramme med en eller flere medelever, og sammenlikn argumenter. Gi hverandre innspill, tips og råd til hvordan dere kan få til enda bedre argumenter. Prøv dem gjerne ut muntlig på hverandre.
- 10** Les gjennom innledningen din igjen. Vær kritisk til deg selv. Ville du ha blitt fristet til å lese videre? Passer den til innholdet? Les gjennom argumentene igjen. Ble de slik du hadde planlagt? Har du brukt ulike typer argumenter? Har du delt teksten inn i avsnitt? Les avslutningen på nytt. Oppsummerer den kort hva du mener? Kommer du med en oppfordring til leseren? Les teksten høyt for deg selv og/eller lytt til teksten ved hjelp av et skriveprogram.

Figur 4: Oppgave 9 & 10. Fra Fabel 8 (s. 217)

Også når det gjelder en oppgave fra *Fabel 8* til kategorien: være bevisst egen tenkning, har jeg valgt å se på to oppgaver i sammenheng av hverandre. Dette er oppgave 9 og 10 som en finner i delkapittelet *Delta i debatten*. Oppgave 9 handler om at eleven skal skrive et leserinnlegg om et tema bestemt av klassen. Videre er oppgaven delt inn i a, b og c, som går dypere inn på argumentasjon og å gi hverandre tilbakemeldinger. I oppgave 10 blir elevene bedt om å være kritisk til sin egen tekst, og oppgaveteksten inneholder flere spørsmål eleven skal stille til teksten sin. Disse oppgavene har jeg plassert under kategorien: være bevisst egen tenkning, og i drøftingen er det oppgave 10 som er mest relevant å se på.

4.5 Kategori 3. – Kunne argumentere og vurdere andres argumentasjon

4.5.1 Presentasjon og analyse av oppgave 5 – Norsk 8

<p>Argumenter mot noe</p> <p>Jørgen har mange meninger om temaet i teksten, og han kommer med en del påstander. Han skriver blant annet at</p> <ul style="list-style-type: none">• kravene og presset som ungdom opplever, ikke er urimelig, bare uvant• kravene og grensene fra foreldre forbereder ungdom på voksenlivet og beskytter dem• økte krav på ungdomsskolen gjør ungdom mer selvstendige og lærer dem selvdisiplin• det blir lettere å takle press fra venner hvis en bryr seg litt mindre om hva andre mener• presset ungdommen legger på seg selv, er det største problemet	<p>5</p> <p>Skriv minst ett argument <i>mot</i> noe Jørgen mener. Velg helst noe du faktisk er uenig i. Du kan velge noe fra lista til venstre eller finne noe annet han skriver i teksten.</p> <p>TIPS!</p> <p>Du kan for eksempel skrive slik: <i>Jørgen skriver/mener/påstår at ... Det er jeg uenig i. Tvert imot mener jeg ... fordi ...</i></p> <p>Husk at du må begrunne meningene dine.</p>
--	---

Figur 5: Oppgave 5. Fra Norsk 8 (s.145)

I kapittelet *Midt imellom* i Norsk 8, finner en oppgave 5. Oppgaven ber elevene om å skrive et motargument til et debattinnlegg. Elevene blir bedt om å helst velge noe de er uenige i selv, og blir gitt forslag til påstander forfatteren kommer med som de kan si imot. De har også muligheten til å velge ut et annet argument de finner selv i teksten. Det er en åpen oppgave, hvor det finnes flere enn ett riktig svar. Så lenge eleven har argumentert imot et av forfatterens argumenter, og begrunnet hvorfor, har eleven gjort som oppgaven ber om.

I likhet med de andre oppgavene i Norsk 8, er det mye ekstra informasjon rundt oppgaven. Oppgaven åpner både opp for at eleven kan arbeide selvstendig, men den gir også mye støtte dersom en velger å nyttiggjøre seg den, eller har behov for det. Elevene blir gitt en liste med forslag til argumenter tatt ut fra teksten. Velger eleven å benytte seg av disse, mister hen også litt av selvstendigheten, ved at hen ikke drar ut argumenter fra teksten selv. Velger derimot eleven å finne sine egne argumenter i teksten, viser eleven stor selvstendighet. I tillegg til denne listen med argumenter, blir elevene også gitt en skriveramme, i form av forslag til hvordan starte

setningene. Oppgaveteksten tipser også elevene om å huske å begrunne meningene sine.

4.5.2 Presentasjon og analyse av oppgave 6 – Fabel 8

6 Hva synes du om argumentasjonen i eksempelteksten? Virker den overbevisende? Hvilke argumenter ville du ha brukt for å overbevise noen om å bruke mobilen mindre? Diskuter med en medelev.

Figur 6: Oppgave 6. Fra Fabel 8 (s. 208)

Oppgave 6 finner en i delkapittelet *Delta i debatten*, i *Fabel 8*. Av oppgaveteksten kommer det fram at elevene skal vurdere argumentasjonen i en eksempeltekst, de skal spesielt svare på om den virker overbevisende. Deretter skal de fortelle hvilke argumenter de selv ville brukt og diskutere dette med en medelev. Eksempelteksten er et leserinnlegg skrevet av en 15 år gammel jente. Innlegget ble sendt inn til Aftenpostens debattside for ungdom, Si ;D og handler om at unge bruker for mye tid på mobiltelefonen.

Oppgaven er plassert under analysekategorien: Kunne argumentere og vurdere andres argumentasjon, ettersom det er akkurat dette eleven blir bedt om å gjøre i denne oppgaven. Først skal elevene vurderer forfatterens argumentasjon, deretter sin egen, før eleven skal diskutere de ulike argumentene med en medelev.

4.6 Kategori 4. – Forstå intensjonen med det som blir lest

4.6.1 Presentasjon og analyse av oppgave 10 – Norsk 8

<h4>Vurder objektivitet</h4> <p>På side 224 leste du om «TONE», en god huskeregel for å vurdere en kilde. O står for <i>objektiv</i>.</p> <p>Her er noen spørsmål du kan stille når du skal vurdere om en kilde er objektiv:</p> <ul style="list-style-type: none">• Er det saklig og nøytral informasjon eller personlige meninger?• Hva er formålet til den som er ansvarlig for kilden?• Blir flere sider av en sak presentert?	<p>10</p> <p>Bruk spørsmålene til å vurdere fagartikkelen «Disse emojiene brukes mest». Beskriver denne teksten <i>objektivt</i> hvilke emoji'er som brukes mest? Skriv hva du mener, og begrunn svaret ditt.</p> <p>TIPS!</p> <p>Du kan for eksempel skrive slik: <i>Jeg mener at denne teksten (ikke) er objektiv. Dette mener jeg fordi ...</i></p>
--	--

Figur 7: Oppgave 10. Fra Norsk 8 (s. 233)

I 4.3.1 gikk jeg inn på oppgave 9 som tok for seg T-en i huskeregelen «TONE». Oppgave 10 tar for seg O-en som står for objektivitet. I denne oppgaven skal elevene svare på om de mener teksten «Disse emojiene brukes mest» objektivt beskriver hvilke emoji'er som blir mest brukt. Elevene skal fortelle hva de mener og komme med en begrunnelse.

Som mulig støtte blir elevene gitt noen hjelpespørsmål en kan stille for å vurdere objektivitet. Disse hjelpespørsmålene hjelper elevene å vurdere hva som er viktig å tenke over når en skal gjøre en vurdering av objektivitet. Også i denne oppgaven får elevene et forslag til hvordan de kan formulere svaret sitt, med å bli gitt et tips til hvordan de kan starte setningen.

4.6.2 Presentasjon og analyse av oppgave 5 – Fabel 8

<p>5 Søk opp «falske nyheter» eller «fake news» på internett.</p> <ul style="list-style-type: none">a Finn tre eksempler på nyheter som har vist seg å være falske.b Del nyhetene dine med en læringspartner, og prøv å forklare hvorfor disse nyhetene ble publisert. Hva ville de som lagde dem, oppnå?
--

Figur 8: Oppgave 5. Fra Fabel 8 (s. 53)

Oppgave 5 er hentet fra *Fabel 8* fra underkapittelet *Les kritisk*. Oppgaven er todelt og har en del a og en del b. Elevene blir bedt om å søke opp falske nyheter på internett, deretter skal de finne tre eksempler på falske nyheter. Videre blir elevene bedt om å dele funnene sine med en læringspartner, og forsøke å forklare hva de tror er grunnen til at nyhetene ble publisert og hva som var ønsket formål med nyheten. Det er en åpen oppgave, uten noe fasitsvar, hvor elevene må ha en kritisk tilnærming til de aktuelle tekstene. Det kommer ikke eksplisitt fram i oppgaven at lærebokforfatterne er ute etter elevens tolkning, men oppgaven legger i stor grad opp til dette. Ettersom eleven skal forklare meningene sine til en læringspartner.

5 DRØFTING

Gjennom funnene i den kvantitative presentasjonen vil jeg i 5.1 drøfte forskningsspørsmål 1: i hvor stor grad finnes det kritiske oppgaver i læreverkene? Ved å se på resultatene av den kvalitative analysen, vil jeg i 5.2 drøfte forskningsspørsmål 2: hvordan legger oppgavene i lærebøkene opp til at elevene kan tenke kritisk? Videre i 5.3 vil jeg drøfte de to huskereglene som blir presentert i de to ulike verkene. Deretter gjør jeg i 5.4 en liten sammenligning av skriverammene i oppgavene. Gjennom å drøfte disse forskningsspørsmålene vil jeg svare på studiens problemstilling: hvordan legger oppgavene i to lærebøker i norsk på 8.trinn opp til at elevene skal tenke kritisk?

5.1 Drøfting av kvantitative resultater

Når det gjelder de kvantitative presentasjonene, kan en se flere likheter mellom de to. Den mest iøynefallende likheten kan en se på fordelingen av oppgaver. I begge bøkene er det innlysende hvilke oppgaver som forekommer oftest og sjeldnest, ettersom begge bøkene har et stort flertall av ikke-kritiske oppgaver.

I den kvantitative presentasjonen blir det tydelig at hvor i boken de skjønnlitterære tekstene er plassert, blir avgjørende for hvor mange kritiske oppgaver det er i hvert kapittel. I *Norsk 8* er tekstene fordelt utover hele boken, dette fører til at det i hvert kapittel forekommer reproduserende oppgaver til tekstene, som ikke krever mye kritisk kompetanse. For eksempel «Skriv ett avsnitt der du gjenforteller det viktigste innholdet i utdraget» (Blikstad-Balas et al., 2020, s. 22). Denne oppgaven krever at elevene skal gjøre en vurdering av hva som er viktigst, men den krever likevel ikke at eleven skal se på innholdet kritisk eller argumentere.

I *Fabel 8* derimot, kommer tekstsamlingen på slutten av boken, som også fører til at de fleste reproduserende oppgavene kommer i dette kapittelet. Det skal nevnes at til tross for at de skjønnlitterære tekstene er spart til slutten av *Fabel 8*, er det likevel saktekster tidligere i boken som også har reproduserende oppgaver.

Tekstsamlingskapittelet er det lengste kapittelet, med hele 151 oppgaver, men bare

32 av disse oppgavene ble vurdert som oppgaver hvor elevene får øvd sin kritiske kompetanse.

Begge læreverkene hadde gjennomgående oppgaver som la opp til kritisk tilnærming til tekst. Hvor mange oppgaver det var i hvert kapittel var likevel avhengig av kapitlenes fokusområde. Det kom fram av de kvantitative presentasjonene at begge læreverkene hadde kapitler der ingen oppgaver ble vurdert som «kritisk». I *Norsk 8* gjaldt dette kapitlene «Helter» og «Helt fantastisk». Hovedfokuset i de fleste oppgavene var på å hente ut informasjon fra tekster, disse oppgavene ble vurdert som ikke kritiske. Det var også mange oppgaver hvor elevene skulle tolke eller vurdere innholdet i tekster, disse ble vurdert som «delvis kritiske». I *Fabel 8* var det tre kapitler uten «kritiske» oppgaver. Delkapitlene «Bruk språket» og «Bruk nynorsk», handler om språk og nynorsk og var i veldig stor grad preget av lukkede grammatikk-oppgaver. I tillegg var ingen oppgaver vurdert som kritiske i «Fortell med ord og bilder» delkapittelet. Foruten disse nevnte kapitlene var det både «kritiske» og «delvis kritiske» oppgaver gjennomgående i bøkene.

Til tross for at *Norsk 8* ikke har et eget kapittel dedikert til kritisk tenkning, mens *Fabel 8* har «Les kritisk»-kapitelet, forventet jeg likevel å gjennomgående finne oppgaver som åpner opp for at elevene kan være kritiske i begge bøkene. Dette med tanke på det store fokuset kritisk tenkning har fått i LK20. At *Fabel 8* valgte å kalle et kapittel «Les kritisk» kan tyde på at forfatterne vil fremheve at dette viktig. Begge bøkene presenterte at det ville bli satt fokus på kritisk tenkning i forordene sine. *Fabel 8* utdypet at «norskfaget (...) skal hjelpe deg å lese kritisk, og avsløre falske nyheter» (Horn et al., 2020, s. 3). Mens *Norsk 8* på den andre siden erklærte at elevene «skal utforske språk og tekst på en kritisk måte (...)» (Blikstad-Balas et al., 2020, s. 2). I lys av den kvantitative presentasjonen, kan det se ut til at begge bøkene har holdt løftene sine.

Jeg fant oppgaver som la opp til kritisk tenkning i begge bøkene, likevel kan prosentene tyde på at *Fabel 8* sitt ekstra fokus på kritisk tenkning kan ha gjort en forskjell. I *Fabel 8* ble 31 % av oppgavene vurdert som «delvis kritisk» eller «kritisk». Dette opp mot bare 18 % av oppgavene i *Norsk 8*. En annen, mulig forklaring kan være at i *Norsk 8* var det bare 271 oppgaver, til forskjell fra *Fabel 8* som hadde 698

oppgaver. Flere oppgaver åpner også opp muligheten for flere kritiske oppgaver. Forskjellen i andel kritiske oppgaver er allikevel påfallende. Det er viktig å legge til at denne studien bare tar for seg lærebøker for 8. trinn. Studien sier ingenting om fokuset de ulike forlagene har på kritiske oppgaver i bøkene sine for 9.- og 10. trinn.

5.2 Drøfting av kvalitative resultater

5.2.1 Vurdere teksters troverdighet og pålitelighet

Oppgave 9 fra *Norsk 8* og oppgave 15 fra *Fabel 8* er begge plassert under kategorien: vurdere teksters troverdighet og pålitelighet. Det å vurdere troverdighet handler mye om å vurdere forfatteren (Weyergang & Frønes, 2020, s. 169). Ved å finne ut mer om hvem som står bak teksten, kan elevene blant annet finne ut om det er en person som er kvalifisert til å uttale seg. For eksempel om personen er en ekspert eller en forsker på området, noe som ville styrket tekstens troverdighet. I oppgave 15 blir elevene bedt om å vurdere en teksts troverdighet gjennom at de skal vurdere forfatter, og tiltroen de har til hen (Horn et al., 2020, s. 60).

Det å kunne vurdere kilders troverdighet er en viktig egenskap den ideelle kritiske tenkeren må ha (Ennis, 1991, s. 9). I oppgave 9 i *Norsk 8* blir elevene også bedt om å vurdere en kilden til en fagartikkels troverdighet (Blikstad-Balas et al., 2020, s. 232). Roe, Ryen og Weyergang (2018, s. 117) trekker også fram det å vurdere kilder opp mot hverandre som et viktig element i kritisk lesing. Det å sjekke om opplysningene stemmer overens med andre kilder, er et av hjelpespørsmålene elevene blir gitt i oppgave 9. På denne måten lærer elevene at en strategi for å vurdere en kilde, er å kryssjekke informasjonen en får fra en kilde med informasjonen en får fra en annen kilde.

Å vurdere pålitelighet handler om å vurdere hvordan informasjonen blir presentert og hvordan innholdet fremstår (Weyergang & Frønes, 2020, s. 169). Når elevene skal vurdere en teksts fakta, kan de se på informasjonen opp mot det de vet fra før eller sjekke en annen kilde. I oppgave 9 blir elevene tipset om dette gjennom hjelpespørsmålene. I oppgave 15 derimot, blir ikke elevene gitt slik tilleggsinformasjon. I den oppgaven er det opp til eleven selv å anvende nyttige strategier. Elevene står

likevel ikke helt alene om hvilke strategier de kan bruke. Før oppgaven kommer, blir elevene introdusert for varseltrekanten. De kan dermed bli tilbake dit for tips om hvordan de kan løse oppgaven. På den måten bidrar det å vurdere fakta, til å styrke elevens syn på tekstens troverdighet.

I oppgave 9 fra *Norsk 8* er det tydelig at hovedfokuset er på å vurdere tekstens troverdighet. I oppgave 15 fra *Fabel 8* er fokuset derimot mer spredd. Elevene blir bedt om å fokusere på tekstens formål, forfatteren og hvilken fakta som blir presentert. Ser vi nærmere på hvert element, kan en si at å se på tekstens *formål* vil si å vurdere tekstens intensjon. Å vurdere tekstens *forfatter* kan knyttes til å vurdere tekstens troverdighet. Og til sist kan det å vurdere tekstens *fakta* ses i sammenheng med det å vurdere tekstens pålitelighet. Oppgaveteksten ligger dermed nært opptil de grunnleggende kompetansene i kritisk tenkning.

Det ble tidligere i denne studien poengtert at elever tidligere har funnet det utfordrende å vurdere teksters troverdighet og pålitelighet kritisk. Det er derfor viktig at oppgavene som gis i lærebøker setter elevene i stand til å mestre dette. I oppgave 9 blir elevene spesifikt spurt om troverdighet, men vurderinger av pålitelighet og troverdighet henger svært ofte sammen og kan bli overlappende. Troverdighet på den ene siden, knytter seg mest til det å vurdere opphaveren, kildeinformasjonen og hvor teksten er publisert. Pålitelighet på den andre siden, handler mer om å vurdere hvordan informasjonen i teksten blir presentert, og vurdere om innholdet fremstår som gyldig (Weyergang & Frønes, 2020, s. 169). Med tanke på dette, så baserer oppgave 9 seg mest på vurderingen av troverdighet, som også er det oppgaven lover å gjøre. At eleven blir bedt om å sjekke opplysningene opp mot det som står i andre kilder taler likevel for at oppgaven også krever vurdering av pålitelighet, ettersom det å kryssjekke informasjonen er med på å forsterke/svekke oppfatningen av gyldighet. Dette er til forskjell fra i oppgave 15, hvor vektleggingen mellom å vurdere troverdighet og pålitelighet er mer likestilt, ettersom eleven spesifikt blir bedt om å vurdere både forfatteren og fakta.

Til tross for at oppgavene er plassert i kategorien: vurdere teksters troverdighet og pålitelighet, øver de også andre ferdigheter som er nyttig innenfor for kritisk tenkning. I oppgave 9 blir elevene bedt om å sjekke tekstens formål. Å forstå en teksts formål

innebærer å forstå tekstenes intensjon. En av Ennis' 12 forutsetninger for å kunne tenke kritisk handler om nettopp dette. Forutsetningen understreker at for å kunne tenke kritisk, er det viktig at en forstår intensjonen med det som blir kommunisert (Ennis, 1991, s. 8). Til tross for at å vurdere en teksts formål innebærer andre strategier enn det å vurdere forfatteren, kan også å forstå tekstens formål påvirke troverdigheten. Dersom elevene forstår formålet med teksten, er det lettere for dem å vurdere tekstens troverdighet. Hva slags sjanger teksten har, har mye å si for hva som skal til for at informasjonen blir troverdig. Saktekster som har som formål å informere, bør bære preg av fakta, nøytralitet og saklighet for å fremstå troverdig. En tekst som på den andre siden har som formål å underholde, har ikke de samme kravene for å fremstå troverdig.

Strategisk kildevurdering, sammen med argumentasjon, er de to mest sentrale ferdighetene en må inneha for å kunne tenke kritisk (Ferguson & Krangle, 2020, s. 196). Når elevene i oppgave 9 vurderer kilden, gjør de en strategisk kildevurdering. Til tross for at denne oppgaven er plassert under kategori 1, vurdere teksters troverdighet og pålitelighet, betyr det ikke at oppgaven ikke kan tilhøre flere av kategoriene. Etersom elevene blir bedt om å begrunne meningen sin, får de også øvd seg på å argumentere. På den måten får elevene øvd begge de avgjørende ferdighetene Ferguson og Krangle mener en må ha for å tenke kritisk. I tillegg til dette, blir elevene spurt direkte «Hva finner dere?» i oppgave 9. På den måten gjør oppgaveteksten elevene bevisste på sin egen tenkning, ettersom de må presisere hvilke tanker de har gjort seg. Et viktig element innenfor kritisk tenkning er å tenke gjennom sin egen tenkning, mens en tenker (Paul, 2012).

Oppgave 15 fra *Fabel 8* (Horn et al., 2020, s. 60), trener også flere delkompetanser. I likhet med oppgave 9, får elevene også gjennom oppgave 15 øvd seg på å argumentere. Etersom elevene skal vurdere om kilden er troverdig eller ikke, åpner dette opp for at de kan argumentere for det de mener. Samtidig kommer det ikke direkte fram i oppgaveteksten at elevene må begrunne svaret sitt. Slik oppgaveteksten er, så åpner den også opp for at elevene kan besvare spørsmålet om troverdighet med bare ja/nei. I det tilfellet vil ikke elevene få øvd seg på argumentasjon.

Nå vil jeg se på de to oppgavene tilhørende analysekategorien: Vurdere teksters troverdighet og pålitelighet, i forhold til hverandre. *Fabel 8* sin oppgave 15 er en veldig åpen oppgave, uten konkrete føringer. *Norsk 8* sin oppgave 9 på den andre siden har mange føringer og skriverammer for å hjelpe eleven i besvarelsen. I lys av at *Norsk 8* har flere føringer, kan det se ut til at *Fabel 8* sin oppgave krever mer selvstendighet. Samtidig så må det være rom for å få hjelp i en opplærings situasjon. En oppgave uten særlige føringer kan løses ved å bruke fornuften. Ifølge Kunnskapsdepartementet (kilde) handler kritisk tenkning om å bruke fornuften på undersøkende måte. På den måten kan vi si at *Fabel 8* krever mer kritisk tolkning, enn *Norsk 8* sin oppgave, ettersom det ligger mer tolkningsarbeid i selve oppgaveteksten til *Fabel 8* sin oppgave. På den andre siden kan flere føringer føre til at elevene forstår oppgaven bedre, og ved hjelp av hjelpespørsmålene kan de produsere et bedre svar. Hjelpespørsmålene til oppgave 9 i *Norsk 8* er det som gjør oppgaven til en god oppgave. Det er gjennom hjelpespørsmålene elevene lærer de ulike strategiene og hva de kan fokusere på når de skal vurdere troverdighet.

Oppgavene øver elevenes kritiske kompetanse også ut ifra det som presenteres i LK20. Et av læreplanmålene i norsk etter 10. trinn innebærer at eleven skal kunne bruke kilder på en kritisk måte. (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 9). Når elevene gjennom oppgavene lærer huskereglene for å vurdere kilder, er dette strategier de senere kan bruke selv når de skal finne kilder på egenhånd. Det samme læreplanmålet innebærer også at elevene skal kunne «markere sitater og vise til kilder på en etterrettelig måte i egne tekster», dette er derimot ikke noe elevene får øvd seg på gjennom å løse disse oppgavene.

Det kommer også fram i kjerneelementet *Kritisk tilnærming til tekst*, at det å bedømme troverdighet står helt sentralt opp mot det å ha en kritisk tilnærming til tekst. Ordlyden er som følgende: «Elevene skal kunne reflektere kritisk over hva slags påvirkningskraft og troverdighet tekster har» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). I lys av at oppgave 9 ber eleven vurdere og begrunne, kan en si at oppgaven også får eleven til å reflektere. Ut ifra diskusjonen over, kan en også si at elevene reflekterer over teksters troverdighet i begge oppgavene. Men får elevene reflektert over teksters påvirkningskraft? På den ene siden kan vi si at de får det. Oppgave 9 ber ikke bare eleven vurdere om kilden er troverdig, men spesifikt om den er en

troverdig kilde dersom en vil vite hvilke emoji'er som brukes mest. Derfor kan en si at kildevurderingen påvirker hvordan elevene oppfatter teksten, og kanskje også hvor påvirket de blir av teksten. På den andre siden blir ikke elevene bedt om å reflektere over hvordan de blir påvirket av teksten. På den måten åpner oppgaven opp for at elevene kan reflektere over påvirkningskraften, men det gjør i så fall elevene uoppfordret i forhold til oppgaveteksten. Det samme gjelder oppgave 15, hvor vurderingen av påvirkningskraft heller ikke blir nevnt spesifikt.

Oppsummert så er hjelpespørsmålene en sentral del av oppgaveteksten til oppgave 9 i *Norsk 8*. Det er gjennom hjelpespørsmålene elevene blir innført i ulike spesifikke strategier de kan bruke når de skal vurdere kilder. Resultatene fra PISA-undersøkelser og nasjonale prøver viste at elevene mangler strategier for hvordan de skal kritisk vurdere teksters troverdighet. Dermed fører denne oppgaven til at elevene kan jobbe aktivt med å lære seg disse nødvendige strategiene. Ved å løse denne oppgaven får elevene øvd flere delkompetanser. De får øvd seg på å vurdere troverdighet og pålitelighet og å argumentere. Oppgavelyden gir elevene tydelige føringer underveis. Via føringene blir elevene veiledet til å tenke kritisk, og føringene fungerer som stillaser for hvordan elevene kan tenke gjennom oppgaveløsningen, og hvordan de kan formulere seg. Elevene får også øvd flere delkompetanser ved å løse oppgave 15. De får trent seg på å vurdere teksters troverdighet og pålitelighet, å være bevisst egen tenkning og å forstå intensjonen med det som blir lest.

5.2.2 *Være bevisst egen tenkning*

Oppgavene 1 og 2 fra *Norsk 8* (Blikstad-Balas et al., 2020, s. 265), har jeg valgt å plassere i kategorien: være bevisst egen tenkning. Det samme har jeg valgt for oppgave 9 og 10 fra *Fabel 8* (Horn et al., 2020, 217). Dette har jeg valgt til tross for at det ikke blir nevnt noe spesifikt om tankeprosessen i noen av oppgavetekstene. Å være bevisst over egen tenkning handler om metabevissthet, altså å reflektere over hva du tenker på. Når jeg i denne studien skulle forklare hva kritisk tenkning innebærer, valgte jeg å ta utgangspunkt i Ennis' definisjon; «'Critical thinking' means reasonable reflective thinking that is focused on deciding what to believe or do» (Ennis, 1991, s. 8). Innenfor denne kategorien ser jeg derfor om oppgavetekstene får

elevene til å tenke seg om.

I oppgave 1 og 2 blir ikke elevene bedt om å tenke seg om to ganger, men de forskjellige tilleggsspørsmålene som blir stilt leder elevene gjennom flere tanker. Når en slår de to oppgavene sammen, er det en lang tankeprosess elevene må gjennom. Først må elevene tenke over sine egne meninger rundt trådstarterens meninger, for deretter i neste oppgave brette ut om hva eleven selv synes. På denne måten må eleven tenke gjennom sin egen tenkning, mens hen tenker. Ved at begge oppgavene i *Norsk 8* stiller flere oppfølgingsspørsmål, gjør det at elevene må tenke over flere ulike aspekter rundt teksten. Elevene blir gjennom de to oppgavene bedt om å ta forskjellige synspunkt. Trådstarteren som står bak debattinnlegget, presenterer sine meninger. Først må elevene vurdere disse, for så å vurdere sin egen mening. Gjennom denne prosessen må eleven reflektere over hva hen skal velge å tro på, eller ikke, som ifølge Ennis (1991, s. 8) er grunnleggende for kritisk tenkning.

At oppgavene setter i gang en tankeprosess hos elevene er også gjeldene for oppgave 9 og 10 fra *Fabel 8*. I disse to oppgavene blir elevene stilt mange spørsmål (Horn et al., 2020, s. 217). På den ene siden kan en si at oppfølgingsspørsmålene får elevene til å tenke over tankeprosessen sin. Ettersom oppgavetekststilleren for eksempel spør eleven «Har du brukt ulike typer argumenter?» (Horn et al., 2020, s. 217). Da må eleven tenke over teksten sin og vurdere den. På den andre siden får oppfølgingsspørsmålene elevene til å tenke over allerede avsluttede tankeprosesser, med at oppgavetekstspilleren spør om allerede gjennomtenkte beslutninger. Oppgavetekstspilleren spør blant annet «Ble de slik du hadde planlagt?» (Horn et al., 2020, s. 217). For å besvare dette spørsmålet må eleven først reflektere over hva den originale planen var, for deretter å vurdere om planen er fulgt.

I oppgave 2 fra *Norsk 8* blir det spesifisert at elevene må passe på å holde seg til saken. Viktigheten av dette kommer også fram i et av Ennis' 12 punkter om forutsetningene for å kunne tenke kritisk. For å kunne stille seg kritisk til en tekst må en forstå intensjonen med det en leser (Ennis, 1991, s. 8). For at elevene skal kunne stille seg kritisk til debattinnlegget, er det derfor viktig at de først forstår hva det handler om og hvorfor det ble skrevet. Videre hevder han at en også må opprettholde fokus på spørsmålet, som i denne sammenhengen er spørsmålene stilt i oppgavene.

Ordlyden i alle oppgavene speiler flere av Ennis' punkter om kritisk tenkning. For eksempel i oppgave 1 hvor eleven må ta stilling til trådstarterens syn, for å deretter forklare sitt eget. For kunne gjøre dette er det viktig at eleven har et åpent sinn. Et åpent sinn er avgjørende for at en skal kunne vurdere andre sine synspunkter på en god måte (Ennis, 1991, s. 8). I tillegg fremmer Ennis at det er flere punkter en må ta i betraktning når en skal gjennom en tankeprosess for å gjøre en vurdering. Skal en resonnerer seg fram til noe, er det viktig å tenke over premisser, årsaker, antagelser og spesielt ta i betraktning omstendighetene (Ennis, 1991, s. 9). Leser en for eksempel en tekst hvor en er uenig i argumentene, kan dette forstyrre ens egen tankeprosess. Det er da viktig å tenke over grunner til dette, slik at uenigheten ikke forstyrrer tankeprosessen.

Ulik mange av de andre oppgavene i denne studien hvor eleven blir bedt om å være kritisk til tekster eller forfattere, blir de i oppgave 10 i *Fabel 8* bedt om å være kritisk til seg selv (Horn et al., 2020, s. 217). Det er viktig at elevene kan stille seg kritisk til hvordan mening blir skapt i tekster (Weyergang & Frønes, 2020, s. 169). Dette får elevene øvd seg på ved å løse oppgave 10, bare at her er det snakk om deres egen skrevde tekst.

Ved å løse disse oppgavene får elevene også øvd seg på å argumentere. I både oppgave 1 og 2 blir eleven spesifikt bedt om å «grunngi» oppfatningene sine. På den måten må eleven argumentere for sitt syn på saken. I oppgave 9 blir eleven til å argumentere enda viktigere, men også det å være bevisst egen tenkning, da eleven blir spurt «Hvilke typer argumenter har du brukt?» (Horn et al., 2020, s. 217). Elevene skal også sammenligne sine argumenter med medelevene sine argumenter. På den måten lærer elevene ulike måter å argumentere på.

Nå vil jeg se på oppgavene tilhørende analysekategorien: Være bevisst egen tenkning, i forhold til hverandre. I motsetning til forrige kategori, hvor det var en stor forskjell mellom hvor mange hjelpespørsmål elevene ble gitt til oppgavene, er forskjellen mellom oppgavene ikke like stor i denne kategorien. I både oppgave 1 og 2 fra *Norsk 8* og i oppgave 9 og 10 fra *Fabel 8* blir elevene stilt oppfølgingsspørsmål gjennomgående i oppgaveteksten. Dette kommer tydeligst fram i oppgave 10, hvor

eleven skal vurdere sitt eget leserinnlegg. Oppgaveteksten stiller mange spørsmål som eleven må svare på om innlegget sitt. Dette fører til klarhet for eleven om hva som forventes å ha med i svaret. Det samme gjelder hjelpespørsmålene i oppgave 1, 2 og 9.

Ved å løse oppgave 1 og 2 i *Norsk 8*, jobber elevene også aktivt med et av kompetansemålene i norsk etter 10. trinn. Der står det at elevene skal kunne: «utforske og vurdere hvordan digitale medier påvirker og endrer språk og kommunikasjon» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 9). Dette kompetansemålet har ikke en strek tilknytning til kritisk tenkning, utenom at eleven skal gjøre en vurdering. I dette tilfellet er det temaet i oppgavene som i størst grad gjør kompetansemålet relevant. Ettersom elevene skal vurdere om det er viktig å ta vare på språket.

Oppsummert hjelper disse oppgavene elevene å bli bevisst egen tenkning. Dersom elevene er bevisst sin egen tankeprosess når de løser disse oppgavene, blir det lettere for dem å skulle vurdere både trådstarterens synspunkt og sine egne, uten å bli for påvirket av trådstarteren. I tillegg til å skulle vurdere sin egen tekst og tankeprosessen bak arbeidet, og hvorfor en velger å gjøre som en gjør. Klarer eleven dette, har hen løst oppgavene ved å tenke kritisk.

5.2.3 Kunne argumentere og vurdere andres argumentasjon

Oppgave 5 fra *Norsk 8* (Blikstad-Balas et al., 2020, s. 145), og oppgave 6 fra *Fabel 8* (Horn et al., 2020, s. 208), har jeg plassert under kategorien: kunne argumentere og vurdere andres argumentasjon. I oppgave 5 fra blir elevene bedt om å argumentere mot et allerede eksisterende argument. Mens i oppgave 6 skal elevene først vurdere en annen sin argumentasjon, før de skal presentere hvilke argumenter de selv ville valgt. Evnen til å argumentere, er helt sentral for å være en god kritisk tenker (Ferguson & Krangle, 2020, s. 195). Når elevene får øvd seg i å argumentere, får de øving i å vurdere gyldigheten av sine egne tanker. Skal en være god til å argumentere, må en også tenke over andres tanker, og dermed også mulige motargument til egne argumenter.

En del av det å lese kritisk, handler om å forstå forskjellige argumenter i en tekst (Roe, Ryen & Weyergang, 2018, s. 117). Så i tillegg til at elevene må argumentere og tenke kritisk når de skal løse oppgavene, foreligger det også en forutsetning for at de har lest teksten kritisk, gjennom å ha forstått argumentene. I oppgave 5 kommer forfatterne bak *Norsk 8* med forslag til argumenter elevene kan si seg uenige i. Kritisk lesing handler også om å reflektere over informasjonen en blir gitt, spesielt når denne informasjonen står i motsetning til det en forventer (Roe, Ryen & Weyergang, 2018, s. 117). Som en kan se ut ifra oppgaveteksten til oppgave 5, er flere av argumentene det jeg vil kalle litt atypisk det dagens ungdom vil si seg enig i. For eksempel dette: «presset ungdommen legger på seg selv, er det største problemet» (Blikstad-Balas et al., 2020, s. 145). Det er derfor ekstra viktig at elevene godtar at teksten bryter med ens forventinger og heller vurderer forfatterens valg.

Teksten elevene skal ha lest for å løse oppgave 5, er et debattinnlegg. Innlegget handler om dagens unge og presset de føler, noe forfatteren stiller seg kritisk til. Debattinnlegget står som en saktekst i *Norsk 8*. Hovedsynspunktet til forfatteren bak teksten, er at alt presset og alle kravene som ungdommer føler de møter, ikke er urimelig, det er bare uvant. Dersom en elev finner seg veldig uenig i denne påstanden, som kanskje er det oppgaven legger opp til, kan dette gå imot forventningene elevene har til tekster presentert i en lærebok. Det er mye som tyder på at det fortsatt foreligger en uformell forventning til lærebøker, om at det som står i dem er riktig og ikke til å tvile på (Hatlebrekke, 2018, s. 136). Derfor kan en slik oppgave som denne, oppgave 5, være med å lære elevene at selv om en som oftest kan stole på det som står i en lærebok, betyr det ikke at en ikke kan se kritisk på det som står der. Og at det er lov å være uenig i påstander, til og med de som er presentert i en lærebok.

Poengene i forrige avsnitt er også gjeldene for oppgave 6, som i likhet med teksten til oppgave 5 også er et innlegg, men et leserinnlegg skrevet av en 15 år gammel jente. For å lese en tekst kritisk, må en kunne lese den med motstand. Å lese en tekst med motstand innebærer å vurdere forfatterens valg, og godta at hen bryter med leserens forventninger. Dette blir spesielt viktig siden det ikke er lærebokforfatterne som har skrevet teksten som oppgave 6 dreier seg om. I denne oppgaven bes elevene om å stille seg skeptisk til teksten. Dette kan være med på å lære elevene at alle forfattere

kan være feilbarlig (Roe, Ryen & Weyergang, 2018, s. 139). Til tross for at elevene ikke nødvendigvis skal si at alt i teksten er feil, selv om de skal finne et punkt å si seg uenige i, er det en viktig egenskap innenfor kritisk tenkning å lære seg å stille spørsmål til teksten. Ved å stille spørsmål til teksten åpnes det opp for refleksjon rundt tekstens innhold (Roe, Ryen & Weyergang, 2018, s. 140). For å lese en tekst kritisk må en dermed godta at den kan bryte med det en forventer, vurdere forfatteren sitt valg og ved å gjøre det, åpne opp for å lese teksten med motstand og dermed også kritisk.

Ennis (1991, s. 9) har som nevnt utformet en liste over hvilke egenskaper den ideelle kritiske tenkeren må ha. I den listen nevner han det å ta i betraktning omstendighetene rundt andres argumentasjon. Dette blir spesielt relevant i oppgave 5, hvor elevene skal si seg uenig i et argument. Skal en virkelig kunne vurdere et argument, er det viktig å være bevisst på sin egen tenking, så vel som egne meninger, egen integritet og hva en selv står for. Dette kan igjen kobles til Ennis definisjon av kritisk tenking; «'Critical thinking' means reasonable reflective thinking that is focused on deciding what to believe or do» (Ennis, 1991, s. 8). Når elevene leser gjennom de forskjellige argumentene som blir presentert i teksten, må de ifølge Ennis reflektere over hva de skal mene eller ikke, som i sammenheng med denne oppgaven blir hva de skal si seg enig i og ikke enig i.

Av kjerneelementene i LK20 kommer det fram at elevene skal kunne reflektere over hvilken påvirkningskraft tekster har. Videre står det også at «De skal kunne bruke og variere språklige og retoriske virkemidler hensiktsmessig i egne muntlige og skriftlige tekster» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Begge disse punktene får elevene øvd seg på ved å løse denne oppgave 6. Først får elevene øvd seg på å reflektere over tekstens påvirkningskraft når de skal svare på om de oppfatter teksten som overbevisende. Deretter får de øvd seg på å bruke retoriske virkemidler når de skal forklare hvilke argumenter de selv ville brukt for å overbevise.

I oppgave 6 blir elevene spesifikt bedt om å diskutere. Å diskutere noe innebærer å utveksle sine egne synspunkter og meninger rundt noe til en annen, og høre på hvilke syn den andre også har. Med tanke på dette er en av Ennis' forutsetninger for kritisk tenkning svært relevant, nemlig viktigheten av å ha et åpent sinn, slik at en kan

vurdere andre sine synspunkter på en god måte (Ennis, 1991, s. 8). Ut ifra oppgaveteksten kan vi si at eleven må ha et åpent sinn i to tilfeller. Først må eleven være åpen mot argumentasjonen i eksempelteksten, deretter må eleven også være åpen for argumentasjonen til medeleven. Slik lærer elevene betydningen av å forstå ulike argumenter fra flere aktører. Dette er poengtert av Roe, Ryen og Weyergang (2018, s. 117).

Med tanke på poengene i forrige avsnitt, kan en si at elevene må ta hensyn til tre ulike former for argumentasjon ved å løse oppgaven 6. Først må elevene vurdere eksempeltekstens forfatter sin argumentasjon. Elevene blir også bedt om å vurdere om argumentasjonen er overbevisende. Dette innebærer at elevene må reflektere over hva de skal velge å tro på eller ikke, altså om de lar seg overbevise av argumentene. Deretter blir de bedt om å svare på hvilke argumenter de selv ville brukt for å overbevise en leser. På den måten må de også øve på egen argumentasjon. Til sist må de ta hensyn til medelevens argumentasjon, og presentere sin egen argumentasjon. Her får også elevene øvd en del fra kjerneelementet: kritisk tilnærming til tekst, nemlig å fremtre reflektert i kommunikasjon med andre.

5.2.4 Forstå intensjonen med det som blir lest

Oppgave 10 fra Norsk 8 og oppgave 5 fra Fabel 8 har jeg plassert under kategorien: forstå intensjonen med det som blir lest. Denne kategorien handler om å forstå hvorfor en tekst er skrevet. Å forstå intensjonen med det en leser, er en forutsetning for å kunne stille seg kritisk til det (Ennis, 1991, s. 8).

Ut ifra overskriften til oppgave 10, kan en se at hovedfokuset er på å vurdere objektivitet. Ulike sjangere krever ulike grader av objektivitet. For at eleven skal kunne vurdere tekstens objektivitet, er det derfor helt avgjørende at eleven forstår tekstens intensjon. Et av spørsmålene elevene kan støtte seg på for å besvare oppgave 10 er: «Hva er formålet til den som er ansvarlig for kilden?» (Blikstad-Balas et al., 2020, s. 233). Ved å finne ut formålet, altså hvilken hensikt teksten har, og hva forfatteren har lyst til å formidle, finner eleven også ut hva intensjonen til teksten er.

I oppgave 5 fra *Fabel 8* blir elevene bedt om å forsøke å tenke seg til hva de som publiserte nyheten ville oppnå (Horn et al., 2020, s. 53). For å kunne svare på dette spørsmålet må elevene stille seg kritisk til teksten, ved å sette seg inn i argumentasjonen som blir presentert i nyhetsartiklene.

Ved å løse disse oppgavene får elevene også øvd seg på andre strategier. I tillegg til å vurdere andres argumenter, må elevene også argumentere selv. Gjennom begge oppgavene får elevene også øvd seg på å argumentere. I oppgave 10 fra står det: «skriv hva du mener, og begrunn svaret ditt» (Blikstad-Balas et al., 2020, s. 233), mens i oppgave 5 blir elevene bedt om «å forklare hvorfor disse nyhetene ble publisert» (Blikstad-Balas et al., 2020, s. 233).

Ved å løse oppgave 5 får elevene lest tekster utenfor læreboken, ettersom de skal søke etter falske nyheter på nett. Med tanke på at elevene leser en tekst som ikke tilhører læreboken, kan de ikke ha de samme forventningene til tekstene som de har til læreboken, om at de er til å stole på. Både å lese et mangfold av tekster og å lese supplerende tekster, er nyttig for elever som skal tilnærme seg tekster kritisk (Veum & Skovholt, 2020, s. 85-86). Gjennom denne oppgaven får elevene tatt lesingen ut i den virkelige verden, og ikke bare lese den kvalitetssikrede læreboken. Ved å lese artikler fra internett blir elevene gitt flere innganger til kunnskapsstoff, til tross for at de i akkurat denne oppgaven skal finne artikler preget av usannhet.

Det varierer hvor selvstendig elevene bes om å være i de to oppgavene. I oppgave 5 fra *Fabel 8* blir elevene bedt om å være selvstendige i stor grad. Den eneste formen for tips elevene får er å søke opp falske nyheter både på norsk og engelsk. Del b av oppgaven åpner opp for muligheten for samarbeid, ettersom eleven da sitter med en læringspartner, men samarbeid er ikke noe oppgaven krever av eleven eller foreslår. Det blir ikke gitt mange føringer i oppgaven, og elevene står ganske fritt til hvordan de ønsker å løse oppgaven. Det blir ikke spesifisert om noen krav til hvor langt eller omfattende svarene skal være, og elevene kan i prinsippet besvare oppgaven med noen få setninger. I oppgave 10 fra *Norsk 8* får elevene derimot mer støtte og skriverammer. Som i de fleste oppgavene i *Norsk 8*, blir eleven gitt en skriveramme som består av et forslag til hvordan starte svaret. Elevene blir også gitt

hjelpespørsmål som består av spørsmål en kan stille en tekst for å vurdere om kilden er objektiv.

5.3 Huskereglene

Både *Norsk 8* og *Fabel 8* forteller elevene om hvordan en kan vurdere om en kilde er god. De to læreverkene presenterer to ulike såkalte huskereglene/fremgangsmåter til hvordan en skal gå fram når en vurderer en kilde. I denne delen vil jeg sammenligne de som pedagogiske grep, og om de lærer elevene noe av det samme.

Norsk 8 har fire oppgaver som tester elevene i huskereglene TONE. *Fabel 8* på den andre siden har bare en oppgave hvor elevene blir bedt om å bruke varseltrekanten. Oppgavene har som hensikt å gi elevene muligheten til å prestere, tillegg til at de kan vise hva de har lært. I *Norsk 8* sin huskeregel, «TONE», er alle spørsmålene basert på kilden, om kilden er troverdig, objektiv, nøyaktig og egnet. I likhet med *Fabel 8* hvor huskereglene «Varseltrekanten» forteller om de tre elementene: forfatter, formål og fakta, som påvirker en faktakilde.

Fabel 8 presenterer varseltrekanten som en del av *Les kritisk* kapittelet i boken. I *Norsk 8* derimot kommer teksten om kildevurdering som en del av kapittelet *Det levende språket*. Med disse to huskereglene for hvordan å vurdere en kilde, lærer elevene mye av det samme. Begge læreverkene påpeker den viktige sammenhengen mellom det å være en god kritisk tenker, til det å stille spørsmål til teksten. I *Fabel 8* står det i introduksjonen til varseltrekanten at: «Vi som kritiske lesere må stille oss noen viktige spørsmål til hver av disse tingene» (Horn et al., 2020, s. 59). *Norsk 8* kommer med et lignende utsagn: «En fagartikkel er en kilde til kunnskap, men du må også være kritisk til det du leser. (...) Du bør alltid stille spørsmål om innholdet» (Blikstad-Balas et al., 2020, s. 224).

Sammenhengen mellom å være kritisk og det å stille spørsmål til teksten støttes også gjennom teorien til Weyergang og Frønes (2020, s. 169), som presiserer at det er viktig å stille seg kritisk til hvordan mening blir skapt i teksten. Dette mener de kan gjøres ved å utfordre teksten ved å bevisst stille spørsmål til teksten. Kunnskap er en

forutsetning for å kunne tenke kritisk, ettersom en må vite hva slags spørsmål en skal stille til teksten. Samtidig er kunnskap også målet med kritisk tenkning. Vi kan derfor si at å være kritisk, handler om å bruke kunnskap om kritisk tenkning til å stille kritiske spørsmål, som dermed kan danne ny kunnskap. Denne behøvde kunnskapen om hvordan stille seg kritisk til tekst, lærer elevene gjennom disse huskereglene. Det vil si at elevene kan bruke kunnskapen de lærer gjennom TONE og varseltrekanten, til å tilegne seg enda mer kunnskap. Her kunne det vært interessant å trekke inn den hermeneutiske sirkelen, men av på grunn av oppgavens begrensinger nøyer jeg meg med å si at den er relevant.

Til tross for at læreverkene presenterer elevene for to ulike huskereglar, lærer de elevene noe av det samme. TONE lærer eleven at de må vurdere om kilden er troverdig, og beskriver det som at kilden er pålitelig og til å stole på. Varseltrekanten går også inn på dette med troverdighet, både når det gjelder forfatteren og fakta. Når det gjelder forfatteren, påpeker varseltrekanten at det er viktig å stille spørsmål rundt forfatteren for å kunne avdekke om hen er troverdig. Oppgavene til TONE har størst fokus på kilden og vurdering av denne. Varseltrekanten har ikke like stort fokus på kilden, men går mer direkte på forfatteren, formålet og faktaene.

5.4 Sammenligning

Hovedmålet med denne studien er ikke å sammenligne de to bøkene, men heller å løfte frem hvordan de på ulike måter fordrer kritisk tenking. I denne delen vil jeg likevel se på noen av forskjellene og likhetene mellom oppgavene i de to læreverkene. Det jeg opplever som de mest iøynefallende og signifikante forskjellene mellom oppgavene i de to læreverkene er skriverammene.

Den påfallende forskjellen på hvor mye tilleggsinformasjon som blir gitt i oppgavene, kommer tydelig fram i den kvalitative analysen. *Norsk 8* har mye veiledning rundt oppgavene sine. Det følger ofte med hjelpespørsmål til oppgavene, skriverammer i form av forslag til hvordan starte setninger, i tillegg til ordforklaringer. På den ene siden kan dette føre til at eleven arbeider mindre selvstendig, ettersom de får så mye støtte. På den andre siden kan dette være med på å gi eleven en god innføring i det

oppgaven fokuserer på. Med så mye støtte rundt oppgavene, åpner det også kanskje opp for at flere elever klarer å løse oppgaven selvstendig. Så til tross for at de blir mindre selvstendige av å få støtte av oppgaven, kan den støtten oppgaveteksten gir føre til at eleven trenger mindre støtte fra for eksempel lærer, og på den måten arbeide mer selvstendig.

I motsetning til *Norsk 8*, har *Fabel 8* lite veiledning rundt oppgavene sine. Dette kan være med å bidra til at elevene må tenke kritisk, ikke bare når de løser oppgaven, men også når de leser oppgaven. Ettersom de gjerne må tolke hvordan de skal løse oppgaven. Som i oppgave 15 om varseltrekanten, hvor elevene for eksempel ikke blir fortalt hva slags tekst de skal finne, det blir heller ikke presisert om oppgaven skal besvares skriftlig eller muntlig.

Men hvordan kan disse resultatene hjelpe lærere å nå målene i læreplanen om kritisk tenkning? Ut ifra diskusjonen over om balansen mellom skriverammer og åpne formuleringer, kommer det fram at det finnes fordeler og ulemper med begge sider. I en opplærings situasjon vil man kanskje måtte tilegne seg skriverammer/forståelse før man kan gjøre et selvstendig stykke arbeid. Oppgaver kan favne mange ferdighetsnivåer i samme aldersgruppe, og skriverammer kan hjelpe de som trenger det med å mestre oppgaven. Slik blir læringsutbyttet jevnet ut, og alle elevene kan føle mestring.

I denne diskusjonen er det viktig å legge vekt på at det bare er 8. trinns bøker som undersøkes i denne studien, mens kompetansemålene for ungdomsskolen er satt til etter 10. trinn. Elevene har dermed tre år på å oppnå målene. Så til tross for vektingen av kritisk tenkning i akkurat disse åttendeklasse bøkene, sier denne studien ingenting om hva som står i 9. og 10. klasse bøkene. Likevel viser denne studien at lærebøkene *Norsk 8* og *Fabel 8*, har en lovende tilnærming til å lære elevene kritisk tenkning gjennom oppgavene.

6 AVSLUTNING

6.1 Formålet med studien

Formålet med denne studien var å opprette ny kunnskap om hvordan to læreverker legger opp til at elevene kan tenke kritisk. Ved å bruke metodetriangulering i analysedelen og gjennom drøftingen har jeg besvart studiens problemstilling: *Hvordan legger oppgavene i to lærebøker i norsk på 8.trinn opp til at elevene skal tenke kritisk?* Jeg har belyst forskningsspørsmål 1: i hvor stor grad finnes det kritiske oppgaver i læreverkene, gjennom den kvantitative presentasjonen. Oversikten viser at 18 % av hovedoppgavene i *Norsk 8* åpner opp for at elevene skal få øvd sin kritiske kompetanse. I *Fabel 8* viste det seg at 31 % av hovedoppgavene la opp til kritisk tenking. De fleste oppgavene åpner bare opp for at elevene kan tenke kritisk når de løser oppgavene. Kun et fåtall av oppgavene krever i større grad at elevene skal tenke kritisk når de løser oppgavene.

Gjennom den kvalitative analysen har jeg belyst forskningsspørsmål 2, hvordan legger oppgavene i læreverkene opp til at elevene kan tenke kritisk? Etter å først ha sett på hvor mange oppgaver som krevde kritisk kompetanse i den kvantitative presentasjonen, valgte jeg meg ut noen av disse oppgavene som eksemplifiserte spesifikt hvordan oppgavene får elevene til å øve sin kritiske kompetanse. Den kvalitative analysen og drøftingen belyste flere måter oppgaver kan øve elevenes kompetanse i å tilnærme seg tekst kritisk.

6.2 Konklusjon

Ønsket mitt for denne studien var at den skulle fungere som et utstillingsvindu som viser frem muligheter til å tenke kritisk. En forutsetning for å kunne tenke kritisk er kunnskap - kunnskap om hvordan man skal gå fram for å stille seg kritisk til en tekst, og hvilke spørsmål en burde stille til teksten. Samtidig kan vi også si at ny kunnskap er målet med kritisk tenkning. Jeg konkluderer derfor i denne studien med at kritisk tenkning i all hovedsak handler om å bruke kunnskap om kritisk tenkning til å stille kritiske spørsmål, som dermed kan danne ny kunnskap, og at lærebøkene legger

opp til dette på en god måte.

Gjennom oppgavene som har blitt analysert og drøftet har jeg vist ulike måter elever kan øve den kritiske kompetansen sin gjennom oppgaveløsning. Analysen av oppgavene har vist at elevene får mulighet til å lære seg strategier for hvordan de skal stille seg kritisk til en tekst. Gjennom analysekategoriene til den kvalitative analysen, har jeg spesielt trukket frem fire viktige ferdigheter for kritisk tilnærming til tekst.

Jeg har vist hvordan elevene kan lære seg strategier for å vurdere teksters troverdighet og pålitelighet. Det er viktig at oppgavene som blir gitt i lærebøkene, setter elevene i stand til å mestre å vurdere teksters troverdighet og pålitelighet, ettersom tidligere studier fant at elever hadde utfordringer knyttet til dette.

Jeg har også presentert hvordan elever gjennom oppgaveløsning kan lære seg viktigheten av å være bevisst egen tenkning. Elevene lærer å bli bevisst egne tanker, gjennom det å tenke gjennom allerede avsluttede tankeprosesser og beslutninger. Med oppfølgingsspørsmål ledes elevene gjennom en lang tankeprosess som tjener hensikten å bli bevisst sine egne tanker.

I tillegg har jeg fremhevet den nødvendige ferdigheten å kunne argumentere for å vurdere noe kritisk og hvordan elevene kan øve seg på dette, samt det å kunne vurdere andres argumentasjon. Når elevene øver seg på å argumentere, øver de seg på å vurdere gyldigheten av sine egne tanker. For å være god til å argumentere, forutsetter det at en kan tenke over andres tanker, og mulige motargument til egne argumenter.

Til sist har jeg poengtert hvordan elevene skal gå fram, og viktigheten av å forstå intensjonen med det som blir lest, som er en forutsetning for å kunne stille seg kritisk til teksten.

Det jeg opplever som den største forskjellen mellom oppgavene i de to læreverkene er skriverammene. Det varierer mellom lærebøkene hvorvidt det blir gitt føringer og skriverammer for svaret. Via føringene blir elevene veiledet til å tenke kritisk, og

føringene fungerer som stillaser for hvordan elevene kan tenke gjennom oppgaveløsningen, og hvordan de kan formulere seg.

Oppgavetekstene jeg har analysert i den kvalitative drøftingen, ligger nært opptil de grunnleggende kompetansene for kritisk tenkning. Til tross for at oppgavene ble drøftet ut ifra kategorien de var plassert i, fant jeg også at oppgavene er sammensatte og trener flere ferdigheter ved kritisk tenkning. Enkelte oppgaver tar også modige valg, for eksempel ved å få elevene til å søke etter falske nyheter på nettet. Slik får elevene tatt lesingen ut i den virkelige verden. Oppgavene øver også elevenes kritiske kompetanse ut ifra det som presenteres i LK20.

Ved at læreboken har oppgaver som oppfordrer elevene til å lese tekstene i boken kritisk, er de med på å lære elevene at selv om en som oftest kan stole på det som står i en lærebok, kan en likevel se kritisk på det som står der. Det er lov å si seg uenig, selv til noe presentert i en lærebok.

Denne studien bidrar med å vise at lærebøkene for 8.trinn er med på å utvikle ferdigheter knyttet til kritisk tenkning, slik ulike teoretikere fremhever de kritiske elementene. Oppgavene bygger opp under målene i den nye læreplanen, og elevene får presentert strategier som de kan brukes i all kritisk vurdering av budskap de er mottakere av.

6.3 Videre forskning

Denne studien kan brukes som utgangspunkt for videre forskning. Et interessant videre arbeid hadde vært å studere elevenes faktiske kompetanse etter å ha arbeidet med disse oppgavene. Det hadde vært spennende å se hvordan elevene løste oppgavene, hva de tenkte under oppgaveløsningen, og undersøke hvilken kunnskap de sitter igjen med etterpå. Dette ville blitt for omfattende å undersøke i denne studien. I denne omgang nøyer jeg meg med å hevde at oppgaver i læreverk kan være gode bidragsytere til å øke elevenes kritiske kompetanse.

Ettersom kritisk tenkning har blitt et kjerneelement i norskfaget i LK20, hadde det

også vært interessant å forske videre på hvordan elever forstår begrepet kritisk tenkning, og i hvor stor grad de føler de lærer om det gjennom undervisningen. I denne studien har hovedfokuset vært på oppgavene i læreverkene, men jeg tror også det kunne vært interessant å forske videre på hva læreverkene lærer elevene om kritisk tenkning gjennom fagteksten.

6.4 Avsluttende bemerkninger

På Universitetsforlaget sin blogg, Ublogg, skrev Marte Blikstad-Balas et innlegg i 2017. I innlegget kommer det fram at elever viser mer tillit til ukorrekte framstillinger i lærebøkene sine, enn til deres egne naturfaglige forsøk. Videre skriver Blikstad-Balas (2017): «Dersom verdens forskere hadde fulgt samme prosedyre, hadde vitenskapelige gjennombrudd vært svært vanskelig. Poenget mitt er at ingen tekster utenfor skolen kan drømme om å alltid leses så lite kritisk som vi leser i mange klasserom». Jeg synes dette sitatet virkelig trakk fram viktigheten av kritisk tenkning og lesing i skolen, til og med når det gjelder læreverk.

Avslutningsvis vil jeg trekke fram et håp jeg har for utviklingen av kritisk tenkning i skolen. Jeg håper at etter noen år med LK20, når skolesystemet og lærerne har fått tid til å sette seg godt inn i de nye målene, kommer vi til å se en utvikling innenfor elevenes kritiske kompetanse. Et tegn på dette vil være at elevene scorer bedre på oppgaver som krever kritisk tenkning og lesing på både de nasjonale prøvene og PISA-testene. Og jeg håper at dette kan bidra til at lærere sender elevene ut av skolen rustet til å ta en balansert kritisk tilnærming til verden og livet som venter dem.

7 LITTERATURLISTE

- Andersson-Bakken, E. & Bakken, J. (2016). Forståelser av skjønnlitteratur og sakprosa i norskfagets oppgavekultur. I Tidsskriftet Sakprosa, bind 8, nr. 3, 2016. Hentet fra <http://www.journals.uio.no/index.php/sakprosa/article/view/3669/3553>
- Bakken, J. (2019). Hva er nytt i det fornyede norskfaget?. I M. Blikstad-Balas & K. R. Solbu (Red.), *Det (nye) nye norskfaget* (s. 27-46). Fagbokforlaget.
- Blikstad-Balas, M. (2017, 16. mars). *Hva skjer med en tekst når den kommer inn i klasserommet?* Universitetsforlaget. <https://ublogg.no/hva-skjer-med-en-tekst-naar-den-kommer-inn-i-klasserommet/>
- Blikstad-Balas, M. & Foldvik, M. C. (2017). Kritisk literacy i norskfaget - hva legger elever vekt på når de vurderer tekster fra internett? *Norsklæreren*, 4, 28-39. Hentet fra https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/59766/Norskl%C3%A6rer%20en4.2017_Blikstad-BalasFoldvik.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Blikstad-Balas, M, Haustreis, M. & Beyer-Olsen, C. (2020). *Norsk 8*. Cappelen damm.
- Blikstad-Balas, M. & Roe, A. (2020). *Hva foregår i norsktimene?: Utfordringer og muligheter i norskfaget på ungdomstrinnet*. Universitetsforlaget.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forlag.
- Ennis, R. (1991). Critical Thinking: A Streamlined Conception. *Teaching Philosophy*, 14(1), s. 5-24.
- Ferguson, L. E. & Krange, I. (2020). Hvordan fremme kritisk tenkning i grunnskolen? Forskningsbaserte forslag. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 104, 194-205.
- Hatlebrekke, K. (2018). Pukke kritisk tenkning? Om religionskritikk i lærebøker for KRLE. *Prismet forskning*, 69(2/3), 133-148. <https://doi.org/10.5617/pri.6261>
- Heimholt, J. & Guldhaug, S. (2020, 18. mars). Faktasjekk av oppdateringer om koronaviruset på sosiale medier. *Nettavisen*.

<https://www.nettavisen.no/nyheter/faktasjekk-av-oppdateringer-om-koronaviruset-pa-sosiale-medier/s/12-95-3423938449>

Horn, H., Johnsrud, E. B., Nitteberg, M., Ommundsen, Å. M., Rindal, H. & Ødegaard, H. (2020). *Fabel 8*. Aschehoug undervisning.

Iversen, H. M. & Otnes, H. (2016). *Å lære å skrive. Tekstkompetanse i norskfagets skriveopplæring*. Universitetsforlaget.

Jensen, F., Frønes, T. S., Kjærnsli, M. & Roe, A. (2020). Lesing i PISA 2000–2018: Norske elevers lesekompetanse i et internasjonalt perspektiv. I T. S. Frønes & F. Jensen (Red.), *Like muligheter til god leseforståelse?: 20 år med lesing i PISA* (s. 166-195). Universitetsforlaget.

Kleven, T. A. & Hjordemaal, F. R. (2018) *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolking og vurdering* (3. utg.) Fagbokforlaget.

Knudsen, S. V. & Aamotsbakken, B. (2010). Refleksjoner over pædagogiske tekster. I S. V. Knudsen & B. Aamotsbakken (Red.), *Teoretiske tilnærminger til pædagogiske tekster* (s. 13-31). Høyskoleforlaget.

Koritzinsky, T. (2014). *Samfunnskunnskap: fagdidaktisk innføring*. Universitetsforlaget.

Krumsvik, R. J. & Jones, L. Ø. (2019). Kva er kvalitativ forskning i lærarutdanninga?. I R. J. Krumsvik (Red.), *Kvalitativ metode i lærarutdanninga* (s. 13-42). Fagbokforlaget.

Krumsvik, R. J. (2019). Kvalitative metodar i lærarutdanninga. I R. J. Krumsvik (Red.), *Kvalitativ metode i lærarutdanninga* (s. 151-190). Fagbokforlaget.

Kunnskapsdepartementet. (2013) *Læreplan i norsk* (NOR1-05). Hentet fra <http://data.udir.no/kl06/NOR1-05.pdf?lang=http://data.udir.no/kl06/nob>

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/>

- Kunnskapsdepartementet (2019). *Læreplan i norsk* (NOR01-06). Hentet fra <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/NOR01-06.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2019, 18. mars) Nye læreplaner for bedre læring i fremtidens skole. Regjeringen. <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/nye-lareplaner-for-bedre-laring-i-fremtidens-skole/id2632829/>
- Larsen, A. K. (2017). *En enklere metode: Veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode* (2. utg.) Fagbokforlaget.
- Løkken, N. (2020, 28. mars). Nærmere 300 døde etter falskt korona-råd. TV2. <https://www.tv2.no/a/11333308/>
- Ongstad, S. (1997). *Sjanger, posisjonering og oppgaveideologier: et teoretisk-empirisk bidrag til et tverrfaglig, semiotisk og didaktisk sjangerbegrep*. Dr.art.-avhandling, NTNU.
- Otnes, H. (2018). *Å invitere elever til skriving. Ulike perspektiver på skriveoppgaver*. Universitetsforlaget.
- Roe, A., Ryen, J. A. & Weyergang, C. (2018). Å lese kritisk. I A. Roe, J. A. Ryen & C. Weyergang (Red.), *God leseopplæring med nasjonale prøver: Om elevers leseutfordringer i et mangfold av tekster*. (s. 117-149). Universitetsforlaget.
- Studieplanen for master i Pedagogiske tekster: Læring – kommunikasjon – design* 2006. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.
- Utdanningsdirektoratet, 2017, *Kjerneelementer – fag i grunnskolen og gjennomgående fag i vgo*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/kjerneelementer/>
- Veum, A. & Skovholt, K. (2020). *Kritisk literacy i klasserommet*. Universitetsforlaget.
- Weyergang, C. & Frønes, T. S. (2020). Å lese kritisk: Elevers vurderinger av teksters troverdighet og pålitelighet. I T. S. Frønes & F. Jensen (Red.), *Like muligheter til god leseforståelse?: 20 år med lesing i PISA* (s. 166-195). Universitetsforlaget.