

## **Hvordan legger fysiske lærebøker i norsk til rette for arbeid med digital kompetanse?**

En analyse av lærebøkene i norsk for 5.-7. trinn fra Aschehoug og Cappelen Damm.

ANNA MEEN

VEILEDER

Jon Olav Sørhaug

**Universitetet i Agder, 2024**

Fakultet for humaniora og pedagogikk

Institutt for nordisk og mediefag

Master

# INNHOLDSFORTEGNELSE

<b>SAMMENDRAG .....</b>	<b>4</b>
<b>ABSTRACT .....</b>	<b>5</b>
<b>OVERSIKT OVER FIGURER OG TABELLER .....</b>	<b>6</b>
<b>1.0 INNLEDNING.....</b>	<b>7</b>
1.1 Bakgrunn for valg av oppgave.....	7
1.2 Oppgavens problemstilling.....	8
1.3 Tidligere forskning på fagfeltet.....	9
1.4 Avgrensninger.....	12
1.5 Oppgavens struktur.....	13
<b>2.0 TEORI .....</b>	<b>15</b>
2.1 Begrepsavklaring.....	15
2.1.1 Læremiddel.....	15
2.1.2 Læringsressurs.....	16
2.1.3 Digital teknologi.....	16
2.1.4 Digital kompetanse og digitale ferdigheter.....	18
2.2 Læreplanen.....	19
2.2.1 Hva er en læreplan?.....	19
2.2.2 Norsk læreplanhistorie.....	20
2.2.3 Ulike læreplannivåer.....	21
2.2.4 Læreplanens funksjon.....	23
2.2.5 LK20 – Kunnskapsløftet for læreplanen (LK20).....	24
2.2.6 Overordnet del.....	26
2.2.7 Den fagspesifikke læreplanen i norsk (NOR01-06).....	28
2.2.8 Gjennomgang av kompetansemålene etter 7. årstrinn i norsk (NOR01-06).....	30
2.3 Digital kompetanse.....	31
2.3.1 Digital kompetanse i LK20.....	32
2.3.2 Lærerens profesjonsfaglige digitale kompetanse.....	33
2.3.3 Den digitale realiteten i skolen.....	35
2.4 Læremiddelvurdering.....	37
<b>3.0 METODE .....</b>	<b>40</b>
3.1 Valg av metode.....	40
3.2 Innsamlet materiale.....	42
3.2.1 Presentasjon av læremidlene.....	42
3.3 Reliabilitet og validitet.....	44
3.4 Analysemetodikk.....	45
3.4.1 Tematisk innholdsanalyse.....	45

3.4.2 Tekstanalyse .....	46
3.4.3 Hermeneutikken .....	47
3.4.4 Fremgangsmåte i analysen.....	48
3.5 Etske betraktninger .....	49
<b>4.0 RESULTATER .....</b>	<b>51</b>
4.1 Lærebøkene til Cappelen Damm.....	51
4.1.1 Norsk 5 .....	52
4.1.2 Norsk 6 .....	53
4.1.3 Norsk 7 .....	54
4.1.4 Oppsummerende oversikt.....	56
4.2 Lærebøkene til Aschehoug.....	57
4.2.1 Fabel 5A og 5B.....	58
4.2.2 Fabel 5A og 5B arbeidsbok.....	60
4.2.3. Fabel 6 .....	61
4.2.4 Fabel 6 LES! og Fabel 6 SKRIV! .....	63
4.2.5 Fabel 7.....	64
4.2.6 Fabel 7 LES! og Fabel 7 SKRIV! .....	65
4.2.7 Oppsummerende oversikt Aschehoug.....	66
<b>5.0 DRØFTING .....</b>	<b>67</b>
5.1 <i>Hvordan vektlegger Cappelen Damm og Aschehoug opplæringen i den digitale kompetansen?</i> .....	68
5.1.1 Arbeid med digital dømmekraft.....	68
5.1.2 Kritisk møte med digitale tekster og kilder .....	69
5.1.3 Anvende og søke opp digitale kilder .....	71
5.1.4 Utvikling av digitale letestategier .....	73
5.1.5 Produksjon av sammensatte tekster ved hjelp av digitale ressurser .....	74
5.2 <i>Hva betyr funnene som ble gjort i analysen?</i> .....	75
5.3 <i>Hvordan kan kunnskapen om digital kompetanse i fysiske lærebøker bidra til en endring og utvikling for lærere i skolen?</i> .....	77
<b>6.0 AVSLUTNING .....</b>	<b>81</b>
6.1 <i>Oppgavens formål</i> .....	81
6.2 <i>Sentrale funn i oppgaven</i> .....	81
6.3 <i>Videre forskning</i> .....	83
<b>7.0 LITTERATURLISTE .....</b>	<b>85</b>
7.1 <i>Lærebøker:</i> .....	90

## SAMMENDRAG

Digital kompetanse er det overordnede og gjennomgående temaet i denne masteroppgaven. Materialet i oppgaven består av 13 fysiske læremidler i norsk for mellomtrinnet, fra de to forlagene Cappelen Damm og Aschehoug. Alle bøker er utgitt i etterkant av læreplanen for Kunnskapsløftet 2020 (LK20). Oppgavens formål er å analysere de 13 fysiske læremidlene i lys av overordnet del og den fagspesifikke læreplanen i norsk. Målet med analysen er å finne ut av hvordan de fysiske lærebøkene i norsk for 5.-7. trinn fra Aschehoug og Cappelen Damm legger opp til at elevene skal arbeide med digital kompetanse.

I oppgavens første del har jeg gjennomgått sentral teori innenfor tematikken. Teorien er knyttet til digital kompetanse, læreplanen og læremiddelvurdering, og danner det teoretiske grunnlaget for denne oppgaven. I teorigjennomgangen har jeg redegjort for lærerens profesjonsfaglige digitale kompetanse, den digitale realiteten i dagens skole, norsk læreplanhistorie, læreplanens funksjon, LK20 og ulike læreplannivåer. I tillegg har jeg benyttet meg av teori fra Dagrun Skjelbred angående læremiddelvurdering.

Videre i oppgaven har jeg redegjort for metodevalg, og omtalt resultatene i etterkant av analysen. Resultatene blir i dette kapittelet fremstilt med både kvantitative og kvalitative data. Under drøftingen har jeg først sammenliknet funnene i læremidlene til de to ulike forlagene, og sett på hvordan forlagene prioriterer og vektlegger kompetanser ulikt – og hvilke betydninger dette kan ha for elevene. Rammeverket for lærernes profesjonsfaglige digitale kompetanse blir også omtalt, da læreres forståelse og kompetanse er vel så viktig.

Et sentralt funn i oppgaven er at alle de analyserte læremidlene til begge forlagene tilfredsstillende tilfredsstillende kravene til digital kompetanse som stilles i LK20. Det er derimot stor forskjell i prioritering og vektlegging av de ulike ferdighetene, og et flertall av oppgavene som presenteres hos begge læreverk utfordrer og videreutvikler elevenes kunnskap minimalt.

## ABSTRACT

Digital competence is an overarching and consistent theme in this master's thesis. The material in the thesis consists of 13 teaching aids in Norwegian for the intermediate level, from the two publishers Cappelen Damm and Aschehoug. All books have been published following the new curriculum. The purpose of the assignment is to analyze the 13 teaching books in the light of the overall part and the subject-specific curriculum in Norwegian. The aim of the analysis is to map how the two publishers Aschehoug and Cappelen Damm plan to work with digital competence in their teaching books.

In the first part of the thesis, I review central theory within the topic. The theory consists of digital competence, the curriculum and teaching aid assessment. In the theory review I look at the teacher's professional digital competence, the digital reality in today's schools, Norwegian curriculum history, the function of the curriculum, LK20 and different curriculum levels. In addition, I use theory from Dagrun Skjelbred regarding teaching aid assessment.

Furthermore, in this thesis, I have explained the choice of method, and discussed the results after the analysis. In this chapter, the results are presented with both quantitative and qualitative data. During the discussion, I first compared the findings in the teaching aids of the two different publishers, and looked at how the publishers prioritize and emphasize competences differently – and what meanings this can have for the students. The framework for the teachers' professional digital competence is also discussed, as teachers' understanding, and competence is just as important.

A central finding in this thesis is that the analyzed teaching aids for both publishers satisfy the requirements for digital competence set in the Norwegian curriculum. On the other hand, there is a big difference in the prioritization and emphasis of the various skills, and most of the tasks presented in both textbooks challenge and further develop the students' knowledge minimally.

## OVERSIKT OVER FIGURER OG TABELLER

Tabellnummer	Funksjon	Side
Tabell 1	Oversikt over ulike læreplanperioder.	21
Tabell 2	Gjennomgang av kompetansemål i norsk etter 7. årstrinn. Tabellen viser mengden med relevante kompetansemål. Funnene i tabellen blir brukt som utgangspunkt for fem analysekategorier. Kategoriene blir tatt opp i kapittel 3.4.4.	31
Tabell 3	Informasjon om de ulike læremidlene i norsk fra Cappelen Damm og Aschehoug.	42
Tabell 4	Oversikt over relevante oppgaver og fagtekster i læremidlene i norsk fra Cappelen Damm.	56
Tabell 5	Oversikt over relevante oppgaver og fagtekster i læremidlene i norsk fra Aschehoug.	66
Tabell 6	Oppsummering av funnene i læremidlene til Cappelen Damm og Aschehoug.	68

Figurnummer	Funksjon	Side
Figur 1	Rammeverk for lærerens profesjonsfaglige digitale kompetanse.	33
Figur 2	Fire dimensjoner innenfor digital teknologi.	36

# 1.0 INNLEDNING

## 1.1 Bakgrunn for valg av oppgave

I løpet av de siste årene har den norske skolen vært igjennom store endringer. Endringene bærer ofte preg av, og gjenspeiler seg i generelle samfunnsendringer eller samfunnsutvikling. Endringene kan påvirke alt fra skolepolitikk, ressurser, mål og innhold (Bjørnsrud & Nilsen, 2021, s. 13). Et sentralt element som har bidratt til å utvikle og endre både samfunnet og den norske skolen i dag, er digitaliseringen. Utviklingen innenfor digitaliseringen av skolen startet allerede på 1990-tallet, men står fortsatt like sterkt i dag (Skagen, 2014, s. 448). Datamaskiner og andre teknologiske hjelpemidler påvirker skolehverdagen i større og større grad, og nye programmer og hjelpemidler blir stadig utviklet. Kunstig intelligens er blant verktøyene som både utfordrer og trenger seg inn i skolehverdagen i dag, og som nok en gang understreker behovet for økt kunnskap og kompetanse knyttet til bruk og funksjon (Gran, 2018, s. 215). Undersøkelser viser at Norge toppe verdensstatistikken når det kommer til bruk av digitale hjelpemidler i klasserommet (OECD, 2015 sitert i Letnes & Røkenes, 2022, s. 15). Det kommer også frem at nesten samtlige klasserom og skoler rundt om i landet innehar ulike former for interaktive tavler, nettbrett, datamaskiner eller andre former for digitale enheter (Letnes & Røkenes, 2022, s. 15). Digitaliseringen i skolen vil naturligvis også medføre endringer innenfor valg av arbeidsmåter, og organisering av undervisning. Dette fører også til et behov for bestemte kunnskaper og kompetanse hos både lærere og elever, slik at de kan håndtere og benytte seg av de nye hjelpemidlene på en hensiktsmessig måte.

Behovet for gode digitale ferdigheter og god digital kunnskap, hos både lærere og elever er noe jeg ser på som et sentralt element både i nåtidens og i fremtidens skole. En god kompetanse vil bety at en mestrer den praktiske bruken, og at en har kunnskap til å benytte seg av hjelpemidlene på en hensiktsmessig måte. Jeg ønsker at arbeidet med denne masteroppgaven skal gi både meg, og fremtidige lesere inngående kunnskap i hvordan gjeldene styringsdokumenter og lovverk stiller seg til elevenes digitale kompetanse, og hvilket ansvar som legges over på skolene og oss lærere. Jeg ønsker også å se på i hvilken grad fysiske lærebøker legger opp til å videreutvikle elevenes digitale kompetanse, og se på i

hvilken grad dette møter kravene fra gjeldende styringsdokumenter. Min erfaring er at de fysiske lærebøkene fortsatt har en stor plass i skolen, selv med en stadig tilførsel av nye digitale hjelpemidler. Jeg ønsker derfor å se på om de fysiske lærebøkene er nok, for at elevene skal få mulighet til å oppnå kompetansene og ferdighetene som blir fremmet i læreplanverket.

Jeg ønsker å arbeide med temaet digital kompetanse, da jeg tror at dette er et element i skolen som er svært relevant for både dagens og fremtidens skole. Målet med denne oppgaven er å øke både min egen og eventuelle leseres kompetanse innenfor området. Dette kommer av at jeg gjennom arbeidet med denne masteroppgaven har fått mulighet til å innhente meg en dypere og tydeligere forståelse knyttet til arbeidet med digital kompetanse i skolen, og hvordan dette blir tydeliggjort i styringsdokumenter og aktuelle læreverker som blir brukt i dagens skole.

Jeg syntes også personlig at arbeidet med digital kompetanse er et spennende fagfelt i skolen. Jeg synes det er givende å kunne teste ut nye digitale verktøy og hjelpemidler en kan ta i bruk i læringssituasjoner. Etter min mening er det spennende å teste ut, og prøve nye verktøy både alene og i samspill med elevene, og jeg har fått opplevd hvilket positivt engasjement dette kan bidra med i klasserommet. Arbeidet og interessen medfører også at jeg har sett at det finnes et stort behov og potensial for bedre digital kompetanse, både hos elevene og pedagogene som arbeider i skolen. Økt kompetanse vil medføre at en kan benytte seg av hjelpemidlene på en mer hensiktsfull måte. Ettersom jeg også er blant de som mener at det digitale i skolen har kommet for å bli, ser jeg det som ekstra nyttig å sette meg inn i tematikken, og følge med på den digitale utviklingen som foregår.

Det at jeg både ser nytteverdien og har en personlig interesse innenfor fagfeltet til oppgaven, håper jeg vil fungere som en fordel i arbeidet med denne masteroppgaven.

## 1.2 Oppgavens problemstilling

Det overordnede temaet i denne masteroppgaven er digital kompetanse i norskfaget. Formålet med oppgaven er å undersøke hvordan dagens læreplan stiller seg til digital



kompetanse, og i hvilken grad og hvordan dette skal utføres i praksis. For å få svar på dette skal jeg analysere aktuelle læreverker i norsk for mellomtrinnet, og se i hvilken grad disse tilfredsstiller kravene og målene som blir fremmet i LK20. På bakgrunn av dette har jeg utformet følgende problemstilling, som jeg skal besvare i denne masteroppgaven:

«Hvordan kommer arbeid med digital kompetanse i norskfaget til syne i lærebøkene til Aschehoug og Cappelen Damm etter Kunnskapsløftet for læreplanen (LK20)?»

Aktuelle forskningsspørsmål i oppgaven vil være:

- Hvordan realiseres kravene fra LK20 knyttet til digital kompetanse i de fysiske lærebøkene til Cappelen Damm og Aschehoug?
- Vektlegger de to forlagene Cappelen Damm og Aschehoug arbeidet med digital kompetanse forskjellig? Eventuelt hvordan?
- Hvordan kan kunnskapen om digital kompetanse i fysiske lærebøker bidra til en endring og utvikling for lærere i skolen?

Det første forskningsspørsmålet vil bli besvart i kapittel 4, under gjennomgangen av analysen av de ulike fysiske lærebøkene. Det blir også kort gjennomgått i kapittel 5.2. De to påfølgende forskningsspørsmålene vil bli forsøkt svart på i kapittel 4 og 5, som inneholder oppgavens resultater og drøfting. Det er særlig i kapittel 5, under drøftingen at jeg reflekterer rundt forlagenes vektlegging, og hvilke betydninger dette kan ha for lærerens utvikling.

### 1.3 Tidligere forskning på fagfeltet

Det er gjennomført flere forskningsprosjekter og studier som tar for seg ulike tematikker innenfor fagfeltet digital kompetanse i skolen. Det finnes derimot lite oppdatert forskning som tar for seg digitale kompetanser i fysiske lærebøker. I dette delkapittelet skal jeg redegjøre for tre ulike studier som jeg mener har relevans innenfor denne oppgaven. I tillegg til dette skal jeg se på hvordan forskerne i de representative studiene stiller seg til tematikken. Alle forskningsartiklene er funnet frem ved hjelp av systematiske søk i Oria. De to første prosjektene er funnet ved å søke etter artikler som omhandler digitalisering og

digital kompetanse i skolen. Det siste prosjektet er funnet ved å kombinere digital kompetanse med lærebøker.

Svein Heddeland og May-Olaug Horverak har gjennomført en studie som reflekterer rundt bruken av digital teknologi i norsk og andre språkfag i den videregående skolen. Målet med studien er å undersøke om den digitale teknologien som brukes i klasserommene kan bli sett på som en mulighet eller en distraksjon (2022). Studien tar utgangspunkt i en kvalitativ analyse av et innsamlet materiale, bestående av et større omfang med elevnotater fra flere undervisningsøkter (Heddeland & Horverak, 2022, s. 108). Utvalget av elever i denne studien består av ulike videregående elever, men jeg anser likevel funnene som relevante i forbindelse med denne oppgaven. Studien er relevant da den gir et innblikk i hvordan elevene oppfatter den digitale bruken i skolen, og hvordan manglende kunnskap kan føre til lite hensiktsmessig bruk. Studien viser at elever i norskundervisningen opplever langt flere utfordringer enn muligheter i bruken av det digitale. Sammenliknet med resultatene i de andre språkfagene i studien er forskjellen markant. Dette da de resterende språkfagene opplever langt flere muligheter enn utfordringer i bruken av det digitale i undervisningen. I studien kommer det frem at elevene selv hevder at det er flere utfordringer knyttet til det digitale i pedagogiske sammenhenger. Distraksjoner, som for eksempel sosiale medier er kjernen til de fleste utfordringene elevene i studien refererer til. En av utfordringene ligger altså i at elevene ikke alltid klarer å forholde seg faglig i bruken av det digitale i pedagogiske sammenhenger. Et annet sentralt funn i studien er at et flertall av elevene mangler gode læringsstrategier, i bruken av det digitale. Heddeland og Horverak påpeker også i sin konklusjon behovet for et kunnskapsløft hos både lærere og elever. Dette hevder de vil sikre en bedre affordans i den praktiske bruken.

En annen studie gjennomført av Hjørdis Hjuske, Toril Aagaard, Agnete Andersen Bueie, Thomas Moser og Karl Solbu Vika tar for seg hvordan ulike fag i grunnskolelærerutdanningen arbeider med studentens profesjonsfaglige digitale kompetanse (2020). Denne studien er relevant for min oppgave da den viser hvilke erfaring og kunnskap grunnskolelærerstudenter har når de entrer arbeidslivet. Som studien til Heddeland og Horverak ovenfor viser, er lærerens digitale kunnskap innenfor et bestemt fag et sentralt element i utviklingen av

elevenes digitale ferdigheter. Hvordan ulike fagkretser i grunnskolelærerutdanningen legger opp til utvikling av denne kompetansen, vil dermed ha stor effekt på deres fremtidige elever.

Studien tar utgangspunkt i *rammeverket for lærerens profesjonsfaglige digitale kompetanse (PfDK)*, og undersøker i hvilken grad ulike studieretninger innenfor grunnskolelærerutdanningen arbeider med tematikken. En spørreundersøkelse rettet mot forelesere som underviser i grunnskolelærerutdanningen er det viktigste materialet studien bygger på. Formålet med undersøkelsen er å kartlegge hvordan de ulike deltakende utdanningsinstitusjonene forholder seg til *lærerens profesjonsfaglige digitale kompetanse*, og hvordan dette gjenspeiler seg i opplæringen av studentene. Studien viser at det er store forskjeller i hvordan PfDK integreres i de ulike fagretningene, og særlig lærerutdanningen innenfor pedagogikk og samfunnsfag skiller seg positivt ut. Norskfaget faller inn under kategorien språkfag, og plasseres helt på gjennomsnittet. KRLE og realfag er fagkretsene som scorer lavest i undersøkelsen. Dette er funn som viser at fagtilhørigheten studentene har i lærerutdanning vil ha stor innvirkning på hvilke digitale ferdigheter lærerstudenter møter arbeidslivet med. Generelt sett viser også studien at de norske lærerutdanningene bør fortsette å arbeide for å implementere PfDK i de ulike fagkretsene, for å øke studentenes kunnskap. Alle fagkretser har et forbedringspotensial, og mulighet for å øke implementeringen i enda større grad. Det bør også arbeides for å utjevne forskjellene mellom de ulike fagkretsene (Hjuske et al., 2020).

Ellen Johansen har i likhet med denne oppgaven skrevet en masteroppgave om digitale ferdigheter i fysiske lærebøker. Studien retter seg derimot mot den videregående opplæringen, og tar utgangspunkt i LK06, da oppgaven ble utgitt i 2018. Jeg anser likevel oppgaven som relevant, da tematikken og metoden er påfallende lik som min egen oppgave. I studien undersøker Johansen i hvilken grad elevene i den videregående opplæringen blir digitalt kompetente ved bruk av fysiske lærebøker. Studien retter seg ikke mot et bestemt fag, men et representativt utvalg med fysiske lærebøker for VG1. Utvalget består av totalt tre lærebøker, hvorav fagene naturfag, samfunnsfag og engelsk er representert med hver sin lærebok. Undersøkelsene tok utgangspunkt i den generelle beskrivelsen av digitale ferdigheter, som er presentert i den overordnede delen av læreplanen. Basert på undersøkelsene som ble gjort, konkluderer studien med at oppgavetyperne som er brukt

hyppigst i lærebøkene er de som omhandler søkestrategier og kildekritikk. Et annet sentralt funn i studien viser derimot at det ikke var tilstrekkelig funn i alle lærebøkene som ble undersøkt. Dette innebærer at ikke alle lærebøkene som ble undersøkt hadde et tilfredsstillende antall funn sammenliknet med kunnskapene som ble formidlet i læreplanen. Johansen påpeker også i sin oppgave at den daværende læreplanen i utgangspunktet la til rette for et relativt lavt digitalt kompetansenivå hos elevene. Dette kommer av at læreplanen ikke la opp til en tilstrekkelig progresjon og utvikling av elevenes digitale kompetanse (Johansen, 2018). I oppgavens avsluttende kapittel oppfordrer derfor Johansen de norske utdanningsmyndighetene til å revurdere, og oppdatere definisjonen av den digitale kompetansen – slik at den i større grad dekker behovene som finnes i samfunnet.

#### 1.4 Avgrensninger

Begrepet digital kompetanse i skolen kan romme mye. For å begrense mengden materiale, og komme med en så tydelig problemstilling som mulig, har jeg sett meg nødt til å gjøre noen bestemte avgrensninger.

For det første vil hovedvekten i min oppgave fokusere på digital kompetanse i norskfaget. Jeg vil trekke inn overordnet del i LK20, da jeg mener at denne er relevant for den totale forståelsen. Jeg har også valgt å kun fokusere på den fagspesifikke læreplanen i norsk, og dermed ekskludert de fagspesifikke læreplanene for de resterende fagene. For å skape en enda bedre dybde i oppgaven, har jeg valgt å fokusere på digital kompetanse i norskfaget for 5. til 7. trinn. Dette innebærer at jeg kun vil trekke frem aktuelle kompetansemål for endt 7. årstrinn, og ekskludere kompetansemålene etter 2., 4., og 10. årstrinn. Den samme avgrensningen er gjort på læreverk, da jeg kun skal analysere de fysiske læreverkene i norsk til Cappelen Damm og Aschehoug for 5. til 7. årstrinn. Dette innebærer at oppgaven vil bestå av et materiale bestående av totalt 13 lærebøker.

## 1.5 Oppgavens struktur

Denne masteroppgaven er delt inn i seks kapitler. Oppgaven er delt inn i kapitler for innledning, teori, metode, resultat, drøfting og avslutning.

I kapittel en blir innledningen til masteroppgaven presentert. I denne delen blir oppgaven presentert i korte hovedtrekk, blant annet ved at oppgavens problemstilling presenteres. Det vil også bli redegjort for tidligere forskning på fagfeltet, avgrensninger som er gjort i oppgaven og bakgrunnen for valg av både tematikk og problemstilling.

I kapittel to vil jeg presentere oppgavens teori. Her vil jeg først presentere og definere aktuelle begreper, som er sentrale for resten av oppgaven. Teorien har jeg delt inn i tre hovedtemaer; læreplanteori, teori knyttet til digital kompetanse i skolen og teori om læremiddelvurdering og læremiddelanalyse. I kapitlet om læreplanen vil jeg fokusere på hva en læreplan er, læreplanens funksjon og se kort på den norske læreplanhistorien. Jeg vil også trekke inn teori om ulike læreplannivåer, hentet fra Goodlad (1979). Da oppgaven baserer seg på læreplanen i norsk etter LK20, vil generell teori om LK20 også bli presentert. Innenfor digital kompetanse vil jeg trekke frem digital kompetanse i LK20, og se på hvordan den digitale realiteten er i dagens skole. Jeg skal også gjøre rede for lærerens profesjonsfaglige digitale kompetanse, og se på hvilken betydning dette kan ha for lærerens arbeid i klasserommet. Innenfor læremiddelvurdering benytter jeg meg særlig av Dagrun Skjelbred, og hennes teori om hvordan en skal vurdere et læremiddel.

Kapittel tre er metodekapitlet. Først vil jeg presentere valg av metode, og bakgrunn for dette valget. Deretter vil jeg presentere både kvantitativ og kvalitativ metode, med særlig vekt på innholdsanalyse og tekstanalyse. Jeg vil i denne delen også presentere innsamlingsmetodene jeg har benyttet meg av, og hva innsamlingsmaterialet består av. Videre vil jeg redegjøre for de etiske vurderingene jeg har gjort i analysen av alt materialet. Til slutt i metodekapitlet vil jeg presentere hvordan jeg har planlagt å analysere det utvalgte materialet.

Tittelen på kapittel fire er resultat. I dette kapitlet viser jeg resultatene jeg har hentet ut etter analysen av læreverkene til henholdsvis Aschehoug og Cappelen Damm. I denne delen vil jeg først se på hvilke elementer i læreverkene som støtter opp under arbeidet med

elevenes digitale kompetanse. I kapitlet vil jeg også strukturere og kategorisere funnene i læreverkene, for å se i hvilken grad de møter kravene i LK20. Resultatene vil fremstilles i form av tabeller basert på fem analysekategorier som blir redegjort for i kapittel 3.

I neste kapittel, kapittel fem, vil jeg foreta drøftingen. I denne delen skal jeg knytte teorien som ble presentert i kapittel to, opp mot funnene i kapittel fire. Jeg skal også drøfte rundt funnene i læreverkene til Aschehoug og Cappelen Damm, og reflektere rundt hvilken betydning dette kan ha for lesere og brukere. I drøftingskapitlet skal jeg også sammenlikne funnene i de læreverkene til de to representative forlagene, og drøfte rundt betydningen eller bakgrunnen til dette. Både forskningsspørsmålene og oppgavens problemstilling vil være sentral i denne delen av oppgaven.

I oppgavens siste kapittel, kapittel seks, vil jeg presentere oppgavens konklusjon og avslutning. Jeg vil også komme med forslag til videre forskning. I denne delen vil jeg oppsummere oppgavens viktigste hovedpunkter, og besvare oppgavens problemstilling.

## 2.0 TEORI

I dette kapittelet av oppgaven blir sentral teori innenfor læreplanen, digital kompetanse og læremiddelvurdering presentert.

### 2.1 Begrepsavklaring

I denne delen har jeg kort presentert sentrale begreper som blir brukt i oppgaven. Dette er for å skape en bedre forståelse, og tydeliggjøre min forståelse av begrepene.

#### 2.1.1 Læremiddel

Da store deler av masteroppgaven baserer seg på en analyse av læremidler, anser jeg felles forståelse av begrepet som svært relevant i oppgaven. Et læremiddel er et produkt som er skapt for å bidra i en opplærings situasjon (Skjelbred, 2021). Innhold, omfang og materiale vil kunne variere veldig ut ifra ulike forståelser av begrepet. Selv om produktene vil kunne variere fra hverandre, har mange av oss fortsatt en tydelig oppfatning av hva et læremiddel innebærer. Dette ser man blant annet ved utsagnet til Dagrun Skjelbred: «Om du får ei finsk lærebok i handa, vil du helt sikkert gjenkjenne den som en lærebok, selv om du ikke kan språket, og dermed ikke forstår et ord av innholdet» (Skjelbred, 2021, s. 101). Skjelbred argumenterer for utsagnet sitt med at ulike læremiddel inneholder opptil tre karakteristiske kjennetegn. Det at lærebøker er skapt for en spesiell situasjon, og at de dermed er tilrettelagte er det første kjennetegnet Skjelbred argumenterer med. Et annet kjennetegn er at læremidler inneholder et variert utvalg av fagstoff, gjerne basert på kravene i aktuelle læreplaner. Sjanger og layout vil derimot kunne varierer stort i samme læremiddel. Siste kjennetegnet til Skjelbred er hyppigheten og bruken av oppgaver underveis i fagteksten (Skjelbred, 2021, s. 101). Dette er et element som skiller seg særlig ut fra annen type faglitteratur, da læremidlene i større grad kommuniserer med, og aktiviserer leseren.

I Opplæringsloven finners en tydelig, men samtidig generell definisjon på hva et læremiddel er. Opplæringsloven definerer et læremiddel på følgende måte:

«Med læremiddel meiner ein alle trykte, ikkje-trykte og digitale element som er utvikla til bruk i opplæringa. Dei kan være enkeltstående eller gå inn i ein heilskap, og dekkjer aleine

eller til saman kompetansemål i Læreplanverket for Kunnskapsløftet» (Opplæringslova, 1997, § 17-1).

Basert på kjennetegnene til Dagrun Skjelbred, og definisjonen til Opplæringslova kan vi konkludere med at læremidler kan være både trykte og digitale dokumenter, med varierende lengde. Felles for alle læremidler er at de er skapt med formål i å opplyse, basert på krav i gjeldene styringsdokumenter. I oppgaven vil jeg benytte meg av dette begrepet i omtale av trykte lærebøker.

### 2.1.2 Læringsressurs

Læringsressurs er et sentralt begrep i denne masteroppgaven, da oppgavens formål er å undersøke kvaliteten på ulike lærebøker og læringsressurser som brukes i skolen. En læringsressurs kan bli sett på som et hjelpemiddel for å oppnå kunnskap og læring. Dette er hjelpemidler som blir brukt av både lærere og elever, til å både planlegge og gjennomføre undervisningsaktiviteter. Begrepet inkluderer i flere forskningssammenhenger både fysiske og digitale elementer (Kvithyld, 2022, s. 14). En læringsressurs kan i tillegg opptre i flere ulike former, og Kvithyld trekker i sin forskning frem begrepene lærebok, tekstbok, didaktisk ressurs, undervisningsgjenstand og pedagogisk tekst som likegyldige synonymmer (2022, s. 11). Fellestrekket til alle begrepene er at det er hjelpemidler som er skapt for å bidra til utvikling i en undervisningssammenheng. Hjelpemidlene, eller læringsressursene, blir brukt for å opplyse, informere og skape en forståelse i en opplæringsprosess (Knudsen, 2008, s. 71 sitert i Kvithyld, 2022, s. 11). Videre i oppgaven vil jeg benytte meg av begrepet læringsressurs i omtale av hjelpemidler som blir brukt i undervisningssammenheng.

### 2.1.3 Digital teknologi

Digital teknologi er et mye brukt begrep i dagens samfunn. Begrepet har også satt sin plass i LK20, både i form av grunnleggende ferdigheter og kompetansemål. Dette legger dermed også en tydelig føring på den digitale teknologiens plass i skolen. Filosofen Martin Heidegger var tidlig ute med å forske på, og omtale digital teknologi. Heidegger hevdet at teknologi er



et produkt i form av ulike systemer og gjenstander, som vi mennesker har skapt som et middel for å kunne utgjøre bestemte formål i hverdagen vår (Heidegger, 1977, s. 4).

Pål Hansen har en lignende definisjon som Heidegger på teknologi, da Hansen på sin side definerer begrepet teknologi som «noe som er utviklet for å utvide menneskets muligheter» (Hansen, 2000, s. 16). Fellestrekket mellom de to definisjonene er at teknologi er noe som er skapt, og noe som brukes i form av et hjelpemiddel.

Det at noe er digitalt innebærer at informasjon blir lagret og behandlet (Busch, 2021). Digital teknologi kan dermed defineres som en gjenstand som er skapt for å hjelpe eller bistå oss mennesker, og hvor gjenstanden både lagrer og behandler informasjon underveis. Det er også enighet om at den digitale teknologien både kan finnes i form av konkrete gjenstander som PC, mobil eller kalkulator eller i form av digitale systemer som programvarer eller skriveprogrammer (Letnes & Røknes, 2022, s. 19).

Christine Redecker er en annen forsker som har studert digital teknologi innenfor skolesektoren. Hun definerer digital teknologi som «any product or service that can be used to create, view, distribute, modify, store, retrieve, transmit and receive information» (Redecker, 2017, s. 90). Definisjonen omhandler altså verbene lage, se, distribuere, modifisere, lagre, hente, sende og motta. I likhet med Hansen og Heidegger inkluderer Redecker konkrete digitale produkter likestilt med digitale systemer i sin definisjon.

Felles for de tre definisjonene ovenfor er at digital teknologi blir sett på som et hjelpemiddel. Teknologien fungerer som et hjelpemiddel eller en ressurs, for å løse ulike utfordringer. Innenfor litteraturen om digital teknologi brukes også ofte lignende begreper som digitale verktøy, digitale ressurser og digitale hjelpemidler (Letnes & Røknes, 2022, s. 19). Med bakgrunn i at faglitteraturen omtaler digital teknologi som verktøy, ressurser og hjelpemidler anser jeg de fire begrepene som relativt synonyme. Videre i oppgaven vil begrepene dermed brukes om hverandre, med utgangspunkt i definisjonen bak digital teknologi.

#### 2.1.4 Digital kompetanse og digitale ferdigheter

I *rammeverket for de grunnleggende ferdighetene* i læreplanen, presenterer

Utdanningsdirektoratet sin definisjon på digitale ferdigheter:

Digitale ferdigheter vil si å innhente og behandle informasjon, være kreativ og skapende med digitale ressurser, og å kommunisere og samhandle med andre i digitale omgivelser. Det innebærer å kunne bruke digitale ressurser hensiktsmessig og forsvarlig for å løse praktiske oppgaver. Digitale ferdigheter innebærer også å utvikle digital dømmekraft ved å tilegne seg kunnskap og gode strategier for nettbruk (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 6)

Ola Erstad, professor i pedagogikk, har studert tematikken digital kompetanse i skolen. Erstad definerer begrepet digital kompetanse som «Digital kompetanse er ferdigheter, kunnskaper og holdninger ved bruk av digitale medier for mestring i det lærende samfunn» (Erstad, 2010, s. 101 sitert i Klausen, 2022, s. 37).

Felles for de to definisjonene er at de trekker frem den praktiske bruken av det digitale. Både digitale ferdigheter og digital kompetanse handler om å bruke det digitale til å innhente seg informasjon, eller bruke det digitale til å skape noe.

Kompetanse og ferdighet er to begreper som brukes synonymt med hverandre. Innenfor både faglitteratur og forskning ser man også at begrepene digital kompetanse og digitale ferdigheter blir brukt om hverandre, og definisjonene er overlappende (Klausen, 2022, s. 38). Dette ser en også ved de to definisjonene ovenfor, da hovedtrekkene i definisjonene rommer mye av det samme innholdet. Videre i oppgaven vil jeg i hovedsak benytte meg av begrepet digital kompetanse, med forståelse av at begrepet også inkluderer digitale ferdigheter.

## 2.2 Læreplanen

I denne delen blir teori knyttet til dagens læreplan i norsk, og norsk læreplanhistorie presentert.

### 2.2.1 Hva er en læreplan?

Læreplanen fungerer som, og danner et utgangspunkt for analysen og resultatene i denne masteroppgaven. Dette kommer av at læremidlene ble analysert i lys av funnene som ble gjort i læreplanen. Forståelse av hva en læreplan er, og dens funksjon vil dermed være sentralt i denne oppgaven.

Læreplanen er en veiviser for lærere og skolesystemet (Andreassen & Tiller, 2021, s. 34). Formålet med den norske læreplanen er at den forteller hvilke kompetanser elevene skal tilegne seg i de ulike fagene (Utdanningsdirektoratet, 2023, s. 1). Hvordan kompetansen skal innlæres er opp til hver enkelt skole og lærer. Læreplanen fungerer dermed som et overordnet dokument, som sørger for likhet i den norske skolen. En læreplan vil alltid basere seg på ulike behov og problemstillinger som er aktuelle i samfunnet, politikk er et annet element som spiller inn i utformingen (Bjørnsrud & Nilsen, 2021, s. 13). Ettersom samfunnet og utdanningspolitikken stadig er i endring, har den norske skolen derfor opp gjennom årene hatt flere ulike læreplaner. N39, L60, M74, M87, L97 og LK06 er forgjengerne til dagens gjeldende læreplan LK20.

I nordisk tradisjon knyttes ofte begrepet læreplan til fysiske dokumenter eller en skreven tekst (Andreassen & Tiller, 2021, s. 27). Definisjonen i nordisk sammenhengen argumenteres for å være relativt snever, sammenlignet med det amerikanske begrepet *curriculum*. Begrepet *curriculum* stammer fra den anglosaksiske tradisjonen (Andreassen & Tiller, 2021, s. 27). Begrepet blir brukt som en oversettelse fra det norske begrepet læreplan, men har en vesentlig bredere betydning. I tillegg til å omfavne det nedskrevne dokumentet, inkluderer begrepet *curriculum* også det som formidles og skapes i klasserommet. I den norske og nordiske tradisjonen fungerer også læreplanen som et sentralt styringsdokument i skolen, da det legger tydelig føringer for hvordan kunnskap elevene skal sitte igjen med. Dette står i kontrast til den anglosaksiske, hvor en heller styrer skolen gjennom kontroller av lærebøker og testresultater (Andreassen & Tiller, 2021, s. 27).

### 2.2.2 Norsk læreplanhistorie

I boken *De uferdige utdanningsreformer og Fagfornyelsen (LK20)* deler Bjørnsrud og Nilsen læreplanene nevnt ovenfor inn i fire læreplanperioder. Hver av de fire periodene symboliserer markante endringer og utviklinger. De to tidligste planene, N39 og L60, omtales som minstekravsplaner. Dette var læreplaner som inneholdt minstekrav om kompetanser elevene skulle innhente seg. Læreplanene innenfor denne perioden inneholdt dermed føringer for hvilke kompetanser alle elevene skulle sitte igjen med.

Disse planene ble så erstattet av rammeplanene M74 og M87 (Andreassen & Tiller, 2021, s. 37). En hovedtanke i denne læreplanperioden var at skolen i større grad skulle tilpasses den enkelte elev sine forutsetninger. Målet var fortsatt at elevene skulle sitte igjen med lik kompetanse, men fremgangsmåten til målet skulle tilpasses den enkelte.

Neste læreplanperiode hadde fokus på målstyring. L97 kan plasseres innenfor denne perioden. Målstyringen vises blant annet ved at elevene nå ble brukt som et subjekt i formuleringen av kompetansemålene, fremfor selve faget eller undervisningen slik det ble gjort tidligere (Andreassen & Tiller, 2021, s. 38).

Den siste og nåværende læreplanperioden, omtales som kompetansebasert. Læreplanperioden omfatter LK06, og dagens læreplan LK20. En sentral endring ved denne perioden er at fokuset i læreplanen nå i større grad sikter mot elevenes kompetanse, fremfor innhold (Andreassen & Tiller, 2021, s. 39). Dette betyr at dagens læreplaner i større grad fokuserer på hva elevene skal kunne bruke kompetansen til, og ikke bare selve innholdet. Ludvigsen-utvalget hevder at denne overgangen fra målstyring til kompetansestyring er den største endringen i norsk læreplanhistorie (2015).

En systematisk oversikt over de ulike læreplanperiodene og læreplanene blir presentert i boken *Rom for magisk læring? En analyse av læreplanen LK20*. Tabell 1 under er basert på denne fremstillingen.

Tabell 1: Oversikt over læreplanperioder basert på Andreassen & Tiller (2021, s. 40).

Periode	Læreplan	Innholdsorientert	Kompetansebasert	Emnelister	Minstekravsplan	Rammeplan	Målstyring
1	N39	X		X	X		
	L60	X		X	X		
2	M74	X		X		X	
	M87	X		X		X	
	L76, vgs	X		X		X	
3	LR94, vgs	X					X
	L97	X					X
4	LK06		X				X
	LK20		X				X

Felles for tre første læreplanperiodene er at de alle er innholdsorienterte. Dette står i kontrast til nåværende læreplanperiode som er en kompetansebasert læreplan. Selv om dagens læreplan er kompetansebasert, kan en fortsatt argumentere for at den er målstyrt, i likhet med flere av de innholdsorienterte planene.

### 2.2.3 Ulike læreplannivåer

Innenfor læreplanforskning finner vi flere sentrale forskere. Forsker og teoretiker John Goodlad er et navn som ofte kommer fram i arbeidet med læreplanen. Goodlad har i sin forskning blant annet delt læreplanen inn i ulike læreplannivåer, for å systematisere og strukturere innholdet. Professor Britt Ulstrup Engelsen er en norsk forsker innenfor utdanningsreformer og læreplanen. Også Engelsen har forsket på, og tilrettelagt for ulike læreplannivåer – denne forskningen er ikke tatt med i denne oppgaven. Oppgaven benytter seg derimot av Engelsen sin definisjon, og omtale av *den skjulte læreplanen*.

Goodlad refererer til fem ulike læreplannivåer, ideenes læreplan, den vedtatte læreplanen, den oppfattede læreplan, den operasjonaliserte læreplanen og den erfarte læreplanen (Goodlad, 1979).

*Ideen*es læreplan omfatter aktuelle forslag og ideer fra grupper som er knyttet til skolen. Dette kan for eksempel være ideer fra ulike politiske partier, forskning, næringsliv og andre interesseorganisasjoner innenfor skolesektoren (Andreassen & Tiller, 2021, s. 28). Dette læreplannivået omfatter altså ønskede endringer og tiltak i skolen.

Det andre læreplannivået til Goodlad, er blitt kalt for *den vedtatte læreplanen*. Dette læreplannivået inneholder den faktiske læreplanen, og andre aktuelle styringsdokumenter. I norsk skole innebærer dette overordnet del, fagspesifikk del, opplæringsloven og forskrifter til læreplanen og opplæringsloven (Andreassen & Tiller, 2021, s. 28).

Det tredje læreplannivået omfatter *den oppfattede læreplanen*. Det tredje læreplannivået åpner opp for ulike tolkninger av den vedtatte læreplanen. Innenfor læreplannivået åpnes det opp for at ulike lesere og brukere av læreplanen vil kunne ha andre oppfatninger av innholdet, enn hva som var intensjonen til forfatterne (Andreassen & Tiller, 2021, s. 28). Den oppfattede læreplanen vil kunne føre til misforståelser og andre uheldige situasjoner, om læreren har en annen oppfattelse av et kompetansemål enn det som i utgangspunktet var meningen. Andreassen og Tiller hevder også at lærebøker kan sees på som en del av den oppfattede læreplanen, da disse bøkene er basert på forfatterens forståelse av kompetansemålene (Andreassen & Tiller, 2021, s. 29).

Fjerde læreplannivå – *den operasjonaliserte læreplanen* tar for seg den undervisningen som foregår i klasserommet. Læreplannivået omfatter hvordan læreplanen og kompetansen den inneholder, blir realisert i klasserommet (Andreassen & Tiller, 2021, s. 29). *Den operasjonaliserte læreplanen* kan anses som et sentralt element, da den tar for seg det som faktisk skjer i klasserommet. Som nevnt tidligere viser *den oppfattede læreplanen* hvordan en kan tolke og forstå læreplanen ulikt. Ettersom *den oppfattede læreplanen* vil kunne variere fra lærer til lærer vil dette også medføre at *den operasjonaliserte læreplanen* vil kunne variere fra klasserom til klasserom. Tilgangen på ressurser er et annet element som bidrar til variasjon i den operasjonaliserte læreplanen (Andreassen & Tiller, 2021, s. 29). Dette kommer blant annet av at mangel på ressurser kan bidra til at skolen ikke har mulighet til å oppfylle alle krav i læreplanen. Ressursmangel kan komme i form av mangel på både

undervisningsmateriell og pedagoger. Mangel på ressurser og ulik oppfattelse av læreplanen vil igjen kunne bidra til å påvirke Goodlads femte læreplannivå – *den erfarte læreplanen* – da elevene vil sitte igjen med ulike erfaringer og opplevelser av undervisningen.

*Den erfarte læreplanen*, er Goodlads femte og siste læreplannivå. Dette nivået innebærer elevenes egne oppfatninger og opplevelser fra egen undervisning. Nivået tar dermed for seg hvordan elevene selv har oppfattet undervisningen og opplæringen de selv har vært en del av. *Den erfarte læreplanen* kan dermed anses som et produkt av selve læreplanen. Det er i midlertidig verdt å nevne at den erfarte læreplanen ikke viser noe om elevenes faktiske kompetanse, kun deres oppfatning og opplevelse av opplæringen.

*Den skjulte læreplanen* er et annet begrep som trekkes frem i omtalen av ulike læreplannivåer. Begrepet omfatter ifølge Engelsen alle de fagområdene, kompetansene, prosessene og innholdet som er utelatt i den faktiske læreplanen (Andreassen & Tiller, 2021, s. 29). *Den skjulte læreplanen* kan fortsatt ta en del av undervisningen, om læreren trekker inn andre kompetanser og ferdigheter enn de som blir realisert i læreplanen. Læreren kan trekke inn den skjulte læreplanen både frivillig og ufrivillig. Innlemming av *den skjulte læreplanen* kan foregå frivillig ved at en lærer trekker inn ferdigheter de mener er viktige for elevenes opplæring, men som ikke nevnes i læreplanen. Andreassen og Tiller nevner også at ulike forståelser ved *den oppfattede læreplanen* også kan bidra til utførelse av *den skjulte læreplanen* (Andreassen & Tiller, 2021, s. 29-30). Dette kommer av at lærerens oppfatning av læreplanen kan skille seg så mye ut fra den faktiske læreplanen, slik at kompetansen som formidles i klasserommet – *den operasjonaliserte læreplanen* - ikke lenger gjenspeiles de faktiske kunnskapene i læreplanen.

#### 2.2.4 Læreplanens funksjon

Den norske professoren i pedagogikk, Gunn Imsen, har forsket på læreplanens funksjoner (Imsen, 2020, s. 297-303). I forskningen argumenterer Imsen med tre sentrale funksjoner ved læreplanen: statlig styring av skolen, veiledning for lærere og informasjon til foreldre (Imsen, 2020, s. 297-303).

Imsen argumenterer for at statlig styring er en av funksjonene til læreplanen. Dette kommer av at læreplanen i både nordisk og norsk sammenheng er blant de mest sentrale styringselementene i skolen. Dette kommer av at læreplanen har en tydelig og stor innflytelse på hvordan undervisningen i skolen foregår. Imsen hevder dermed at læreplanen er et av statens viktigste styringselementer i skolen (2020, s. 297-303).

En annen funksjon læreplanen har, er at den fungerer som en veileder for lærerne som arbeider i skolen (Andreassen & Tiller, 2021, s. 31). Dette kommer av at læreplanen er et styrende dokument som gir innsikt i hvordan undervisningen skal foregå. Imsen hevder også at læreplanen kan bli sett på som et dokument som gir rom for å skape fornyelse og inspirasjon når det kommer til undervisningen (Andreassen & Tiller, 2021, s. 31). Her trekkes særlig overordnet del frem, da opplæringens verdigrunnlag kan bidra til ny inspirasjon.

Informasjon til foreldre, foresatte og andre med tilknytning til skolen trekkes av Imsen frem som læreplanen sin tredje funksjon (Imsen, 2009, s. 297-303). Læreplanen fungerer som en sentral informasjonskilde, da den opplyser om hva elevene skal gjennomgå i sin opplæring. På den ene siden vil læreplanen fungere som en opplysningskilde, da den opplyser om hva elevene skal gjennomgå. På den andre siden vil læreplanen også fungere som en lovnad mellom skole og hjem, da den norske læreplanen har en egen juridisk status (Imsen, 2009)

#### 2.2.5 LK20 – Kunnskapsløftet for læreplanen (LK20)

Alle læreplaner som er blitt til, bringer med seg noe nytt. Dette kan være knyttet opp mot både oppbygning, perspektiver og formuleringer. Dagens læreplan – LK20, fornyet enkelte deler av læreplanverket, og la til rette for en ny struktur (Wedde, 2022). Med LK20 ble det også innført fokus på dybdelæring. Dette nye elementet er gjennomgående i LK20, blant annet ved hjelp av innføringen av de tre tverrfaglige temaene – *Folkehelse og livsmestring, Demokrati og medborgerskap og Bærekraftig utvikling* (Wedde, 2022). Ny forskning viser at dybdelæring, i form av de tre tverrfaglige temaene er dominerende i lærernes forståelse av den nye planen.



LK20 består primært av to deler, en overordnet del og en fagspesifikk del. Den overordnede delen er generell og felles for alle skolens fag, samtidig som den fagspesifikke er individuell og spesifisert på hvert enkelt fag.

Formålet med den overordnede delen er å gjøre rede for verdier og prinsipper som opplæringen skal ta utgangspunkt i (Utdanningsdirektoratet, 2023, s. 2). Helt først i den overordnede delen i LK20 blir opplæringslovens formålsparagraf presentert. Deretter følger opplæringens verdigrunnlag, hvor sentrale grunnverdier ved opplæringa i skolen kommer frem. Menneskeverd, identitet og kulturelt mangfold, kritisk tenkning og etisk bevissthet, skaperglede, engasjement og utforskertrang, respekt for naturen og miljøbevissthet og demokrati og medborgerskap er verdiene som særlig blir trukket frem i overordnet del (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 3-8).

Neste delkapittel i læreplanens overordnede del tar for seg prinsipper for læring, utvikling og danning (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9). Dette er prinsipper som er sentrale for at skolen skal utfylle både dannings- og utdanningsoppdraget. Elementene i dette kapitlet skal sikre den enkelte elev for både det som venter i, og på utsiden av skolehverdagen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9). Prinsippene inkluderer sosial læring og utvikling, kompetanse i de ulike fagene, grunnleggende ferdigheter, å lære å lære, og de tre tverrfaglige temaene; folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap og bærekraftig utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9-15).

Det siste kapitlet i overordnet del redegjør for prinsipper for skolens praksis. I denne delen presenteres kun krav og verdier knyttet opp mot selve skolehverdagen. Dette i motsetning til delkapitlet før hvor også livet på utsiden av skolen er inkludert. Innenfor skolens praksis trekkes det frem arbeidet med et inkluderende læringsmiljø, undervisning og tilpasset opplæring, samarbeid mellom hjem og skole, opplæring i lærebedrift og arbeidsliv og profesjonsfellesskap og skoleutvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16-21).

Den fagspesifikke delen i norsk, starter med kapitlet *om faget*. I denne delen blir det presentert en innramming av kompetansemålene, og det trekkes større sammenhenger mellom faget og samfunnet. Dette gjøres blant annet ved en redegjørelse om fagets relevans

og sentrale verdier (Utdanningsdirektoratet, 2023, s. 2). Videre presenteres kjerneelementene i faget. I norsk er dette tekst i kontekst, kritisk tilnærming til tekst, muntlig kommunikasjon, skriftlig tekstsaking, språket som system og mulighet og språklig mangfold. Videre i introduksjonen møter en igjen de tverrfaglige temaene og de grunnleggende ferdighetene fra overordnet del, men de blir her rettet spesifikt mot norskfaget.

Neste del av den fagspesifikke læreplanen i norsk tar for seg kompetansemålene, etter henholdsvis 2. trinn, 4. trinn., 7. trinn og 10. trinn. I tillegg er kompetansemålene tilhørende den videregående opplæringen inkludert. I sammenheng med kompetansemålene presenteres det også en veileder for hvordan underveisvurderingen skal foregå i samspill med de ulike årstrinnene. I etterkant av 10. årstrinn er det også en veileder for standpunktvurdering, og hvordan kompetansen til elevene skal måles.

(Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 5-10).

#### 2.2.6 Overordnet del

Den overordnede delen av læreplanen er felles for alle fag i skolen. Formålet er at den skal vise en retning for hvordan opplæringen i de ulike fagene skal foregå, da alle fag spiller en sentral rolle for å realisere hele opplæringens formål (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 1).

Under delkapittelet *formålet med opplæringen* presenteres formålsparagrafen. Her kommer det frem at «opplæringa i skole og lærebedrift skal, i samarbeid og forståing med heimen, åpne dører mot verda og framtida ...» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 3). Dette understreker behovet for en fremtidsrettet skole, og at elevene må få mulighet til å få opplæring i og erfaring med de redskapene som oppleves som sentrale for å kunne delta i både nåværende og fremtidige samfunn. I dagens samfunn er for eksempel bruken av digital teknologi en helt sentral ferdighet, noe som understreker behovet om å jobbe målrettet med digital kompetanse – dette også for å sikre opplæringens verdigrunnlag.

Ferdigheten å kunne tenke kritisk blir også trukket frem som en sentral ferdighet i opplærings verdigrunnlag. I kapittelet *formålet med opplæringen* presenteres også

delkapittelet kritisk tenkning og etisk bevissthet. Her presenteres ferdigheten å kunne tenke kritisk igjen, men her på en mer utfyllende måte. Det forklares blant annet at «opplæringen skal gi elevene en forståelse av kritisk og vitenskapelig tenkning» og «opplæringen skal skape en forståelse av at metodene for å undersøke virkeligheten må tilpasses det vi ønsker å studere, og at valg av metode påvirker det vi ser» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 6). Det å tenke kritisk kan romme og inkludere både mange ulike fag, og læringsaktiviteter. I arbeidet med digital kompetanse i norskfaget er det særlig de to ferdighetene å kunne forholde seg kritisk til tekster, og kunne forholde seg kritisk i møte med ulike kilder som er sentrale.

I overordnet del av læreplanen presenteres også kompetansebegrepet. Dette er et overordnet begrep, som fungerer som en sentral byggestein for de ulike fagenes læreplan (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11). Ifølge Kunnskapsdepartementet innebærer kompetansebegrepet det å generelt «kunne tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner. Kompetanse innebærer forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning» (2017, s. 11). Senere i læreplanen kobles kompetansebegrepet og kritisk tenkning opp mot utvikling av holdninger og etisk vurderingsevne (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11).

I kapittel 2.3 av overordnet del presenteres de generelle føringene om de grunnleggende ferdighetene. Digitale ferdigheter er en av de fem grunnleggende ferdighetene i dagens læreplan, og er dermed integrert inn i de fleste fagspesifiserte læreplanene (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12). Kunnskapsdepartementet argumenterer med at de fem ferdighetene; lesing, skriving, regning, muntlige ferdigheter og digitale ferdigheter, er sentrale redskaper for læring og forståelse i de ulike fagene (2017, s. 12). I fagenes egne læreplan, blant annet i norsk, vil det presiseres hva den digitale ferdigheten innebærer i det aktuelle faget. Funnene som ble gjort i læreplanen i norsk vil presenteres senere i delkapittelet.

### 2.2.7 Den fagspesifikke læreplanen i norsk (NOR01-06)

*Fagets relevans og sentrale verdier* er det første kapittelet som presenteres i læreplanen i norsk. Her presenteres sentrale verdier i norskfaget, og fagets relevans i dagens samfunn (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). I denne delen av læreplanen blir det igjen poengtert at et overordnet mål med opplæringen er å ruste elevene på både det nåværende og fremtidige arbeidslivet og samfunnet. I norsk er denne ferdigheten knyttet opp mot en variert kompetanse i lesing, skriving og muntlig kommunikasjon (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). I et annet avsnitt presiseres det at faget norsk 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). I arbeidet med digital kompetanse i norskfaget er det kompetansen knyttet opp mot lesing og variert skriftlig kommunikasjon, og evnen til kritisk tenkning i møte med ulike faktorer i samfunnet som anses som spesielt relevante.

Kritisk tilnærming til tekst er et av seks kjerneelementer i norskfaget, og eneste kjerneelement med relevans til digital kompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Kjerneelementet omfatter blant annet at elevene skal utvikle en kunnskap om å kunne reflektere kritisk, over både teksters betydning, troverdighet og påvirkningskraft. Ettersom det ikke er spesifisert om ferdigheten er knyttet opp mot fysiske eller digitale tekster, tolker jeg det som at det gjelder begge elementer. I kjerneelementet blir det også påpekt at elevene «skal vise digital dømmekraft og opptre etisk og reflektert i kommunikasjon med andre» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Dette er den første gangen i læreplanen hvor arbeidet med det digitale blir nevnt spesifikt, og vi blir presentert for begrepet digital dømmekraft.

Norskfaget består av fire av de fem grunnleggende ferdigheter; å kunne skrive, å kunne lese, muntlige ferdigheter og digitale ferdigheter. Ferdigheter og kompetanse knyttet opp mot digital bruk og utvikling nevnes i to av fire grunnleggende ferdighetene.

Den grunnleggende ferdigheten *å kunne lese* i norsk innebærer å kunne lese tekster både på digitale plattformer, og på trykte kilder (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 4). Dette er andre gangen arbeidet med det digitale blir nevnt konkret i læreplanen, noe som

understreker viktigheten av å arbeide med elevenes kompetanse i møte med digitale tekster. Dette blir videre utdypet med at «det innebærer å kunne lese og reflektere over skjønnlitteratur og sakprosa, å beherske lesestrategier tilpasset formålet med lesingen og å kunne vurdere tekster kritisk» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 5). På bakgrunn av dette kan digitale lesestrategier og kritisk tilnærming til digitale tekster trekkes ut som to sentrale holdepunkter for videre arbeid med elevenes digitale kompetanse i norskfaget.

I avsnittet om den grunnleggende ferdigheten *digital kompetanse* blir arbeidet i norskfaget tydelig konkretisert. Det konkretiseres blant annet at «digitale ferdigheter i norsk er å kunne finne, vurdere og bruke digitale kilder i arbeid med tekst» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 5). Tidligere i læreplanverket har det digitale kun vært knyttet opp mot digital lesing, kildevurdering, og kritisk tenkning. Samtidig som det i denne setningen blir knyttet direkte opp mot tekstproduksjon og annet arbeid med tekster. Ettersom Kunnskapsdepartementet ikke nevner konkret hva de legger i begrepet tekst, åpner det et handlingsrom for leseren – og både skriftlige, muntlige og multimodale tekster vil kunne bli inkludert.

Ferdigheten om å kunne arbeide med og bruke digitale kilder i arbeidet med tekster blir videre spesifisert med at det omhandler at elevene skal få mulighet til å ta i bruk ulike digitale ressurser. Dette for å selv kunne arbeide kreativt med å produsere og skape ulike former for sammensatte tekster (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 5). I denne delen av avsnittet kobles dermed arbeidet med digital kompetanse og tekster direkte opp mot produksjonen av sammensatte tekster. Det er ikke konkretisert hvordan type sammensatt tekst elevene skal produsere, eller hvilke typer digitale ressurser elevene skal benytte. Det er derimot spesifisert at elevene gjennom utdanningsløpet skal få mulighet til å benytte seg av ulike digitale ressurser for tekstproduksjon.

Videre i avsnittet om digitale ferdigheter trekkes også arbeidet med kritisk og etisk tilnærming frem. Tidligere i læreplanen har denne ferdigheten handlet om kritisk tilnærming til tekster, og kritisk vurdering av fysiske og digitale kilder. I avsnittet om den grunnleggende ferdigheten digitale ferdigheter blir arbeidet med elevenes kritiske og etiske kompetanse i større grad konkretisert til å gjelde både sin egen, og andres fremstilling digitalt (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 5). Ferdigheten innebærer at elevene skal kunne

reflektere kritisk å vurdere hvordan en bør opptre digitalt. Elevene skal også få opplæring i hvordan de selv og andre bør opptre på digitale plattformer.

Utviklingen av elevenes digitale ferdighet «innebærer også å vise en stadig større grad av selvstendighet og dømmekraft i valg og bruk av digitale kilder». Dette er den siste ferdigheten som presenteres i forbindelse med den grunnleggende ferdigheten, digital kompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 5). Ferdigheten kan inkludere begrepene kildevurdering og kildenaivering. Dette handler om at elevene skal lære ulike verktøy de kan benytte seg av for å både søke frem bestemte kilder, og vurdere ulike kilder de møter på.

#### 2.2.8 Gjennomgang av kompetansemålene etter 7. årstrinn i norsk (NOR01-06)

Da materialet i denne masteroppgaven består av lærebøker i norsk for 5.-7. trinn, har jeg videre i denne oppgaven ansett det som hensiktsmessig å kun fokusere på kompetansemålene etter 7. årstrinn. Det kan argumenteres for at svært mange av kompetansemålene etter 7. trinn kan trekkes inn som relevante i arbeidet med digital kompetanse. Dette da det sjeldent blir påpekt om elevenes leseprosesser og skriveprosesser skal foregå fysisk eller digitalt. Som vist ovenfor i kapittel 2.3, handler digital kompetanse i norskfaget både om å lese, vurdere og stille seg kritisk til digitale tekster. Det handler også om å produsere sammensatte tekster ved hjelp av ulike digitale ressurser. På bakgrunn av dette kan arbeidet med digital kompetanse i norskfaget innlemmes i mange kompetansemål. I tabell 2 nedenfor vil jeg presentere flere av kompetansemålene i norsk etter 7. trinn, og vise til hvorfor en kan argumentere for at de støtter opp under utviklingen av elevenes digitale kompetanse i norskfaget.

Alle kompetansemål som presenteres i tabellen nedenfor er hentet fra dagens læreplan i norsk (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 9). Relevante kompetansemål vises i venstre kolonne, og i høyre kolonne trekkes relevante ferdigheter i arbeidet med digital kompetanse i norskfaget frem.

Tabell 2: Gjennomgang av kompetansemål i norsk etter 7. årstrinn. Tabellen viser mengden med relevante kompetansemål. Funnene i tabellen blir brukt som utgangspunkt for fem analysekategorier. Kategoriene blir tatt opp i kapittel 3.4.4.

Kompetansemål	Hvordan kan kompetansemålet knyttes til utviklingen av elevenes digitale ferdighet i norskfaget?
Lese lyrikk, noveller, fagtekster og annen skjønnlitteratur og sakprosa på bokmål og nynorsk, svensk og dansk og samtale om formål, form og innhold.	Lese tekster digitalt. Arbeide med tekster med en kritisk tilnærming.
Orienterer seg i faglige kilder på bibliotek og digitalt, vurderer hvor pålitelige kildene er, og viser til kilder i egne tekster.	Vurdere og stille seg kritisk til digitale kilder. Bruke kilder på en hensiktsmessig måte.
Skrive tekster med funksjonell håndskrift og med flyt på tastatur.	Bruke digitale hjelpemidler.
Reflektere etisk over hvordan eleven framstiller seg selv og andre i digitale medier.	Utvide en god digital dømmekraft.
Presentere faglige emner muntlig med og uten digitale ressurser.	Bruke digitale hjelpemidler. Bruke og produsere sammensatte tekster.
Utforske og beskrive samspillet mellom skrift, bilder og andre uttrykksformer og lage egne sammensatte tekster.	Uttrykke seg skriftlig ved produksjon av digitale sammensatte tekster. Produsere sammensatte tekster ved hjelp av ulike digitale ressurser.

## 2.3 Digital kompetanse

En studie gjennomført av OECD, av digital bruk og digital kompetanse i både skole og hjem, viser at Norge ligger i verdensstoppen når det kommer til bruk av digitale medier (OECD, 2015). Studien viser også at Norge, sammen med Australia, Danmark og Nederland er de deltakerlandene med desidert høyest bruk av digitale medier (OECD, 2015, s. 54). En nyere, norsk studie viser at hele seks av ti elever i den norske grunnskolen har sin egen digitale

enhet (Gilje, 2021, s. 1). Disse funnene underbygger behovet og viktigheten av å arbeide med digital kompetanse i både dagens og fremtidens skole. Dette vises blant annet i SMIL-undersøkelsen, hvor det er kommet frem til at mye av den digitale bruken som foregår i skolen i dag skjer uten at hverken lærere eller elever har den tilstrekkelige bakgrunnskunnskapen for å kunne mestre utfordringene de møter (Letnes & Mørk, 2022, s. 16). SMIL-studien utgjør en av de største forskningsprosjektene som er gjennomført i Norge innenfor IKT og digitalisering, undersøkelsene er foretatt i videregående skole (Krumsvik et al., 2013, s. 4). Forskerne i SMIL underbygde særlig behovet for et kunnskapsløft hos lærerne, slik at læringsaktivitetene som foregår digitalt kan bli brukt på en mer pedagogisk og faglig korrekt måte (Krumsvik et al., 2013). Funnene i SMIL-undersøkelsen samsvarer med funn i en rekke OECD studier, som også fremmer behovet for kunnskapsløft hos lærere og skoleledere, for å kunne fremme en pedagogisk bruk av digitale medier i skolen (Letnes & Mørk, 2022, s. 16). I forskningen til OECD trekkes det også frem et økende behov for god digital kompetanse, slik at kan mestre dagligdagse utfordringer i det stadig økende digitale samfunnet (Letnes & Mørk, 2022, s. 18).

### 2.3.1 Digital kompetanse i LK20

Digitalisering og digital kompetanse i skolen er i dag blant satsningsområdene man finner i Kunnskapsdepartementets strategidokumenter (Letnes & Mørk, 2022, s. 17). I læreplanen, som er et juridisk styrende dokument i skolen, finner en også flere elementer som bygger opp under opplæringen av elevenes digitale kompetanse.

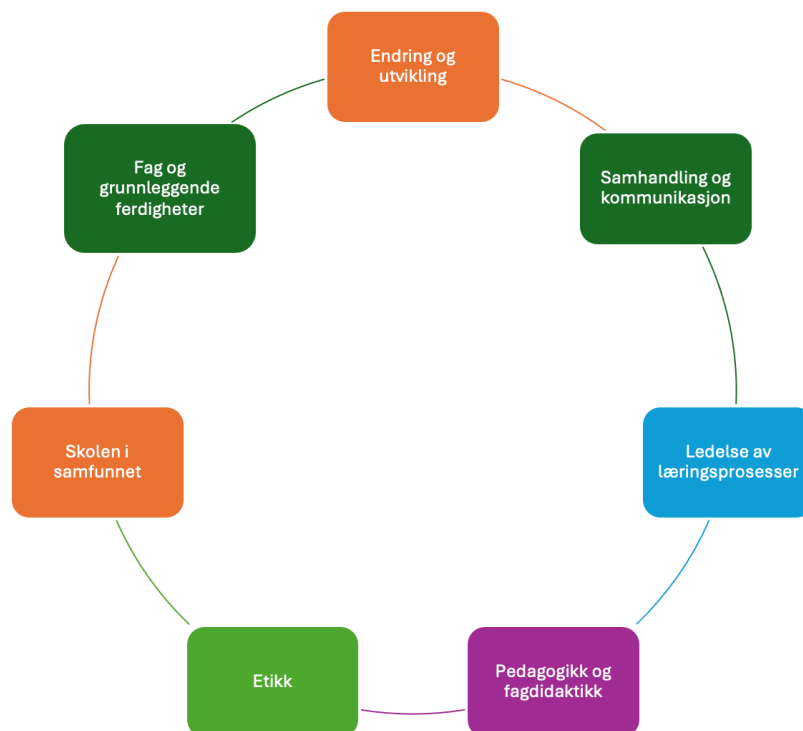
En av de fire grunnleggende ferdighetene i norskfaget er digitale ferdigheter. Innenfor norskfaget handler digital kompetanse om å finne, vurdere og bruke digitale kilder i arbeid med tekst (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 5). Ferdigheten går ut på at elevene skal kunne bruke digitale verktøy til å produsere multimodale tekster, samtidig som de skal lære seg å stille seg kritisk til det de møter. Det at elevene skal kunne vise både selvstendighet og god dømmekraft er sentralt i utvikling av ferdigheten (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 5).



### 2.3.2 Lærerens profesjonsfaglige digitale kompetanse

Som vist i studiene som er redegjort for i kapittel 1.3, er lærerens kunnskap innenfor digital kompetanse svært sentral, for å sikre elevene en god opplæring. Utdanningsdirektoratet har utviklet et rammeverk for lærerens profesjonsfaglige digitale kompetanse, som ofte blir forkortet med Pfdk. Rammeverket består av syv ulike kompetanseområder, og formålet bak rammeverket er å gi en felles referanseramme rundt kompetanseutvikling for lærere (Utdanningsdirektoratet, 2024). Et av målene med rammeverket er å synliggjøre lærerens ansvar for å sikre digitalt kompetente elever (Kelentric', Helland & Astorp, 2024, s. 4).

I figur 1 nedenfor vises de syv områdene som trekkes frem i rammeverket. Områdene består av fag og grunnleggende ferdigheter, skolen i samfunnet, etikk, pedagogikk og fagdidaktikk, ledelse av læringsprosesser, samhandling og kommunikasjon, endring og utvikling. Områdene er valgt ut basert på ulike krav og forventninger som kommer frem i styringsdokumenter og annen forskning (Kelentric', Helland & Astorp, 2024, s. 6). Ideen er at summen av alle syv elementene sikrer en profesjonsfaglig digital kompetent lærer (Kelentric', Helland & Astorp, 2024, s. 6).



Figur 1: Rammeverk for lærerens profesjonsfaglige digitale kompetanse (basert på Kelentric', Helland & Astorp, 2024, s. 6).

I den følgende gjennomgangen av *rammeverket for lærerens profesjonsfaglige digitale kompetanse*, vil all teori og fagstoff være hentet fra Kelentric', Helland & Astorp (2024, s. 7-13).

*Fag og grunnleggende ferdigheter* innebærer at læreren skal ha forståelse for hvordan den digitale utviklingen påvirker innholdet i de ulike fagene. Elementet inkluderer også i hvilken grad læreren har kompetanse til å bruke det digitale slik at elevene når aktuelle kompetansemål.

*Skolen i samfunnet* går ut på i hvilken grad læreren har kunnskap om sentrale digitale endringer, som også vil kunne påvirke skolen, og i hvilken grad digitale medier påvirker samfunnet generelt. I dagens samfunn kan dette for eksempel være kunnskap og kjennskap til kunstig intelligens.

Feltet *etikk* omhandler lærerens kjennskap til etiske perspektiver knyttet opp mot digitale verktøy og teknologi. Det innebærer også i hvilken grad læreren klarer å videreformidle behovet om å kunne opptre etisk bevist ved bruk av ulike digitale medier.

*Pedagogikk og fagdidaktikk* inkluderer hvordan det digitale og teknologiske påvirker, endrer og utfordrer undervisningen til elevene. Området innebærer dermed lærerens kunnskap om hvordan mediene kan integreres på en mest hensiktsmessig måte for at elevene skal oppnå ønsket kompetanse i fagene.

Området *ledelse av læringsprosesser* tar for seg lærerens forståelse og innsikt i hvordan digitale verktøy kan både endre og utfordre undervisningen som foregår i klasserommet. Feltet synliggjør hvordan lærerne kanskje må arbeide annerledes enn tidligere i planlegging og gjennomføring av læringsaktiviteter, med bakgrunn i det digitale.

*Samhandling og kommunikasjon* innebærer hvordan lærere kan bruke både hverandre, elever og andre relevante aktører til å dele, og innhente seg ny digital kunnskap for å sikre et høyere læringsutbytte.

*Endring og utvikling* er rammeverkets siste fagområde, og inkluderer i hvilken grad lærerne evner å tilpasse seg de digitale endringene som foregår. Sentrale nøkkelord innenfor fagområdet er fleksibilitet, omstilling og endringsvillig.

Om en lærer har god og dekkende innsikt i de syv fagområdene over, vil en ifølge rammeverket ha en god profesjonsfaglig digital kompetanse som er fremoverlent, og som sikrer elevene sine muligheter til å innhente og lære opp egen digital kompetanse.

### 2.3.3 Den digitale realiteten i skolen

I samspill med økningen av digital teknologi i skolen, vokser det også frem nye utfordringer. En av utfordringene er knyttet til økningen i digitale skiller eller ulikheter. Tidligere var denne utfordringen ofte knyttet til om en hadde tilgang på digital teknologi eller ikke (Van Deursen & Van Dijk, 2010, s. 893). I dag viser nyere forskning at utfordringen derimot har rettet seg mer i retning mot hvilken tilgang elever har på digital kompetanse som en ferdighet (Scheerder et al., 2017, s. 1614) Utfordringen og skillet handler dermed i dag mer om tilgangen på ferdigheten som omhandler digital kompetanse, da mangel på kompetanse vil kunne fungere som en hemmer i dagens samfunn.

Mye av den digitale teknologien som har entret samfunnet de siste årene har ifølge Kelentric´, Helland og Astorp også bidratt til en endring i hvordan vi mennesker lærer, handler og kommuniserer (2024, s. 1). Endringene er vel så sentrale i både skole og samfunn. Endringene medfører blant annet et behov for kompetanseløft hos lærerne og elever. Kelentric´, Helland og Astorp trekker i Rammeverket for *lærerens profesjonsfaglige digitale kompetanse* frem at vi mennesker ikke lenger kan være passive konsumenter av alt digitalt innhold vi møter. Vi må lære oss å inneha et kritisk blikk, og være mer aktive og deltakende når vi konsumerer innhold. Dette er en ferdighet som må læres, og utvikles i takt med samfunnsendringene (2024, s. 1).

I løpet av de siste årene har det blitt gjennomført flere satsningsområder, både lokalt og nasjonalt, på lærerens profesjonsfaglige digitale kompetanse (Kelentric´, Helland & Astorp, 2024, s. 1). Funn viser at skoler og kommuner i større grad prioriterer både midler og økt

kunnskap knyttet til digital kompetanse, noe som viser at de verdsetter og forstår behovet. Som vist ovenfor verdsetter også øvre styringsmakter i den norske skolen i dag behovet for økt digital kompetanse. Dette ser vi ved at dagens læreplan, LK20, i mye større grad en tidligere trekker frem, og påpeker behovet for god digital kompetanse hos både lærere og elever (Kunnskapsdepartementet, 2019).

I figur 2 nedenfor, inspirert av Letnes og Mørk, har de trukket frem fire dimensjoner ved digital teknologi. Modellen er delt inn i fire dimensjoner, som forfatterne hevder er sentrale i arbeidet med digital teknologi. De fire kategoriene er *artefakt* eller *gjenstand*, *kunnskap*, *makt* eller *kraft* og *aktivitet* eller *prosess*. Innenfor hver kategori har Letnes og Mørk plassert sentrale begreper og elementer som de hevder er tilsluttende kategorien. På en annen side er Letnes og Mørk tydelige på at figuren og de fire dimensjonene ikke skal fungere som motsetninger, eller som elementer som ekskluderer hverandre (Letnes & Mørk, 2022, s. 28). Dette betyr at begrepene og elementene som er plassert under dimensjonene, kan flyttes på, da de ikke kun er bundet opp mot en bestemt kategori. Modellen fungerer som en måte å systematisere elementer og begreper knyttet opp mot digital teknologi.



Figur 2: Digital teknologi – Fire dimensjoner. Figur basert på Letnes & Mørk (2022, s. 28).

Den første dimensjonen, *artefakt, gjenstand* eller *løsning* inkluderer ulike digitale elementer, verktøy, ressurser eller gjenstander som både kan bli brukt som en gjenstand i en prosess, eller som en løsning for å nå et mål. Dette kan for eksempel være fysiske digitale verktøy i form av en PC eller et nettbrett, eller digitale programmer som ordbøker og skriveprogrammer.

Innenfor dimensjonen *kunnskap*, plasseres ulike typer kunnskap og kjennskap til digitale medier. Kunnskapen kan inkludere begrepene hva, hvordan og hvorfor, og innebærer en inngående kunnskap og forståelse knyttet opp mot digital bruk og digitale verktøy (Letnes & Mørk, 2022, s. 29).

*Makt og kraft* er en dimensjon som tar blant annet for seg hvordan det digitale kan bli brukt som en form for makt i dagens samfunn. Dimensjonen er bundet opp mot nøkkelord som etikk, og innebærer en forståelse av hvilken form for makt og kraft de ulike digitale verktøyene kan ha. Digital dømmekraft, som står sentralt i dagens læreplan er blant elementene som trekkes frem i denne dimensjonen.

Den fjerde og siste dimensjonen innenfor digital teknologi som Letnes og Mørk trekker frem er *aktivitet* eller *prosess*. Dimensjonen omhandler ulike digitale aktiviteter en kan ta i bruk for eksempel i ulike læringssituasjoner ved bruk av digital teknologi (Letnes & Mørk, 2022, s. 29).

## 2.4 Læremiddelvurdering

Analyse og vurdering av bestemte læremidler er en sentral del i denne masteroppgaven, ettersom et av formålene med oppgaven er å analysere læremidler i lys av utvalgte temaer i læreplanen. Forståelse og kunnskap om hvordan er best bør vurdere et læremiddel anses derfor å være svært sentralt.

Tekstene som brukes i skolen er ofte spesielle, da de har som formål å formidle bestemte typer kunnskaper, verdier eller holdninger som er aktuelle i gjeldende styringsdokumenter

(Skjelbred, 2019, s. 142). De aller fleste tekstene som bli brukt i skolen i dag, presenteres gjennom ulike læremidler. Forskning viser at læremidler blir tatt i bruk i svært mange klasserom og undervisningsøkter, og spiller dermed en sentral rolle i elevenes opplæring (Skjelbred, 2021, s. 99). Tidligere måtte læremidler godkjennes av en statlig aktør før de kunne bli tatt i bruk i skolen. Dette for å kvalitetssikre at læremidlene sto i likhet med aktuelt lovverk og styringsdokumenter (Skjelbred, 2021, s. 102). Denne godkjeningsprosessen benytter vi oss derimot ikke av lenger, noe som medfører at vi ikke lenger har et øverste organ som kvalitetssikrer læremidler (Skjelbred, 2021, s. 102). Et argument som ble benyttet i opphevingen av godkjeningsorganet var at det var en del av lærerens profesjonsansvar og selv kvalitetssikre, å vurdere læremidler de ønsket å benytte seg av (Selander & Skjelbred, 2004, s. 65 sitert i Skjelbred, 2021, s. 103). Dette krever at dagens lærere både er beviste, og har inngående kunnskap i hvordan en kan vurdere et læremiddel.

Skjelbred trekker særlig frem tre elementer som er sentrale når man skal vurdere et læremiddel – innhold, form og funksjon.

Innholdet i læremidler er helt sentralt, og en viktig faktor i vurdering av et læremiddel. Innholdet i læremidler er som regel basert på kompetansemål og andre aktuelle kunnskaper, verdier og holdninger som blir fremmet i aktuelle læreplaner. En sentral del av vurderingen av innholdet, vil dermed være å se på i hvilken grad tekstene og oppgavene måler seg opp mot kompetansemålene og andre sentrale kunnskaper. Skjelbred trekker i sin artikkel særlig frem arbeidet knyttet til det at elevene skal lære seg å forholde seg kritisk til tekster som viktig i vurderingen av innholdet (2021, s. 104). For at elevene skal kunne innhente seg denne kompetansen er det helt sentralt at lærebøkene også inneholder tekster som elevene kan stille seg kritiske til.

Et annet sentralt element i vurdering av læremidler, er tekstenes og læreverkets form. Dette kan for det første innebære en vurdering av tekstene som presenteres i læremidlet, er tekstene avanserte eller lettleste? For at elevene skal kunne innhente kompetanse, er det viktig at de får tilgang til, og forstår tekstene de møter. En lærer bør dermed vurdere tekstene med hensyn i elevgruppa. Om elevene får tilgang til en tekst, eller ikke avhenger særlig av to elementer, elevenes egen leseforståelse og kjennetegn ved selve teksten

(Skjelbred, 2021, s. 104). Lange og vanskelige setninger kan være et kjennetegn på en vanskelig tekst. Lange og utbygde setningsledd bidrar til at teksten fort kan oppleves uoversiktlig, og det blir vanskeligere for elevene å oppfatte innholdet (Skjelbred, 2021, s. 104). Paratekster blir ofte flittig brukt i læreboktekster (Skjelbred, 2021, s. 105). Dette er alle tekster og virkemidler som ikke er en del av den litterære hovedteksten. Det kan for eksempel være begrepsforklaringer, tabeller eller eksempler som blir presentert på utsiden av hovedteksten. Virkemidlet blir brukt av forfatterne med intensjon om å gjøre fagstoffet mer tilgjengelig for leserne. Dette krever imidlertid at leserne har kompetanse til å hente ut det faglige innholdet fra både hovedteksten og paratekstene, samtidig som lesere klarer å se de to tekstene i lys av hverandre. Bruken av multimodale tekster i læremidlene innebærer noen av de samme elementene, da elevene må ha bestemt kompetanse for å få tilgang til informasjonen. Det er dermed mange elementer en lærer må ta hensyn til når hen skal vurdere ulike læremidler. Resultatet vil også kunne variere mellom ulike elever og elevgrupper da elevene innehar sin individuelle kompetanse.

Funksjon er det siste elementet Skjelbred trekker frem under prosessen av å vurdere læremidler (2021, s. 108). Skjelbred hevder at alle «læremidler må vurderes ut fra hvordan de kan brukes og fungere i arbeidet i klassen, blant annet gjennom de aktivitetene og oppgavene som de inviterer til» (2021, s. 108). I en lærebok finnes det ofte flere ulike type oppgaver, dette kan være kontrolloppgaver, øveoppgaver, tolknings- eller vurderingsoppgaver eller aktivitetsoppgaver (Skjelbred, 2021, s. 108). Det å vurdere de ulike oppgavetyperne kan være sentralt for å forstå hvordan type forståelse oppgavene stimulerer til (Skjelbred, 2021, s. 108). Dette kommer av at oppgavene ofte kan ha mye makt i vektleggingen av sentral og viktig informasjon i de tilhørende tekstene (Skjelbred, 2021, s. 108). Når en vurderer en teksts oppgaver vil det være hensiktsmessig å se på om oppgavene fremmer ulike lesestrategier som det å finne informasjon, tolke tekster og reflektere kritisk over innholdet (Skjelbred, 2021, s. 109). I det videre arbeidet med denne oppgaven har jeg særlig fokusert på dette elementet i vurderingen av læremidlene.

## 3.0 METODE

I dette kapitlet skal jeg presentere metoden jeg har valgt for å analysere mitt materiale, samtidig som jeg også vil begrunne bakgrunnen for valget. I kapitlet vil jeg også gjøre rede for innsamlingsmetodene jeg skal benytte meg av, og hvordan jeg planlegger å analysere materialet.

### 3.1 Valg av metode

I forskning skiller en ofte mellom kvalitative og kvantitative forskningsmetoder. En kvantitativ metode dreier seg ofte om analyse og meningsinnhold bak tall og statistikk (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 99). Metoden gir rom for en stor mengde datamateriale. Dette står i kontrast med den kvalitative metoden, hvor det dreier seg om å finne et meningsinnhold i et mindre og mer snevert utvalg av tekstbaserte elementer (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 99).

Den kvalitative forskningsmetoden er en mye brukt metode opp gjennom historien, og kan spores helt tilbake til antikken (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 96). Målet med en kvalitativ metode handler ofte om å finne en mening ved å forstå og beskrive ulike elementer en kan møte på i dagliglivet, slik som ved en analyse av tekster, bøker og dokumenter (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 95). Ved å benytte seg av en kvalitativ forskningsmetode ønsker en å bringe frem sentrale fellestrekk, eller det som er representativt for tematikken (Dalland, 2020, s. 55).

De kvantitative forskningsmetodene vokste frem under naturvitenskapen i opplysningstiden, da forskere så muligheten til å presentere sosiale prosesser i matematiske modeller (Postholm & Jacobsen, 2019, s. 93). Argumentasjonen gikk ut på at forskningsmetoden sikret større grad av kvalitet, da metoden ekskluderte overtro og metafysikk. Bruk av en kvantitativ forskningsmetode innebærer at en innhenter mange opplysninger om et lite utvalg enheter som skal undersøkes. Dette gjør at en får kvantitativt målbare enheter (Dalland, 2020, s. 55).



I denne masteroppgaven har jeg i hovedsak valgt å benytte meg av en kvalitativ innholdsanalyse for å analysere materialet mitt. Valget av metoden kommer av at jeg i oppgaven skal analysere en stor mengde med skriftlig tekst og dokumenter. Målet med analysen er primært å hente ut meningsinnholdet og betydningen bak tekstene som analyseres. I forbindelse med analysen av materialet vil jeg i tillegg telle opp, og strukturere alle funn som blir gjort i de ulike læremidlene, og fremstille disse i en tabell.

I en forskningsprosess kan vi skille mellom en deduktiv, en induktiv og en abduktiv forskningsmetode. De tre forskningsmetodene omhandler hvordan en i forskningsprosessen arbeider med teori, hypotese og empiri, og i hvilken rekkefølge de tre elementene brukes (Postholm & Jacobsen, 2019, s. 102-103). Ved å benytte seg av en deduktiv forskningsmetode tar man utgangspunkt i teorien før man anvender hypotesen og empirien. Dette innebærer at en i forskningsprosessen er ute etter å se om forutinntatte antakelser får støtte i empirien. I en induktiv forskningsmetode er prosessen motsatt, da en innenfor dette forskningssynet starter med å observere eller studere noe som foregår i praksis. Hypotesen og teorien blir så plukket ut ifra funnene som ble gjort i empirien. Ved en abduktiv forskningsmetode veksler man kontinuerlig mellom teori og empiri, og kan dermed bli omtalt som en kombinasjon av deduksjon og induksjon. Formålet bak en abduktiv tilnærming er at hverken teorien eller empirien skal være styrende. I stedet er det funnene i seg selv som skal være det dominerende, og de som skal forme veien videre.

I denne oppgaven har jeg primært benyttet meg av en deduktiv forskningsmetode. Dette kommer av at oppgaven og analysen av empirien hovedsakelig baserer seg på oppgavens teori. Med dette menes det at oppgavens hypotese og empiri blir sett i lys av tidligere presentert teori. Oppgaven har også innslag av induksjon. Dette kommer av at enkelte av funnene som ble gjort i empirien har bidratt til endring av teori, slik at oppgaven skal samsvare bedre.

## 3.2 Innsamlet materiale

Som tidligere nevnt i oppgaven, består materialet i mitt forskningsarbeid av totalt 13 ulike lærebøker i norsk fra to ulike forlag. I følgende kapittel vil jeg redegjøre kort for innholdet i materialet.

### 3.2.1 Presentasjon av læremidlene

I tabellen presentert nedenfor vises en oversikt over lærebøkene som danner grunnlaget for min analyse. Jeg har valgt å benytte meg av alle de fysiske lærebøkene i norsk for 5.-7. trinn fra de to forlagene Cappelen Damm og Aschehoug. Mengden lærebøker og materiale fra Aschehoug er vesentlig større enn Cappelen Damm ettersom Aschehoug har delt inn sitt læreverk i lesebøker og arbeidsbøker hver for seg.

*Tabell 3: Informasjon om de ulike læremidlene i norsk fra Cappelen Damm og Aschehoug.*

Tittel	Forlag	Antall sider	Utgivelsesår
Norsk 5	Cappelen Damm	283	2020
Norsk 6	Cappelen Damm	292	2020
Norsk 7	Cappelen Damm	299	2021
Fabel 5A	Aschehoug	197	2020
Fabel 5B	Aschehoug	245	2020
Fabel 5A arbeidsbok	Aschehoug	70	2021
Fabel 5B arbeidsbok	Aschehoug	78	2021
Fabel 6	Aschehoug	301	2021

Fabel 6 arbeidsbok SKRIV!	Aschehoug	71	2022
Fabel 6 arbeidsbok 1 LES!	Aschehoug	68	2021
Fabel 7	Aschehoug	325	2022
Fabel 7 arbeidsbok SKRIV!	Aschehoug	71	2022
Fabel 7 arbeidsbok LES!	Aschehoug	71	2022

Lærebøkene i norsk fra Cappelen Damm for 5.-7.trinn er skrevet av Ingeborg Anly og Stig Erlend Kvinge. Alle bøkene jeg skal ta for meg i masteroppgaven er gitt ut i etterkant av innføringen av den nye læreplanen (LK20), utgivelsesår varierer noe for de tre ulike årstrinnene. Norsk 5 er bygd opp med fem ulike kapitler, og en egen bolk med språksider bakerst i boka. Norsk 6 har helt lik oppbygning som Norsk 5, med fem hovedkapitler, og en egen bolk med språksider til slutt. Norsk 7 inneholder i motsetning til de to andre lærebøkene seks kapitler i tillegg til bolken med språksider. Et fellestrekk for de tre lærebøkene er at alle har et variert utvalg med tekster med påfølgende oppgaver.

De 10 lærebøkene i norsk fra Aschehoug for 5.-7. trinn er skrevet av ulike forfattere. Fabel 5A og 5B er begge skrevet av Tuva Bjørkvold, Terje Krogsrud Fjeld, Dagny Holm og Bjørg Gilleberg Løkken. Bøkene består av henholdsvis 12 og 13 relativt korte kapitler. I likhet med lærebøkene fra Cappelen Damm består kapitlene av flere ulike modelltekster og påfølgende oppgaver. Læreverket til Aschehoug inneholder derimot i tillegg til de ordinære fagbøkene, egne arbeidsbøker for de tre representerte trinnene. Arbeidsbøkene i norsk for 5A, 5B, 6 LES!, 6 SKRIV!, 7 LES! OG 7 SKRIV! er skrevet av Emilie Fongen. I motsetningen til fagbøkene

inneholder arbeidsbøkene et svært begrenset tekstutvalg, og fokuserer i større grad på oppgaver elevene kan svare direkte på i arbeidsboken.

Fagboken til Fabel 6 er skrevet av Terje Krogsrud Fjeld, Bjørg Gilleberg Løkken, Nina Masdal og Tommy Lian Taraldsen. I likhet med Fabel 5 er boken delt inn i 13 kapitler, med et bredt utvalg av tekster og oppgaver. Terje Krogsrud Fjeld, Emilie Fongen, Linn Christin Nilsson og Tommy Lian Taraldsen er forfatterne bak Fabel 7. Læreboken inneholder 11 kapitler og en egen tekstsamling som presenteres bakerst i boken.

### 3.3 Reliabilitet og validitet

Reliabilitet og validitet er to sentrale begreper i flere forskningstradisjoner (Postholm & Jacobsen, 2018, 222-230). Reliabilitet dreier seg om pålitelighet, og i hvilken grad resultatene og gjennomføringen av analysen kan stoles på. Flere forskere har trukket frem elementet med etterprøvelse som sentralt i arbeidet med reliabilitet. Dette innebærer at en forskning gjennomført med høy reliabilitet er en forskningsoppgave som senere kan etterprøves, og gi likt resultat ved alle gjennomføringer. Postholm og Jacobsen argumenterer også for at ulike kvalitative studier som inneholder menneskemøter kan være vanskelig å etterprøve. De trekker derfor også frem at reliabilitet kan dreie seg om pålitelighet, og hvordan både forsker og undersøkelsen i seg selv kan være med å påvirke resultatet (2018, s. 224).

Validitet dreier på sin side seg om gyldighet. En kan videre dele validitet inn i to underkategorier; indre og ytre validitet. Indre validitet går ut på i hvilken grad en studie eller et forskningsprosjekt måler det den skal måle. Dette kan dreie seg om i hvilken grad den påståtte virkeligheten som studeres samsvarer med begreper og teori som blir brukt for å beskrive den faktiske virkeligheten, eller grad av kausalitet knyttet opp mot forskningen. Ytre validitet går derimot ut på i hvilken grad funnene gjort i en studie kan overføres eller generaliseres til andre situasjoner, eller menneskegrupper som i utgangspunktet ikke var en del av den originale forskningen.

Både reliabilitet og validitet kan anses som relevante for denne masteroppgaven. Begge begrepene er med på å kvalitetssikre og styrke en forskningsoppgave. Min masteroppgave tilfredsstillende og utfyller særlig kravene til reliabilitet, da alt materialet som benyttes er åpnet og tilgjengelig for allmenheten. Dette innebærer at en i senere tid kan gå inn for å etterprøve analysen, med de nøyaktig samme kildene og materialet.

## 3.4 Analysemetodikk

I dette delkapittelet vil jeg forklare hvordan jeg har analysert materialet som er tilhørende til denne masteroppgaven.

### 3.4.1 Tematisk innholdsanalyse

En tematisk innholdsanalyse er en generell metodikk, og benyttes ofte i masterprosjekter (Anker, 2020, s. 40). Den tematiske innholdsanalysen kan innebære alle former for analyser som tar for seg et tekstutvalg på en systematisk måte. Bruken av metoden kan egne seg godt om en for eksempel skal navigere seg gjennom et relativt stort utvalg med tekst. Et sentralt element i arbeidet med en tematisk innholdsanalyse er at hovedfokuset i analysen vekter mot tekstenes innhold og tematikk. Konteksten rundt teksten, og innholdet i tekstene er det sentrale og dominerende elementet. I en tematisk innholdsanalyse ser en også bort i fra teksters struktur og andre språklige elementer man finner i teksten (Dalland & Andersson-Bakken, 2021, s. 305). Ettersom den tematiske innholdsanalysen fokuserer på betydningen av, og meningsinnholdet bak, en større mengde tekst, kan det argumenteres for at den er kvalitativ. Dette står i kontrast med den ordinære innholdsanalysen, hvor en ofte fokuserer mer på kvantitativ data. Dette vises ofte i form av opptelling av sentrale begreper og andre elementer som har betydning for analysen.

To sentrale forskere innenfor analysemetodikken knyttet til tematisk innholdsanalyse er Braun og Clarke. De viser i sin forskning frem til seks faser en tematisk innholdsanalyse bør inneholde. Rekkefølgen på de seks fasene er ifølge Braun og Clarke kun veiledende, og de kan dermed opptre i ulike rekkefølger i ulike analyser (Braun & Clarke, 2006). Den første fasen går ut på å at forskeren eller den som skal undersøke gjør seg kjent med materialet

oppgaven består av. Fase nummer to går ut på at forskeren begynner å strukturere, og produsere ulike koder prosjektet kan deles inn i. Tredje fase går ut på å søke gjennom materialet etter en bestemt type tema, før man i fase fire beveger seg kritisk gjennom det samme materialet med utgangspunkt i ønsket tematikk. Fase fem hevder Braun og Clarke omhandler det at forskeren begynner å definere og navngi de ulike temaene. I den sjette og siste fasen skal oppgaven eller sluttrapporten som baserer seg på funnene skrives ned.

I forbindelse med produksjonen av denne masteroppgaven har tematisk innholdsanalyse i første omgang blitt brukt som en trakt, til å strukturere ut relevant innhold. Dette samsvarer med kategoriene til Clarke og Braun, hvor en i arbeidet med tematiske innholdsanalyser først strukturerer ut, og lager koder for de ulike funnene. Videre har jeg kritisk lest og vurdert de ulike funnene, og fremstilt resultatet. Resultatene er blitt fremstilt i en sammenfattende tabell i kapittel 4.1.4 og 4.2.7.

### 3.4.2 Tekstanalyse

Tekstanalyse og tematisk innholdsanalyse er to metoder med tett tilknytning til hverandre. Dette kommer av at en tematisk innholdsanalyse er en type tekstanalyse. Tekstanalyse fungerer som et mer generelt begrep, og en metodisk overbygning for flere metoder – blant annet den tematiske innholdsanalysen. En tekstanalyse går ut på å analysere og studere en eller flere skriftlige og trykte tekster (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 163). Metoden passer godt om en skal undersøke ulike type former av skriftlige tekster eller dokumenter. Tekstanalysen har ofte som formål å finne et mål eller en mening i teksten som leses og analyseres. I denne masteroppgaven er det tre lærebøker fra Cappelen Damm og ti lærebøker fra Aschehoug som utgjør tekst-grunnet som skal analyseres og som det skal finnes et meningsinnhold i. En tekstanalyse vil dermed sammenfalle godt med materialet i denne masteroppgaven, da målet er å hente ut meningsinnholdet i, og betydningen bak utvalgte oppgaver og fagtekster i de 13 bestemte læremidlene. Analyseformen vil bli brukt i oppgaven for å identifisere mønster, og spesielle trender i læremidlene som analyseres.

Widén er en sentral forsker innenfor fagfeltet, og trekker i sin forskning frem tre sentrale analyseperspektiver ved en tekstanalyse. Første sentrale element i analysen er ifølge Widén

en analyse av opphavsmannen, eller forfatteren bak teksten. Innenfor dette elementet vil det være sentralt å finne ut hva hensikten bak teksten er, og hvorfor forfatteren har produsert teksten (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 163). Den andre dimensjonen til Widén innenfor tekstanalyse dreier seg om tekstens form og innhold. Denne dimensjonen går ut på å se hvilke mening som skapes både i den skriftlige teksten, og tekstens utforming. Det tredje og siste analyseperspektivet til Widén går ut på å se hvilken type implikasjoner teksten kan skape i nye settinger. Med dette menes det at en skal se på hvilke betydninger de skriftlige tekstene kan få i andre settinger enn dens originale setting (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 163).

Det er særlig de to utenforstående kategoriene, kategori en og tre som blir benyttet i denne oppgaven. Det og i første omgang studere både forfatter og tanken bak publiseringen vil kunne gi nyttig innsikt i tekstenes formål. Det å også undersøke ulike implikasjoner som kan skapes når teksten leses i ulike settinger kan også bidra til ny innsikt. I denne sammenhengen kan det ha stor betydning å se på hvordan oppgavene og fagtekstene i læremidlene blir lest og forstått i andre settinger – da dette kan ha en innvirkning på forståelse og utførelse. Punkt nummer to i Widéns forskning vil i stor grad bli gjennomført i benyttelsen av den tematiske innholdsanalysen som jeg redegjorde for ovenfor.

### 3.4.3 Hermeneutikken

Hermeneutikk er et annet begrep som benyttes innenfor forskningsmetode, og det anses som relevant ved utførelse av en tekstanalyse og tematisk innholdsanalyse. Metodikken omhandler at forskeren skal uthente og forstå meningsinnholdet i en muntlig eller skriftlig tekst, produsert av mennesker (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 161). Det å hente ut, og forstå meningsinnholdet bak en tekst har jeg tidligere i oppgaven brukt som en forklaring på både tematisk innholdsanalyse og tekstanalyse. Dette underbygger fellestrekkene, og overførselsverdien mellom de tre elementene.

Hermeneutikken kan deles inn i to hovedretninger, den hermeneutiske intensjonalismen og den filosofiske hermeneutikken (Storm Torjussen, 2019, s. 1). Den filosofiske hermeneutikken forbindes ofte med de to filosofene Heidegger og Gadamer. Gadamer er en

tysk filosof og hermeneutiker, som studerte i lære hos filosofen Heidegger. Gadamer's vitenskapsteoretiske retning kan dermed bli sett på som en videreføring av Heideggers filosofi (Rykkje & Ueland, 2022). Den vitenskapsteoretiske retningen til Gadamer involverer både språk og meningsforståelse, og omhandler at forskeren fortolker og har en egen dialog med tekstene de analyserer.

I sin forskning har Gadamer blant annet kommet frem til at et fullstendig objektivt forskningssyn ikke er fysisk mulig. Med dette mener Gadamer at forskeren alltid vil danne et forhold eller mening til teksten som leses. En vil også alltid finne forskeren igjen i oppgaven og analysen (Rykkje & Ueland, 2022). En hermeneutisk forskningsprosess vil ifølge Gadamer alltid starte med å formulere oppgavens tematikk, og snevre inn materialet. Forskningssynet vektlegger menneskets interesser, og en ønsker å knytte tematikken opp mot menneskets velvære og anvendelse. Dialog og åpenhet er to andre sentrale aspekter innenfor Gadamer's hermeneutikk. Forskeren må alltid være åpen i møte med tekster, men også i selve forskningsprosessen. Forskeren skal være åpen for hva de ulike tekstene kan tilføre, og hvordan prosessen kan endre seg (Rykkje & Ueland, 2022).

#### 3.4.4 Fremgangsmåte i analysen

Som tidligere nevnt vil jeg i analysen både benytte meg av en tematisk innholdsanalyse, og en tekstanalyse. Bruken av de to analysemetodene vil foregå vekselvis. I første omgang vil jeg benytte meg av en tematisk innholdsanalyse for å kategorisere, og filtrere ut relevant innhold. Deretter vil jeg benytte meg av en tekstanalyse, for å analysere de utplukkede funnene i lærebøkene.

I denne masteroppgaven er det læreplanen i norsk som danner utgangspunktet for selve analysen. Med dette mener jeg at det er funnene som ble gjort under gjennomgangen av læreplanen som har vært styrende for den resterende analysen. I avsnitt 2.2.6-2.2.8 gjennomgikk jeg sentrale kompetansemål og andre ferdigheter og elementer som faller inn under arbeidet med digital kompetanse i læreplanen. Basert på denne gjennomgangen har jeg etablert fem tematiske kategorier for den videre analysen av lærebøkene. Hver kategori tilsvarer en ønsket digital ferdighet hos eleven. Under vises de fem kategoriene.



1. Utvikle en god og reflektert digital dømmekraft.
2. Lære å forholde seg kritisk i møte med både digitale tekster og kilder.
3. Lære å anvende og søke opp digitale kilder på en hensiktsmessig måte.
4. Utvikling av gode digitale lesestrategier.
5. Kunne produsere sammensatte tekster ved hjelp av ulike digitale ressurser.

Under gjennomgangen og analysen av de 13 læremidlene har jeg markert ut, og strukturert funnene basert på de fem analysekategoriene som er nevnt ovenfor. Med dette menes det at jeg i første omgang har benyttet meg av tematisk tekstanalyse, for å kunne identifisere og plukke ut alle oppgaver og fagtekster som faller inn under den belyste tematikken. I gjennomlesingen av materialet har jeg da markert ut alle relevante funn. Videre i analyseprosessen har jeg så analysert de utplukkede tekstene og oppgavene, for å finne meningsinnholdet bak disse. I denne delen har jeg dermed i hovedsak benyttet meg av en veksling av tekstanalyse og hermeneutisk metode. For å skape en tydelig oversikt både for meg selv, og lesere, har jeg i denne delen benyttet meg av både en kvalitativ og en kvantitativ metode. Den kvantitative metoden vises i form av tre oppsummerende tabeller (tabell 4, 5 og 6), som alle gir en samlende oversikt over antall relevante funn innenfor de fem analysekategoriene. Det kvalitative kommer frem i sammenheng med benyttelsen av tekstanalysen og den hermeneutiske metoden, da jeg med bistand av disse to analysemetodikkene får gjennomgå og analysere meningsinnholdet i det utplukkede materialet.

### 3.5 Etske betraktninger

I all forskning bør forskere foreta ulike etiske betraktninger og vurderinger som har tilknytning til oppgavens tematikk og metodikk for å kvalitetssikre både oppgaven, forskere og materiale. Et sentralt etisk prinsipp i forskning er at hovedprioriteten og hovedfokuset først og fremst skal vises ovenfor deltakere i forskningen, deretter ovenfor selve undersøkelsen og til slutt skal forskerens egne behov prioriteres (Fontana & Frey, 2000 sitert i Postholm & Jacobsen, 2018, s. 246). Ettersom det i denne masteroppgaven ikke er involvert

noen forskningsdeltakere, verken i form av intervju, dokumentasjon eller observasjon vil ikke de etiske perspektivene knyttet opp mot samtykke, håndtering av deltakere, meldeplikt, god og åpen informasjonsflyt og personvern være relevant i dette tilfellet.

Alt materialet som er benyttet i denne oppgaven er offentlige dokumenter og bøker, som er tilgjengelig for hele allmenheten. Læreplanen er et offentlig dokument som ligger åpent på nett, via Utdanningsforbundet sine nettsider. Lærebøkene til Aschehoug og Cappelen Damm er også åpne for allmenheten, da de kan brukes og kjøpes både av skoler og privatpersoner.

En etisk betraktning med relevans til denne masteroppgaven er kravet om å fremstille data og forskningen på en korrekt måte. Dette innebærer at forskningen og datamaterialet skal fremstilles slik det faktisk er, og ikke formes og tilpasses ut ifra ønsket resultat. I denne oppgaven innebærer det at ord, forklaringer og utsagn som blir hentet ut fra teori og materiell ikke skal bli tatt ut av den originale sammenhengen de presenteres i – da dette kan ha innvirkning på betydningen og forståelsen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 251). Et annet sentralt element i denne sammenheng er at resultater og datamateriell ikke skal bli forfalsket for å oppnå et ønsket resultat (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 252). Dette innebærer blant annet at en ikke skal redigere informasjon, utelukke sentral informasjon eller pynte på sannheten (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 252).

Kildereferering er et annet viktig element som sammenfaller med arbeidet om etiske betraktninger. I denne masteroppgaven har jeg benyttet meg av artikler, teorier og bøker som er hentet fra et stort utvalg av forfattere og forskere. Et viktig etisk prinsipp i arbeid med slike oppgaver er å være tro til kilderefereringen. Uavhengig om informasjonen jeg har innhentet meg fra ulike artikler, bøker og teorier blir brukt som en inspirasjonskilde eller ved direkte bruk – skal en alltid henviser til originalkilden.

## 4.0 RESULTATER

I dette kapitlet vil jeg gjøre greie for resultatene jeg har hentet ut, etter å ha analysert det utvalgte materialet. I kapitlet vil jeg først presentere funnene som ble gjort under analysen av lærebøkene til Cappelen Damm. Deretter vil jeg gjøre greie for funnene i lærebøkene i norsk fra Aschehoug. Resultatene vil i hovedsak bli fremstilt kvalitativt, men med innslag av tre kvantitative tabeller.

### 4.1 Lærebøkene til Cappelen Damm

I denne delen vil jeg presentere funnene som ble gjort i lærebøkene i norsk fra Cappelen Damm. Funnene er gjort i lys av de fem analysekategoriene i arbeidet med digital kompetanse i norskfaget jeg gjorde rede for tidligere i oppgaven; digital dømmekraft, forholde seg og vurdere tekster og kilder kritisk, digitale lesestrategier, bruke og søke frem gode digitale kilder og produsere sammensatte tekster.

De aller fleste funnene er gjort i analysen av oppgavetyperne i lærebøkene. Presentasjon av bøkens oppgaver vil dermed være en dominerende del. Enkelte funn er også gjort i lærebøkens fagtekster. Videre i kapitlet vil jeg presentere funnene fra analysen i henholdsvis Norsk 5, 6 og 7.

Som tidligere nevnt består lærebøkene for 5.-7. trinn fra Cappelen Damm av en kombinasjon av oppgaver og fagtekster. Hver fagtekst blir stort sett etterfulgt av et oppgavesett. I etterkant av fagtekstene blir leserne presentert for et oppgavesett bestående av ulike type oppgaver. Disse oppgavene rommer et stort mangfold med læringsaktiviteter, og forfatterne har klart å variere i stor grad hvilke kunnskaper som er sentrale i de ulike oppgavesettene. Alle kapitler ender med et delkapittel kalt dybdelesing. Her er oppgavene alltid delt inn tre ulike kategorier; finn svar i teksten, forstå teksten og jobb videre med teksten. I analysen har jeg analysert begge de to variantene av oppgavesett.

#### 4.1.1 Norsk 5

Alle oppgaver og tekster som omtales i dette kapittelet er hentet fra (Kvinge & Anly, 2020a).

Kapittel en i Norsk 5 heter *Les lurt*, og handler om ulike lesestrategier en kan benytte seg av i møte med ulike type tekster. De aller fleste oppgavene i kapitlet går ut på praktisk bruk, og refleksjon rundt lesestrategiene. Oppgavene er i de aller fleste tilfellene koblet opp mot fysiske tekster i læreboka. Det er først i et oppgavesett, under kategorien *jobb videre med teksten*, på side 39 i boka, at utviklingen av elevenes digitale kompetanse blir presentert. En av oppgavene i dette oppgavesettet går ut på at elevene skal gå inn på en hjemmeside og lese om et spesifisert fagstoff. Samtidig skal elevene notere ned sentrale nøkkelord. Denne oppgaven stimulerer både ferdigheten med å søke opp, og anvende digitale kilder og utvikling av ulike lesestrategier i arbeid med digitale tekster. I et senere oppgavesett blir elevene bedt om å bruke internett til å kvalitetssikre og verifisere informasjon som er presentert i fagboka. Oppgaven støtter godt opp under elevenes arbeid med å både finne og vurdere kvaliteten på kilder.

I kapittel to i læreboka, *Si det*, er muntlig kommunikasjon et sentralt tema. I kapittelet er det kun en oppgave som stimulerer til utvikling av elevenes digitale kompetanse. Dette er en oppgave som ber elevene søke opp bestemte ord på internett, for så å skrive ned ordenes betydning. En slik oppgavetype stimulerer kun til ferdigheten om å bruke og vurdere ulike digitale kilder. I samme kapittel blir det derimot presentert to fagtekster som omhandler nettvett og digital kommunikasjon. Tematikken og arbeidet med disse tekstene kan styrke arbeidet med digital dømmekraft og et kritisk blikk i møte med tekster.

Kapittel tre – *Del et dikt*, inneholder ingen elementer som kan anses som sentrale i arbeidet med digital kompetanse i norskfaget.

I kapittel fire – *Myter og fortellinger*, ble det gjort fire relevante funn blant kapittelets oppgaver. En av oppgavene er todelt, første del går ut på at elevene skal bruke internett til å søke opp bestemte bilder. Andre del går ut på at elevene kan finne bilder, eller selv lage et bilde av noe som har foregått i en tidligere presentert tekst. Denne delen av oppgaven kan argumenteres for å havne innenfor feltet hvor elevene skal produsere sammensatte tekster

ved hjelp av digitale ressurser. Det står ikke spesifisert at elevene må benytte seg av et digitalt hjelpemiddel, men verktøyet er heller ikke utelukket. Derfor velger jeg å trekke det inn som en mulighet for læreren å arbeide med elevenes digitale tekstproduksjon. De resterende relevante oppgaven i kapittelet omhandler igjen at elevene skal anvende digitale kilder for å søke opp bestemte elementer, enten i form av bilder eller informasjon. En av oppgavene tar i tillegg for seg kildereferering, og tar dermed arbeidet med kilder et steg videre.

*Fakta og kilder* – kapittel fem, er det siste ordinære kapittelet i Norsk 5. Tittelen appellerer til tematikken, og kapittelet er den delen av læreboka som inneholder flest relevante elementer i forhold til arbeidet med elevenes digitale kompetanse i norskfaget. Tre av fagtekstene i kapittelet handler om å søke smartere, vurdering av digitale kilder og kildereferering. Dette er fagtekster som verdsetter ferdigheten i å bruke, vurdere og stille seg kritisk til digitale kilder. Flere av oppgavene i dette kapittelet omhandler også at elevene skal søke opp informasjon, eller bruke konkrete kilder for å finne informasjon. I kapittelet fant jeg derimot også oppgaver som ber elevene reflektere kritisk over bestemte nettsider ved hjelp av ulike kontrollspørsmål. Dette er oppgaver som kan bidra til å øke elevenes kritiske tenkning og digitale dømmekraft.

#### 4.1.2 Norsk 6

Alle oppgaver og tekster som omtales i dette kapittelet er hentet fra (Kvinge & Anly, 2020b).

Også i læreboka *Norsk 6* fant jeg oppgaver og fagtekster som støtter opp under den norskfaglige utviklingen av elevenes digitale kompetanse. I kapittel en – *Din mening teller*, finnes det kun en «søk og finn» oppgave. Her blir elevene oppfordret til å søke fritt etter en bestemt type informasjon. Dette var en dominerende oppgavetype i *Norsk 5*, og stimulerer til elevenes utvikling i å søke opp, vurdere og bruke ulike type digitale kilder.

Både kapittel to – *Ord som virker*, og kapittel tre – *Sånn skal det gjøres!* inneholder begge få elementer som bidrar til utviklingen av elevenes digitale kompetanse i norskfaget. Begge oppgavene som kan anses som relevante i dette kapittelet er relativt enkle oppgaver, hvor

elevene kun skal søke etter en bestemt type informasjon. Spørsmålsformuleringen i de to oppgavene er relativt satt, med lite rom for å trekke inn en av de fire andre analysekategoriene.

I kapittel fire, *Krim og spenning*, er det særlig tre oppgaver med relevans til tematikken. Den første oppgaven handler om skjult reklame, og går ut på at elevene både skal reflektere rundt egne erfaringer, og søke opp ny informasjon. Oppgaven er mer omfattende enn de resterende oppgavene som er presentert tidligere i *Norsk 6*, da den både inkluderer digital dømmekraft, digital bevissthet og bruk av digitale kilder. De to påfølgende oppgavene i kapitlet omhandler god søketeknikk, for å finne frem til et ønsket svar. I slike oppgaver er det igjen elevenes kompetanse i å bruke og vurdere kilder som blir anvendt.

Lærebokens nest siste kapittel – kapittel 5, *Spørsmål og svar*, er det kapitlet i *Norsk 6* med flest elementer som bygger opp under tematikken digital kompetanse. I kapitlet er det mange av oppgavene som legger opp til refleksjon knyttet opp mot egen og andres mediebruk. Andre oppgaver legger igjen opp til vurdering av bestemte kilder. Kapitlet inneholder også en fagtekst med tittelen *Søk smart, og sjekk kilden*. Teksten omhandler informasjon om hvordan en bør foreta gode kildesøk, og hvordan kilder kan vurderes. I etterkant av fagteksten følger tre oppgaver som alle kan plasseres innenfor arbeidet med digital kompetanse. Felles for de tre oppgavene er at de legger til rette for refleksjon om både kildebruk, kildevurdering og dømmekraft i møte med digitale tekster og kilder.

Bokens siste kapittel tar for seg tematikken tegneserier. Kapitlet inneholder kun en oppgave som anses som relevant i denne sammenhengen. Oppgaven kan omtales å være en «søk og finn»-oppgave, og stimulerer igjen til bruk og vurdering av kilder.

#### 4.1.3 Norsk 7

Alle oppgaver og tekster som omtales i dette kapitlet er hentet fra (Kvinge & Anly, 2021).

I læreboka *Norsk 7*, fant jeg også eksempler på oppgaver og fagtekster som inkluderer og ivaretar elevenes kunnskap i bruken av ulik digital teknologi. I kapittel en – *Den boka*, finner

vi kun en oppgave som bidrar til utvikling av den digitale kompetansen. I oppgaveteksten blir elevene bedt om å lage en boktrailer. En boktrailer kan likne på en filmtrailer, hvor bokas innhold blir presentert gjennom en form for video. En boktrailer kan bestå av en variasjon mellom bilde, video, tekst og lyd – altså en sammensatt tekst. Produksjonen kan bestå av ulike former for digitale ressurser – avhengig av hva skolen har tilgang på. Dette er altså en type oppgave som bidrar til elevenes utvikling og produksjon av sammensatte tekster tilpasset ulike formål.

I kapittel to – *Fantastisk!*, fant jeg ingen oppgaver eller tekster som samsvarer med tematikken digital teknologi i klasserommet.

Kapittel tre – *Språk og identitet*, tar for seg ulike temaer knyttet opp mot språket, dialekter og morsmål. En oppgave som presenteres relativt tidlig i kapitlet ber elevene produsere en egen podkast. For det første vil produksjonen av en podkast kreve at elevene mestrer å ta i bruk ulike digitale ressurser. Ettersom podkaster ofte består av en kombinasjon av tale, musikk og andre lydeffekter kan en slik produksjon anses som en sammensatt tekst. Det at elevene skal produsere en podkast kan dermed anses å være en svært relevant oppgave, da det legger opp til at elevene skal ta i bruk digitale ressurser til å produsere en sammensatt tekst. Senere i kapitlet fant jeg to nye søk og finn oppgaver, hvor elevene blir bedt om å finne frem til bestemt informasjon på internett. Oppgavetyperne samsvarer med enkelte av analysekategoriene oppgaven tar utgangspunkt i, hvor det kommer frem at elevene skal lære seg å både bruke og vurdere ulike typer digitale kilder.

*Del kunnskap* er bokas fjerde kapittel, og kapitlet tar for seg temaer knyttet opp mot falske nyheter, kildebruk og fagtekster. Dette er temaer som på forhånd samsvarer godt med digital kompetanse, og som gir oss forhåpninger i å finne flere relevante oppgaver. En av de første fagtekstene man blir presentert for i kapittel fire heter *Farlig å tro på alt*. Teksten tar for seg falske nyheter, og oppfordrer til bruk av kildekritikk. Oppgavene i etterkant av fagteksten stimulerer ikke til direkte økte ferdigheter innenfor digital kompetanse, men oppgavene legger opp til at elevene selv skal reflektere og danne sine egne tanker innenfor tematikken, noe som også kan anses som relevant. Videre i kapitlet finner en også flere liknende oppgaver, hvor elevene for eksempel blir bedt om å vurdere, og begrunne hvorfor

kilder er troverdige eller ikke. Oppgavetyperne ber ikke elevene om å fysisk bruke en digital kilde, men tankeprosessen og refleksjonene bør anses som svært relevante for elevenes kunnskap i å vurdere kilder.

Kapittel fem i læreboka – *Kort fortalt*, handler om å uttrykke seg, å lese tekster tilpasset ulike sjangre og formål. I kapitlet er det særlig to oppgaver som underbygger utviklingen av elevenes digitale kompetanse. En av oppgavene ber elevene for det første om å søke opp bilder på internett, noe som gir elevene kunnskap i å både bruke og vurdere digitale kilder. Videre blir elevene bedt om å kombinere bildene de har søkt opp, med fagtekster i læreboka. Ved å kombinere tekst og bilde, vil elevene ha produsert en sammensatt tekst – noe som er en sentral del i utviklingen av elevenes digitale kompetanse i norskfaget. Den andre relevante oppgaven ber elevene produsere egne memes, eller vitsebilder. Dette er også en uttrykksform som kombinerer tekst og bilde, og er dermed en produksjon av sammensatte tekster.

I bokas siste kapittel - kapittel seks, *Er det greit?*, som handler mye om refleksjon, er det kun en oppgave som omhandler digital kompetanse. Oppgaven legger opp til at elevene skal søke, og lete etter bestemt informasjon på internett. Slike oppgaver likner veldig på mange av de andre søk og finn oppgavene jeg har funnet i de tre norsklærebøkene til Cappelen Damm.

#### 4.1.4 Oppsummerende oversikt

Tabell 4: Oversikt over relevante oppgaver og fagtekster i læremidlene i norsk fra Cappelen Damm.

	Utvikle en god og reflektert digital dømmekraft	Forholde seg kritisk i møte med digitale tekster og kilder	Anvende og søke opp digitale kilder	Gode digitale lesestrategier	Produsere sammensatte tekster med digitale ressurser
Norsk 5	1 oppgave 2 tekster	5 oppgaver 2 tekster	16 oppgaver 1 tekst	1 oppgave	



Norsk 6	3 oppgaver	3 oppgaver 1 tekst	8 oppgaver 1 tekst	1 oppgave	
Norsk 7	1 oppgave 1 tekst	2 oppgaver	6 oppgaver		3 oppgaver
Totalt	8	13	32	2	3

## 4.2 Lærebøkene til Aschehoug

I dette delkapittelet vil jeg presentere mine funn etter analysen av lærebøkene i norsk fra Aschehoug. I likhet med analysen av lærebøkene til Cappelen Damm er analysen gjort i lys av de fem analysekategoriene i arbeidet med digital kompetanse i norskfaget. Se kapittel 3.4.4 for gjennomgang av de fem analysekategoriene.

Oppbygningen av lærebøkene til Aschehoug skiller seg ut fra Cappelen Damm, blant annet ved at de ulike lærebøkene for årstrinnene er delt inn i flere bøker. Lærebøkene til Aschehoug for 5. trinn består av totalt fire ulike bøker. To grunnbøker som er delt inn i 5A og 5B, og to arbeidsbøker som er delt inn i 5A og 5B. Både 6. og 7. trinn har lik inndeling, med kun en grunnbok, men som til sammenlikning med grunnbøkene for 5. trinn er vesentlig lenger. I tillegg består lærebøkene for 6. og 7. trinn av to arbeidsbøker som er delt inn med titlene LES! og SKRIV!.

Grunnbøkene til Aschehoug består i likhet med Cappelen Damm av en kombinasjon av ulike fagtekster med tilhørende oppgaver. De aller fleste oppgavene i grunnbøkene er delt inn under underoverskriftene *samtale, samarbeid, utforsk språket, min læring, individuelt arbeid, hva kan jeg nå?* og *vi lærer sammen*. Oppgavene som ikke er tilhørende til en av underoverskriftene nevnt ovenfor ramses kun opp fortløpende, gjerne i etterkant av en fagtekst. Alle kapitlene avsluttes med delkapittelet *Hva kan jeg nå?*, som er en side med oppsummerende spørsmål fra kapittelet. Tekstutvalget i alle fire grunnbøkene er varierende, og består av et bredt utvalg med fagtekster. Tekstene er tilpasset formålet i hvert enkelt kapittel, enten i form av sjanger eller tematikk.

De seks arbeidsbøkene i læreverket til Aschehoug er også delt inn i kapitler, som ofte samsvarer med enkelte av kapitlene og tematikkene i tilhørende grunnbok. Arbeidsbøkene består i all hovedsak av skriftlige oppgaver, men inneholder også innimellom svært enkle og korte fagtekster.

#### 4.2.1 Fabel 5A og 5B

Alle oppgaver og tekster som omtales i dette kapitlet er hentet fra (Bjørkvold et al., 2020a) og (Bjørkvold et al., 2020b).

I begge grunnbøkene til *Fabel 5*, fant jeg relativt få oppgaver og fagtekster som støtter opp under arbeidet med elevenes digitale kompetanse i norskfaget. I grunnboken 5A, må en bla helt til side 152 før en kan finne en relevant oppgave. Oppgaven fant jeg under kategorien *individuell arbeid*, og oppgaven ber elevene om å søke etter informasjon på en bestemt nettside. Dette er en oppgavetype som faller under kategorien, å bruke og vurdere ulike digitale kilder. Her får elevene særlig mulighet til å utvikle egen kompetanse i å bruke en digital kilde. Senere i læreboken presenteres en fagtekst med tittelen *oppgi kilder*. Fagteksten gir elevene kunnskap i å både bruke og anvende fysiske og digitale kilder. En av oppgavene som presenteres i etterkant av fagteksten ber elevene først om å søke opp informasjon, ved å bruke en troverdig kilde. Elevene blir så bedt om å bruke det de har lært om kildekritikk, til å vurdere om kildene de har benyttet seg av kan anses som troverdige eller ikke. Oppgaven åpner opp for at elevene både skal kunne bruke og anvende seg av digitale kilder, samtidig som de skal vurdere kildene og utvise en form for digital dømmekraft.

Senere i grunnboken *Fabel 5A*, blir elevene først bedt om å produsere en faktatekst. Deretter blir elevene bedt om å finne tilhørende bilder på internett som kan være med på å bidra til mer utfyllende informasjon om tematikken. Ved å gjennomføre oppgaven vil elevene ha produsert en sammensatt tekst, bestående av bilde og verbaltekst. Ettersom utførelsen skal foregå på et digitalt medium, vil oppgaven anses som relevant innenfor arbeidet med utviklingen av elevenes digitale kompetanse i norskfaget.

I det siste kapittelet i *Fabel 5A*, fant jeg også den siste relevante oppgaven innenfor tematikken. Oppgaven fant jeg under oppgavetittelen *samarbeid*, og den går ut på at elevene skal finne og søke seg frem til bestemt informasjon. Som vist tidligere er dette en oppgavetype som gir elevene erfaring i å bruke og vurdere kildene og informasjonen de finner på internett.

I *Fabel 5B*, fant jeg svært få eksempler på oppgaver eller fagtekster som lar elevene arbeide med deres utvikling innenfor digital kompetanse. Relativt tidlig i *Fabel 5B*, finner man kapittelet *Les kritisk*. Tittelen på kapittelet gir ambisjoner om flere aktuelle oppgaver og fagtekster. I kapittelet fant jeg derimot ingen oppgaver og svært få fagtekster som taler direkte mot arbeidet med digital kompetanse. *Hva er kilder?*, *troverdige kilder* og *vær kritisk til kilder* er tre av fagtekstene som presenteres i kapittelet. Selv om tekstene ikke retter seg konkret mot arbeidet med digitale kilder, vil mye av innholdet være relevant for elevene. Dette gjenspeiler seg også i oppgavene i kapittelet, da ingen kan anses å være direkte relevante – men flere av oppgavene kan bidra til refleksjon som allikevel kan komme elevene til nytte. Dette ser man blant annet i disse to følgende spørsmålene: «Hvorfor finnes det kilder som ikke er troverdige, tror dere?» og «Er alle bilder til å stole på? Begrunn svaret deres.» (Bjørkvold et al., 2020b, s. 14). De to oppgavene handler ikke konkret om å bruke digitale kilder, men refleksjonsverdien elevene skaffer seg kan overføres til arbeidet med det digitale.

I et senere kapittel – *Bruk tegn* – er flere av oppgavene knyttet opp mot å kombinere verbaltekst med ulike tegn, gjerne i form av emoji'er. Det konkretiseres ikke i noen av oppgavene om elevene skal benytte seg av fysiske eller digitale kilder, noe som etter min mening gir rom for at begge to kan benyttes. Oppgavene legger opp til at elevene i ulike varianter skal kombinere, erstatte og selv skape tekster hvor tegn og verbaltekst kombineres. Om elevene eller lærer velger å gjennomføre oppgavene på en digital plattform, medfører dette at elevene produserer en sammensatt tekst med hjelp av en digital resurs – noe som igjen støtter opp under elevenes utvikling av elevenes digitale kompetanse i norskfaget.

#### 4.2.2 Fabel 5A og 5B arbeidsbok

Alle oppgaver og tekster som omtales i dette kapittelet er hentet fra (Fongen, 2021a) og (Fongen, 2021b).

I arbeidsbøkene til Fabel 5A og 5B fant jeg flere oppgavetyper som stimulerer til elevenes utvikling av digital kompetanse i norskfaget, enn hva jeg gjorde under analysen av forlagets grunnbøker. I kapittel fire – *Skriv en faktatekst*, finner man flere oppgaver knyttet til kildebruk og kildevurdering. Enkelte av oppgavene ber elevene reflektere og vurdere hvorvidt bestemte og ubestemte kilder er troverdige eller ikke. Andre oppgaver lar elevene selv bestemme hva de mener skal være til stede for at en kilde skal være god. I kapittelet finner en også de gjennomgående søk og finn oppgavene, hvor elevene skal søke frem bestemt informasjon på internett. En gjennomgående faktor hos oppgavene i kapittelet er at elevene skal notere ned hvilke nettressurser eller fysiske kilder de har benyttet seg av for å finne informasjon. Kildereferering står ikke nevnt spesifikt i læreplanen i norsk, men bør allikevel anses som en relevant kunnskap innenfor kildebruk.

Mot slutten av kapittel fire i Fabel arbeidsbok 5A, fant jeg to oppgaver som lar elevene arbeide med produksjon og utvikling av sammensatte tekster digitalt. Den første oppgaven handler om å produsere en faktatekst, og deretter fylle inn med samsvarende bilder og illustrasjoner. Den andre oppgaven lar elevene utvikle en tipsplakat, enten fysisk eller digitalt – begge arbeidsformer bidrar til produksjon av en sammensatt tekst. Ved å produsere teksten digitalt får elevene mulighet til å innhente seg kompetanse i å kombinere flere ulike modaliteter, for å formidle et budskap.

Det er kun i kapittel fire – *Skriv en faktatekst*, at jeg fant oppgaver som kan knyttes opp til tematikken digital kompetanse. Ingen av oppgavene som er tilhørende til de resterende kapitlene i Fabel 5A arbeidsbok, har relevans til tematikken.

I det første kapittelet i Fabel 5B arbeidsbok fant jeg oppgaver med tilknytning til kapittelet *Les kritisk*. I arbeidsboken blir både en faktaboks med informasjon om troverdige kilder, og varseltrekanten for faktasjekk presentert. Begge er fagtekster med relevant tematikk. I etterkant finner man også ulike oppgaver hvor elevene får reflektere og vurdere hva som

gjør en kilde troverdig. Innholdet omhandler også hvordan elevene kan undersøke om en kilde er troverdig, og hvorfor en bør være kritisk til noen kilder. Det er igjen ikke spesifisert om innholdet gjelder digitale eller fysiske kilder, men vurderingen og refleksjonene elevene innhenter seg vil være relevant for begge kategoriene. Senere i kapitlet blir elevene også her oppfordret til å lage en digital tipsplakat om kildekritikk. Denne oppgaven lar både elevene selv reflektere rundt hvilke elementer de mener er sentrale i arbeidet med kilder, og de får trent seg i å produsere digitale sammensatte tekster. En siste oppgavetype en møter i kapitlet er såkalte søk og finn oppgaver, hvor elevene skal bruke internett til å vurdere bestemte påstander. Oppgaven gir elevene erfaring i å bruke og anvende digitale kilder.

I likhet med arbeidsboken til Fabel 5A, er det kun ett kapittel i arbeidsboken til Fabel 5B som inneholder et flertall av oppgaver og fagtekster med relevans til tematikken digital kompetanse. I de resterende kapitlene finner man svært få oppgaver som inkluderer den bestemte tematikken. Et eksempel på en relevant oppgave fant jeg i kapittel to, hvor elevene blir bedt om å produsere et digitalt lysbilde, basert på informasjon de har søkt frem på internett eller i fagbøker. Oppgaven krever både at elevene finner frem til god informasjon, dette inkluderer at elevene utøver kildekritikk og vurderer kildene de søker opp. Videre krever oppgaven at elevene skal produsere en sammensatt tekst, bestående av bilder, tekst og andre elementer for å produsere et lysbilde.

#### 4.2.3. Fabel 6

Alle oppgaver og tekster som omtales i dette kapitlet er hentet fra (Fjeld et al., 2021).

Første kapittel som blir presentert i grunnboka til Fabel 6 heter *Les og tenk kritisk*. Dette er også et kapittel som gir ambisjoner om relevans, og flere tekster og oppgavetyper som bidrar til utviklingen av elevenes digitale kompetanse i norskfaget. Kapitlet består derimot kun av fire sider, bestående av både flere konkrete spørsmål og refleksjonsspørsmål knyttet til vurdering av kilder. Oppgavene anses som relevante, men kapitlets lengde og manglende fagtekster fungerer som et nedtrekk.

De resterende relevante oppgavene som blir presentert i *Fabel 6* finnes spredt rundt i grunnboka. I kapittel ni blir en for eksempel presentert for en oppgave som ber elevene om å produsere en film, eller podkast om en kjent forfatter. I oppgaven blir elevene oppfordret til å ta i bruk digitale ressurser for å produsere produktet, og de blir anmodet til å ta i bruk flere former for modaliteter i produktet sitt. En slik oppgave lar elevene utvikle sin kompetanse i produksjon av sammensatte tekster ved hjelp av en digital plattform.

I *Fabel 6* møter man også på to oppgaver som omhandler digital dømmekraft og vurdering av kilder. Den første oppgaven lar elevene reflektere rundt hva som kreves for at en kilde skal være troverdig. Deretter blir elevene bedt om å finne frem til en nettside med informasjon de mener er troverdig. Neste oppgave legger opp til at elevene skal reflektere rundt både egne og andres valg når det kommer til kommunikasjon ved hjelp av digitale plattformer. Oppgaven bli så fulgt opp av en ny oppgave hvor elevene skal lage en liste med tips over hvordan en bør handle i en kommunikasjonsprosess på digitale medier. Disse oppgavetyperne lar elevene reflektere over egne valg og bidrar til økt forståelse. Oppgavene stadfester også viktigheten av å utøve en god digital dømmekraft.

Videre i *Fabel 6* grunnbok blir en presentert for fire ulike oppgaver, som lar elevene søke opp, å lete etter informasjon på internett. Informasjonen elevene skal finne frem til varierer mellom de ulike oppgavene, og bidrar til at elevene får kompetanse i å søke opp, og anvende ulike type kilder og informasjon.

Den siste relevante oppgaven jeg fant i *Fabel 6* grunnbok, finner en under underoverskriften *Utforsk språket*. Oppgaven ber elevene spille inn en bestemt tekst, for så å lytte på den. Prosessen inkluderer bruk av digitale verktøy, og transformasjonen fra skriftlig tekst til muntlig tekst kan argumenteres for å være en del av prosessen for å produsere en form for sammensatt tekst.

#### 4.2.4 Fabel 6 LES! og Fabel 6 SKRIV!

Alle oppgaver og tekster som omtales i dette kapittelet er hentet fra (Fongen, 2021c) og (Fongen, 2022a).

I arbeidsboken til Fabel 6 LES!, er første kapittel *Les og tenk kritisk*. Flere av oppgavene kan anses som relevante, men som jeg har sett på tidligere er det ingen av oppgavene som legger opp til direkte bruk av ulike digitale kilder eller ressurser. En av oppgavene går ut på at elevene skal sette ring rundt kildene i en ordsky som de anser som troverdige. Selv om oppgaven ikke direkte ber elevene vurdere ulike digitale kilder, bidrar den til en refleksjonsprosess – hvor elevene blir utfordret til å vurdere hvilke kilder de kan stole på eller ikke. En senere oppgave er derimot direkte knyttet opp til vurdering av en digital kilde. Her skal elevene finne frem til en nettside, for så å svare på ulike kontrollspørsmål som lar de vurdere kildens troverdighet.

I et senere tilfelle blir elevene bedt om å bruke internett til å søke frem bestemte type bilder, som de videre skal bruke til å besvare ulike spørsmål. I samme oppgavebolk blir elevene bedt om å manipulere et bilde fysisk eller digitalt. Manipulasjonen kan for eksempel bestå av redigering, fjerning eller tilføring av andre modaliteter. I en av de påfølgende oppgavene skal elevene igjen produsere en tipsplakat om kritisk lesing – enten fysisk eller digitalt. Dette er begge oppgavetyper som kan plasseres innenfor kategorien produksjon av sammensatte tekster. Samme oppgavetype finner en igjen mot slutten av arbeidsboka, hvor elevene selv skal produsere en presentasjon bestående av både bilder, illustrasjoner og tekst.

Arbeidsboka til Fabel 6 SKRIV! Består av vesentlig færre relevante elementer enn hva jeg fant i arbeidsboka Fabel 6 LES!. I Fabel 6 SKRIV! fant jeg to relevante oppgaver, hvorav den første oppgaven utfordrer elevene til å reflektere rundt ulike påståtte situasjoner, og i hvilken grad informasjon kan deles på nett eller ikke. Oppgaven lar elevene reflektere, og kan bidra til utviklingen av deres digitale dømmekraft. Den andre relevante oppgaven i arbeidsboken bidrar til å utvikle elevenes kompetanse innenfor kildekritikk, da den lar elevene vurdere en kildes troverdighet, og begrunne hvorfor de hevder kilden er troverdig eller ikke.

#### 4.2.5 Fabel 7

Alle oppgaver og tekster som omtales i dette kapittelet er hentet fra (Fjeld et al., 2022).

I Fabel 7 er det flere oppgaver og fagtekster som legger opp til utviklingen av elevenes digitale kompetanse i norskfaget. Det første kapittelet en møter på i *Fabel 7*, heter *Pålogget*, og handler blant annet om digitale medier, og hvordan en bør framstiller seg på nett. I kapittelet møter man på flere relevante fagtekster, blant annet *digitale medier og jeg*, *positive sider ved digitale medier og trygg på nett*. Alle tekster som tar opp temaer knyttet opp mot digital bruk og digital dømmekraft. I samme kapittel fant jeg også flere relevante oppgaver. En av oppgavene legger opp til at elevene skal produsere en egen podkast. Som jeg har sett på tidligere samsvarer dette med å produsere sammensatte tekster, noe som også støtter opp under utviklingen av elevenes digitale kompetanse. Under kategorien *samtale* finner en også flere relevante oppgaver, hvor elevene blant annet blir oppfordret til å reflektere over egen og andres bruk av digitale medier. Senere i samme kapittel blir to fagtekster og illustrasjoner i forbindelse med temaet nettvett presentert. Fagtekstene har høy læringsverdi i seg selv, særlig innenfor temaet digital dømmekraft. I etterkant av tekstene under både kategorien *samtale* og *samarbeid* finner en oppgaver som utfordrer elevenes refleksjoner, og oppfordrer til videre tenkning av hva god digital dømmekraft kan medføre.

En av de dominerende oppgavetyperne i *Fabel 7*, er oppgavene jeg tidligere har omtalt som søk og finn. Gjennom de aller fleste kapitlene i læreboka fant jeg oppgavetyper som ber elevene søke opp, eller lete etter bestemt informasjon ved hjelp av digitale kilder. Alle slike former for oppgaver vil kunne stimulere til økt kunnskap i det å bruke og finne frem i ulike digitale kilder.

*Fabel 7* har også flere eksempler på oppgaver som lar elevene benytte seg av ulike digitale ressurser til å produsere sammensatte tekster. En av oppgavene ber for eksempel elevene om å produsere en introduksjonsvideo om et valgfritt tema, andre oppfordrer til produksjon av informasjonsplakater, reklamer eller tegneserier. En annen oppgave lar igjen elevene produsere en tipsplakat og en finner flere oppgaver som ber elevene om å produsere egne podkastepisoder.



#### 4.2.6 Fabel 7 LES! og Fabel 7 SKRIV!

Alle oppgaver og tekster som omtales i dette kapittelet er hentet fra (Fongen, 2022b) og (Fongen, 2022c).

I de to arbeidsbøkene til *Fabel 7* fant jeg færre elementer som legger opp til økt kunnskap for elevenes digitale kompetanse. I Fabel 7 SKRIV! oppfordrer enkelte av oppgavene elevene til å skrive ulike former for tekster digitalt. Dette er en ferdighet som ikke faller inn under analysekategoriene ovenfor, som min analyse baserer seg på. I læreplanen og kompetansemålene etter 7. årstrinn står det derimot at elevene skal kunne skrive tekster med flyt på tastatur (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 7). Oppgavene er derfor å anse som relevante, selv om de ikke defineres som funn i denne sammenhengen.

Også i arbeidsboka til Fabel 7 SKRIV! er oppgavetyperne som lar elevene produsere sammensatte tekster blant de dominerende. To av oppgavene i arbeidsboka ber elevene om å produsere en form for digitale lysbilder, som skal inneholde både bilde og tekst. En siste oppgave lar elevene produsere en tegneserie, først fysisk, for så å overføre den til et digitalt hjelpemiddel.

I Fabel 7 LES! finnes det en oppgave som ber elevene om å vurdere nettsiden *Wikipedia*, og vurdere i hvilken grad en kan stole på artikler som produseres på siden. Oppgaven lar elevene reflektere, og vurdere digitale kilder på en kritisk måte. De resterende tre relevante oppgavene jeg fant i Fabel 7 LES! omhandler at elevene skal produsere sammensatte tekster. Første oppgave ber elevene om å produsere en digital tidslinje, plakat eller presentasjon. I en annen oppgave skal elevene transformere en faktatekst om til et intervju, gjerne ved hjelp av et digitalt medium. Den siste oppgaven lar elevene produsere en digital rapport, angående en tollsituasjon.

#### 4.2.7 Oppsummerende oversikt Aschehoug

Tabell 5: Oversikt over relevante oppgaver og fagtekster i læremidlene i norsk fra Aschehoug.

	Utvikle en god og reflektert digital dømmekraft.	Forholde seg kritisk i møte med digitale tekster og kilder.	Anvende og søke opp digitale kilder.	Gode digitale lesestrategier.	Produsere sammensatte tekster med digitale ressurser.
Fabel 5A		1 oppgave	3 oppgaver 1 tekst		1 oppgave
Fabel 5B		1 tekst	1 tekst		1 oppgave
Fabel 5A arbeidsbok		1 oppgave	4 oppgaver		3 oppgaver
Fabel 5B arbeidsbok		3 oppgaver 1 tekst	2 oppgaver		1 oppgave
Fabel 6	2 oppgaver	2 oppgaver 1 tekst	4 oppgaver	1 oppgave	2 oppgaver
Arbeidsbok 6 LES!		3 oppgaver	3 oppgaver		2 oppgaver
Arbeidsbok 6 SKRIV!	1 oppgave	1 oppgave			
Fabel 7	4 oppgaver 2 tekster	2 oppgaver	9 oppgaver		12 oppgaver
Arbeidsbok 7 LES!		1 oppgave			3 oppgaver
Arbeidsbok 7 SKRIV!					3 oppgaver
Totalt	9	17	27	1	28

## 5.0 DRØFTING

I denne delen av masteroppgaven vil jeg drøfte og reflektere rundt betydningen til funnene i min analyse av materialet. I kapittelet vil jeg blant annet gå igjennom funnene jeg redegjorde for i kapittel 4.0, og drøfte betydningen av disse. Jeg vil også ta stilling til hvordan funnene i min analyse kan bidra til endring og utvikling i min egen, og kanskje også andre læreres læring. Underveis i kapittelet vil jeg også trekke tråder mellom resultatene i analysen og teorien jeg redegjorde for i kapittel 2.0.

Drøftingen vil i all hovedsak ta utgangspunkt i oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål. Oppgavens problemstilling er «Hvordan kommer arbeid med digital kompetanse i norskfaget til syne i lærebøkene til Aschehoug og Cappelen Damm etter Kunnskapsløftet for læreplanen (LK20)?».

Forskningsspørsmålene oppgaven har tatt utgangspunkt i er:

- Hvordan realiseres kravene fra LK20 knyttet til digital kompetanse i de fysiske lærebøkene til Cappelen Damm og Aschehoug?
- Vektlegger de to forlagene Cappelen Damm og Aschehoug arbeidet med digital kompetanse forskjellig? Eventuelt hvordan?
- Hvordan kan kunnskapen om digital kompetanse i fysiske lærebøker bidra til en endring og utvikling for lærere i skolen?

Det første forskningsspørsmålet ble i hovedsak besvart i kapittel 4, under gjennomgangen av analysen av de utvalgte lærebøkene. Resultatene som omhandler dette punktet, blir også drøftet kort i avsnitt 5.2. De to resterende forskningsspørsmålene er hovedsakelig blitt besvart i kapittel 5. Avsnittene er her tydelig merket, da forskningsspørsmålet er nevnt i tittelen til avsnittene.

## 5.1 Hvordan vektlegger Cappelen Damm og Aschehoug opplæringen i den digitale kompetansen?

I tabell 6 nedenfor har jeg samlet tallene fra tabell 4 og 5, for å fremstille og tydeliggjøre forskjellene og likhetene i de to ulike læreverkene.

*Tabell 6: Oppsummering av funnene i læremidlene til Cappelen Damm og Aschehoug.*

	Utvikle en god og reflektert digital dømmekraft.	Forholde seg kritisk i møte med digitale tekster og kilder.	Anvende og søke opp digitale kilder.	Gode digitale lesestrategier.	Produsere sammensatte tekster med digitale ressurser.
Totalt Cappelen Damm	8	13	32	2	3
Totalt Aschehoug	9	17	27	1	28

### 5.1.1 Arbeid med digital dømmekraft

Som vist i tabell 6 ovenfor er det både forskjeller og likheter i hvordan de to forlagene har vektlagt og fordelt oppgaver og fagtekster som omhandler digital kompetanse i norskfaget. Den første kategorien omfavner oppgaver og fagtekster som lar elevene arbeide med å få utvikle en god og reflektert digital dømmekraft. Læremidlene til Cappelen Damm inneholder åtte relevante momenter, og læremidlene til Aschehoug har ni relevante momenter. På bakgrunn av dette kan man se at de to læreverkene har vektlagt oppgaver innenfor denne kategorien relativt likt.

I de tre bøkene til Cappelen Damm er tematikken i stor grad knyttet til nettvett, og hvordan elevene selv fremstår på internett. Elevene blir presentert for fagtekster som tar for seg nettvett og ulike nettvettregler. Oppgavene bærer i stor grad preg av at elevene skal reflektere over egne og andres vaner på internett, og hvorvidt disse vanene er gode eller mindre gode. Det er også verdt å nevne at oppgavene er fordelt relativt likt mellom

læremidlene for de tre ulike årstrinnene, med henholdsvis to, tre og to relevante oppgaver og tekster.

I likhet med Cappelen Damm setter også læremidlene til Aschehoug søkelyset på temaet nettvett. Forlaget presenterer to fagtekster som omhandler hvordan man skal føle seg trygg på nett og en plakat med råd for nettvett. I de påfølgende oppgavene er det også her oppgaver knyttet til refleksjon og vurdering av egen og andres nettbruk. I motsetning til tilfellet i læremidlene til Cappelen Damm er ikke fordelingen av tematikken i bøkene til Aschehoug like godt fordelt. Dette kommer av at jeg ikke kunne finne en eneste oppgave eller fagtekst som kan anses som relevant i læremidlene til Fabel 5. I Fabel 6 finnes det 3 relevante oppgaver, mens Fabel 7 har hele 6 elementer med relevans for tematikken.

Et annet bemerkelsesverdig funn er at oppgavene alltid inntreffer i tett tilknytning til hverandre. De relevante elementene er ikke spredt ut gjennom de ulike læremidlene, men de opptrer alltid innenfor et sentrert område. Et positivt aspekt med en slik fordeling vil være at elevene får mulighet til å bevege og reflektere seg enda mer inn i tematikken, om oppgavene og tekstene presenteres i tett tilknytning til hverandre. Dette vises særlig i *Fabel 7*, hvor man finner den høyeste tettheten med relevante elementer. Denne oppbyggingen bidrar til at oppgavene kan gå enda mer inn i dybden i tematikken, noe som igjen bidrar til at elevene kan reflektere mer rundt tematikken. En stor svakhet med å konsentrere alle relevante elementer på en slik måte vil være om elevene av ulike grunner ikke er til stede under gjennomgangen, eller om læreren ikke prioriterer å gjennomgå de aktuelle sidene. Om elevene kun benytter seg av de fysiske læremidlene vil dette medføre at elevene ikke får noe øving eller kompetanse i å trene sin digitale dømmekraft.

### 5.1.2 Kritisk møte med digitale tekster og kilder

Den andre analysekategorien omhandler elevenes ferdighet i å kunne forholde seg kritisk i møte med digitale tekster og kilder. Også i denne kategorien er antall funn i læremidlene til de to ulike forlagene relativt like uten markante forskjeller. Det er derimot igjen læremidlene fra forlaget Aschehoug som inneholder flest oppgaver og tekster som anses som relevante.

Dette ser man da læremidlene fra Cappelen Damm inneholder 13 elementer, samtidig som læremidlene fra Aschehoug innebærer 17 elementer.

Felles for begge forlagene er at relevante oppgaver og fagtekster opptrer i læremidlene for alle tre årstrinnene. Dette innebærer at i læremidlene for 5., 6. og 7. årstrinn hos begge forlagene, alle inneholder oppgaver og fagtekster som går under ferdigheten med å forholde seg kritisk til digitale tekster og kilder.

I læremidlene til Cappelen Damm finnes det totalt tre fagtekster som tar for seg ferdigheter i å forholde seg kritisk til tekster og kilder. Tekstene handler om gode digitale søkestrategier og tips om hvordan en skal kontrollere og vurdere en kilde eller nettsider. Oppgavene bærer preg av at elevene skal vurdere ulike kilder, og elevene skal basert på utvalgte kriterier vurdere om en kilde er god eller ikke. Andre oppgaver lar elevene reflektere rundt hvordan søkemotorer fungerer, og lar elevene særlig fokusere og reflektere på betydningen av rekkefølgen på resultatene til en søkemotor. Også innenfor denne tematikken er funnene i læremidlene til Cappelen Damm som regel sentrert over et kort sidespenn. Særlig i forbindelse med fagtekstene følger det også ofte påfølgende oppgaver, som tar for seg den samme tematikken. Det er derimot også eksempler på oppgaver innenfor kritisk vurdering av tekst og kilder i andre kapitler i læremidlene, og som presenteres enkeltvis. Innenfor denne tematikken er dermed oppgavetyperne i større grad fordelt gjennom hvert enkelt læremiddel.

Et annet aspekt ved den andre analysekategorien er at den tar for seg både kritisk vurdering av digitale kilder og tekster. Som vist i kapittel 4.1 og i avsnittet ovenfor har jeg sett på hvordan det særlig i oppgavene blir vekslet mellom at elevene skal vurdere både kilder og ulike tekster. I utvalget med tekstene ser en derimot at disse i hovedsak baserer seg på vurderingen og bruken av kilder. I både Norsk 5 og Norsk 6 blir det presentert en tipsplakat som skal hjelpe elevene å vurdere digitale kilder. Et av kontrollspørsmålene går ut på at elevene skal vurdere om de finner informasjonen de trenger, og et annet spørsmål omhandler om elevene forstår informasjonen som blir presentert i teksten. Dette er ferdigheter som kan argumenteres å være innenfor kategorien å vurdere tekster, selv om de ikke er helt klare.

Også i lærebøkene til Aschehoug fokuserer fagtekstene på vurdering av digitale kilder, og hvordan elevene skal finne frem til troverdige kilder. Innholdet i tekstene og tipsene er derimot ulike sammenliknet med tekstene som presenteres i læremidlene til Cappelen Damm. Tipsene som presenteres hos Aschehoug retter seg i enda større grad mot kilden, og mindre mot innholdet i teksten. Hos Aschehoug fokuseres det mer på vurderingen av de ytre omstendighetene til teksten, altså teksten formål og forfatter. I et tilfelle blir elevene oppfordret til å kontrollere påstander i tekster de leser opp mot kilder de allerede stoler på, noe som kan argumenteres å være innenfor ferdigheten å vurdere en tekst, men i mindre grad enn i læremidlene til Cappelen Damm.

Et annet element er at oppgavene som presenteres i læremidlene til Aschehoug gir inntrykk av å være enda mer åpne og generelle, sammenliknet med oppgavene som presenteres hos Cappelen Damm. Dette vises blant annet i oppgaven «Hvordan kan vi vite om vi kan stole på den informasjonen vi får i sosiale medier» (Fjeld et al., 2022, s. 21). Oppgaven forteller ikke noe om at elevene skal vurdere kilden (den sosiale plattformen), tekstene eller bildene som presenteres på plattformen. På en annen siden kan oppgaven også legge opp til en vurdering av begge elementer. Dette er en gjenganger i oppgavene, da de sjeldent spesifikt ber elevene om å vurdere en bestemt kilde eller en bestemt tekst. Overvekten av oppgavene legger derimot opp til at elevene selv må reflektere og vurdere om det er kilden, teksten eller en kombinasjon som bør vurderes.

### 5.1.3 Anvende og søke opp digitale kilder

Den tredje kategorien, er den med desidert flest funn totalt. Analysekategorien tar for seg alle fagtekster og oppgaver som lar elevene trene seg i å søke opp, og anvende ulike digitale kilder. I de tre læremidlene til Cappelen Damm fant jeg hele 32 relevante funn, sammenliknet med 27 i bøkene til Aschehoug. Om en sammenlikner dette med de fire andre kategoriene er dette høye tall.

Felles for begge forlag er at lærebøkene for de tre ulike årstrinnene totalt sett kun inneholder en relevant fagtekst. I Norsk 6 blir elevene presentert for en fagtekst som omhandler gode søkestrategier, og i Fabel 5B grunnbok er det en kort fagtekst om hva en

kilde er. Fagteksten fra Cappelen Damm er nok den med mest direkte overførselsverdi for elevene, da den inneholder konkrete tips om hvordan de bør gjennomføre digitale søk.

Det dominerende funnet hos begge forlagene er oppgaver. Alle bøkene fra Cappelen Damm, og alle grunnbøkene fra Aschehoug inneholder et betydelig antall oppgaver med relevans for tematikken. Oppgavene vi finner hos begge forlag har mange likheter, da stort sett alle oppgaver ber elevene søke opp og lete etter en bestemt type informasjon. De aller fleste oppgaver starter med: *gå på nett og les om, bruk internett til å finn ut mer om* eller *søk opp*. Alle oppgaver krever bruk av en digital søkemotor, men elevene står fritt til å selv velge kilde og tekst. I et fåtall av tilfellene blir elevene bedt om å gå inn på en konkret nettside, for så å finne frem til informasjon inne på denne. Dette er mer lukkede oppgaver enn de som lar elevene søke helt fritt.

Kildekritikk og kildesøk er to elementer som ofte kan kombineres med hverandre. Som nevnt ovenfor oppfordrer begge forlag i sine lærebøker som oftest kun til at elevene skal søke opp, og lete etter bestemt informasjon. Det er ytterst sjeldent at elevene får beskjed om å kontrollere eller vurdere kildene de benytter seg av. Det kan diskuteres hvor mye kompetanse elevene faktisk trenger i å kun søke opp, og navigere seg i digitale kilder. Basert på antall funn i lærebøkene, kan det derimot se ut som at ferdigheten vektlegges høyt hos de to forlagene Cappelen Damm og Aschehoug. Ferdigheten om å søke opp og bruke digitale kilder blir som vist i kapittel 2.2.7 nevnt i læreplanen i norsk, og er dermed en ferdighet elevene skal innhente seg kompetanse i.

I figur 2, basert på Letnes og Mørk, vises fire sentrale perspektiver og dimensjoner ved arbeid med digital kompetanse. Det å søke opp informasjon, og bruke ulike søkemotorer faller ifølge figuren under kategoriene *Kunnskap* og *Artefakt/gjenstand*, og er viktige kunnskaper (Letnes & Mørk, 2022, s. 28). *Makt og kraft* er derimot også en sentral dimensjon i figuren. Dimensjonen omhandler blant annet digital dømmekraft og kildekritikk. Det å søke opp og anvende digitale kilder bør dermed i større grad bli sett i sammenheng med det å vurdere kildene og tekstene elevene møter på. Dette kunne enkelt blitt løst ved å inkludere kravet om at elevene skal bruke en god kilde i oppgavene. Et annet aspekt kan være å legge til en ekstra deloppgave, hvor elevene blir bedt om å argumentere og vurdere



om kilden de har valgt er troverdig eller ikke. Dette kommer av at en konsekvens ved slike oppgaver kan være at elevene opparbeider seg dårlige søkevaner om de ikke tidlig lærer å forholde seg kritisk til alle kilder og tekster de møter på digitalt.

Et annet aspekt som er gjeldende for læremidlene til begge forlagene, er at de inneholder flere oppgaver jeg vil definere som uklare. Det finnes eksempler på mange oppgaver som ber elevene om å *finne mer informasjon*. Dette er oppgaver jeg har valgt å ikke ta med i min analyse, da de ikke spesifikt nevner bruk av et digitalt hjelpemiddel. Verbet å finne kan inkludere mange ulike fremgangsmåter, og basert på formuleringen står elevene fritt til å velge fremgangsmåte selv. På en annen side ekskluderer heller ikke formuleringen at elevene kan ta i bruk et digitalt hjelpemiddel. Resultatet kan dermed være at elevene i mange flere oppgaver enn det som er nevnt i tabell 4, 5 og 6, benytter seg av et digitalt hjelpemiddel. På den måten vil ikke tallene jeg opererer med være helt reelle, og elevene vil få mer øving og kompetanse innenfor området enn hva jeg opererer med i denne oppgaven.

#### 5.1.4 Utvikling av digitale letestategier

Kategori nummer fire omfatter alle funn i lærebøkene som bidrar til at elevene kan få utvikle gode digitale letestategier. Denne kategorien er den som totalt sett scorer med desidert færrest funn, med henholdsvis to og ett funn i læremidlene til Cappelen Damm og Aschehoug.

Lesestrategiene elevene blir presentert for omhandler å notere stikkord, og å trekke ut sentrale sitater. Dette er generelle lesestrategier som er felles for både fysiske og digitale tekster. Strategiene brukes for å memorere og huske det viktigste innholdet i teksten. Ingen av oppgavene er knyttet direkte til lesing av digitale tekster, utenom at notatene skal bli tatt med utgangspunkt i en digital tekst.

Det å utvikle gode digitale leseferdigheter er en viktig del under den grunnleggende ferdigheten å kunne lese (Kunnskapsdepartementet, 2019), og det er dermed bemerkelsesverdig at forlagene ikke har prioritert eller løftet frem kompetansen mer. Funnet tydeliggjør viktigheten av at det er læreplanen som skal fungere som det

dominerende styringsdokumentet i skolen, og det som skal sette føringen for hva undervisningen skal inneholde (Imsen, 2020, s. 297-303).

#### 5.1.5 Produksjon av sammensatte tekster ved hjelp av digitale ressurser

Den femte analysekategorien er den kategorien med den mest markante forskjellen mellom de to ulike forlagene. Kategorien tar for seg elevenes utvikling og ferdighet i å produsere sammensatte tekster ved hjelp av ulike digitale hjelpemidler. Læremidlene til Cappelen Damm opererer kun med tre relevante funn, sammenliknet med Aschehoug sine 28 relevante oppgaver. Dette viser en veldig ulik prioritering hos forlagene.

Et annet bemerkelsesverdig funn er at det i lærebøkene fra Cappelen Damm kun finnes oppgaver som lar elevene produsere digitale sammensatte tekster i Norsk 7. I hverken Norsk 5 eller 6, finner jeg oppgaver eller tekster som en kan anse som relevante. De tre funnene i Norsk 7 er derimot godt fordelt gjennom boken. Denne prioriteringen finner jeg delvis igjen i læremidlene til Aschehoug da det er i de tre bøkene i tilknytning til 7. årstrinn som har den største andelen med relevante funn. Det finnes ingen tydelig forklaring på hvorfor forlagene har valgt denne prioriteringen.

I lærebøkene fra Aschehoug kan en derimot se en utvikling i hva disse type oppgavene krever av elevene. I bøkene for 5. trinn presenteres oppgavene som små drypp, og elevene skal kun kombinere tekst og bilde på enkle måter. Læremidlene for 6. årstrinn inneholder noen flere elementer og introduserer elevene for å kombinere skriftlig tekst med bilde og lyd. Utviklingen fortsetter da det i bøkene for 7. årstrinn er en betydelig større bruk av oppgaver som lar elevene produsere sammensatte tekster, og kompleksiteten i oppgavene er vesentlig større i bøkene for 7. årstrinn sammenliknet med bøkene for 5. årstrinn. Forlaget sin vurdering i prioritering og ulik fordeling av disse oppgavetyperne kan dermed antas å være et resultat av at de ønsker at elevene skal få muligheten til å bygge videre på eksisterende kunnskaper.

## 5.2 Hva betyr funnene som ble gjort i analysen?

I dette delkapittelet skal jeg reflektere rundt betydningen til funnene som ble vist i analysen i kapittel 4.0, og sammenlikningen av de to læreverkene i kapittel 5.1.

Som lærer har jeg tidligere i oppgaven stadfestet at det er læreplanen som skal fungere som et av de øverste styringsdokumentene i skolen (Imsen, 2020). På en annen side har tidligere forskning også vist at bruken av læremidler og lærebøker i undervisningen er dominerende, og er ofte styrende for hvordan undervisningen foregår (Skjelbred, 2021, s. 99). Om ulike læremidler skal være styrende for hvordan undervisningen foregår, er det helt vesentlig at de også er samsvarende med kravene som presenteres i gjeldene læreplan. Tidligere hadde Norge et statlig organ som godkjente læremidler, dette fungerte som en kvalitetssikring i skolen. Godkjenningsorganet er i dag derimot ikke eksisterende lenger, noe som innebærer at om lag hvem som helst kan publisere og gi ut læremidler (Skjelbred, 2021, s. 102).

I dagens skole kan en dermed argumentere for at læreren har et større profesjonsfaglig ansvar enn tidligere, da læreren nå selv må vurdere læremidlene de velger å implementere i undervisningen. Det er lærerens ansvar å sikre at elevene får tilgangen på kompetansene som er stadfestet i læreplanen.

Resultatene som ble vist i sammenlikningen av læremidlene til de to ulike forlagene vist i tabell 6, viser store forskjeller. Tallene i tabellen viser oss at forlagene har prioritert tematikken og kategoriene ulikt. På en annen side kan det også argumenteres for at begge forlag tilfredsstillt kravene i LK20, da det er blitt gjort funn innenfor alle fem kategorier i læremidlene til begge forlag. Med dette menes det at ingen av forlagene har ekskludert en eller flere av kategoriene, men prioriteringen av ferdighetene elevene skal innhente seg er derimot svært ulik. Dette står i motsetning til forskningen Johansen gjennomførte innenfor samme tematikk i den videregående skolen, hvor enkelte av lærebøkene ikke tilfredstilte alle kravene som ble stilt i læreplanen (Johansen, 2018). Ifølge dagens retningslinjer blir det opp til den enkelte lærer å vurdere læreverkene opp mot hverandre, for så å vurdere hvilke som er mest relevant for at elevene skal innhente seg ønsket kompetanse (Skjelbred, 2021).

Som vist tidligere i oppgaven er det flere likhetstrekk i hvordan de to forlagene Cappelen Damm og Aschehoug har prioritert og fordelt oppgaver og fagtekster med tilknytning til digital kompetanse i sine læremidler. Dette så vi blant annet i gjennomgangen av de fire første kategoriene, da det her ikke var noen markante utslag fra hverken det ene eller det andre forlaget. Det største utslaget viser seg under den femte kategorien, da Aschehoug stiller med et betydelig større utvalg med oppgaver som faller inn under tematikken, sammenliknet med Cappelen Damm. Den store forskjellen mellom forlagene innenfor kategori fem utgjør også at det er læreverket til Aschehoug som totalt sett stiller med flest relevante funn. Dette er elementer som vil kunne ha stor betydning i vurdering av de to læreverkene.

Skjelbred trakk frem tre ulike dimensjoner som var sentrale når en skal vurdere et læremiddel. Innhold, form og funksjon er alle elementer som bør tas med i en vurderingsprosess (2021). Tidligere i oppgaven har jeg stadfestet at læremidlene til de to ulike forlagene har en relativt lik form. Dette kom av at struktureringen og oppbygningen med fagtekster og oppgaver anses som lik i alle bøkene. Lengden på kapitlene, og det faktum at Aschehoug har egne arbeidsbøker i tillegg til grunnbøkene, er derimot to elementer som også bidrar til ulikheter innenfor læreverkenes form. Alle læremidler og læreverker har som funksjon å bidra i en opplærings situasjon (Skjelbred, 2021). Med dette menes det at formålet bak bøkens publisering og funksjonen de har i klasserommet – er å bistå i elevenes utviklingsprosess. På bakgrunn av dette kan jeg konkludere med at alle læremidlene som er omtalt i denne oppgaven, baserer seg på den samme grunnleggende funksjonen.

Da forlagene baserer seg på omtrentlig lik form og funksjon i sine læremidler, gjenstår det kun et element. Det siste elementet som står igjen i en vurderingsprosess av læremidler er ifølge Skjelbred tekstens innhold. I vurderingen av læreverkene til Cappelen Damm og Aschehoug vil forlagets vektlegging og ulike prioritering av de fem analysekategoriene være en sentral del av vurdering av innholdet. Uten et offentlig godkjenningsorgan, blir det som nevnt opp til den enkelte lærer å vurdere funnene opp mot hverandre.

Funnene som ble gjort i analysen viser betydningen av at lærere benytter seg av sitt profesjonsfaglige ansvar, og at de er beviste i valg av læremidler. I analysen ble det

synliggjort at begge forlag tilfredsstillter kravene i LK20, men til ulik grad. Det blir opp til hver enkelt lærer å vurdere hvorvidt kunnskapene læremidlene legger opp til er tilfredsstillende.

Et annet sentralt aspekt vil være at lærerne er bevisste på innholdet i læremidlene som benyttes. Om lærerne er beviste på innholdet, og er klar over eventuelle mangler og svakheter, vil de kunne få mulighet til å erstatte manglene – slik at elevene får mulighet til å innhente kompetansene de har krav på. I denne analysen er det flere av analysekategoriene som har funnet det er verdt å drøfte over. Enkelte vil kunne hevde at læremidlene i liten grad legger opp til elevenes utvikling av digital dømmekraft og kildekritikk. Andre vil kunne mene at den store andelen med søk og finn – oppgaver er unødvendig, da oppgavene i liten grad faktisk gir elevene en verdifull kompetanse. Oppgavene burde i stedet blitt satt i sammenheng med kildekritikk, og refleksjonsoppgaver som lar elevene reflektere rundt både kilden og tekstens troverdighet. Andre vil igjen kunne ha trukket frem det svært lave antallet med oppgaver som lar elevene arbeide med digitale lesestrategier. Et annet aspekt er vektleggingen og betydningen av oppgaver hvor elevene skal produsere digitale sammensatte tekster. På bakgrunn av læreres egen drøfting og vurdering basert på elevene, vil de kunne erstatte eventuelle mangler med andre læremidler de anser som mer relevante. Ettersom undersøkelser i dag også viser at mange skoler baserer sine innkjøp av læremidler basert på tilbakemeldinger fra skolens personale, er det svært viktig at lærere bruker sin profesjonsfaglige kompetanse til å vurdere – å ta gode valg (Bergene et al., 2021, s. 113).

### 5.3 Hvordan kan kunnskapen om digital kompetanse i fysiske lærebøker bidra til en endring og utvikling for lærere i skolen?

I dagens teknologiske samfunn, blir digital kompetanse sett på som en sentral og viktig ferdighet å mestre. Tilgangskompetanse til det digitale er i både dagens skole og samfunn svært viktig for både elever og lærere (Scheerder et al., 2017). For at elevene skal kunne utvikle god digital kompetanse, anses det som helt sentralt at også læreren har inngående kunnskap innenfor tematikken (Utdanningsdirektoratet, 2022, s. 112). Dette blir også tydelig underbygget av studien til Hjuske et al. (2022), som tar for seg hvilke digitale kompetanser nyutdannede lærerstudenter har med seg ut i arbeidslivet, og hvordan dette påvirker

elevenes opplæring. På bakgrunn av dette er det satt i gang et nasjonalt satsningsområde, hvor målet er å øke læreres profesjonsfaglige digitale kompetanse. Satsningsområdet vises i dag i form av både videreutdanning og kompetansepakker. Arbeidet med lærernes profesjonsfaglige digitale kompetanse er en av kompetansepakkene, som skal bidra til både kompetanseløft og bevisstgjøring innenfor tematikken i skolen. I figur 1, er de syv hovedområdene i lærerens profesjonsfaglige digitale kompetanse oppsummert. Kategoriene kan være verdt å ta med seg både i vurderingen av læreverkene og hver enkelt oppgave. Særlig de fire kategoriene *fag og grunnleggende ferdigheter, skolen i samfunnet, etikk og samhandling og kommunikasjon* anses som relevante i dette arbeidet.

Innenfor kategorien *fag og grunnleggende ferdigheter* har jeg tidligere i oppgaven vist hvordan dette omhandler at læreren kan benytte seg av de grunnleggende ferdighetene, særlig den digitale, for å gi elevene tilgang på kompetanse. I praksis innebærer dette en bevisstgjøring hos den enkelte lærer om den digitale kompetansens plass og viktighet i læringssammenheng. Oppgaver og aktiviteter som lar elevene arbeide med sin digitale kompetanse anses i denne sammenhengen som svært relevant.

*Skolen i samfunnet*, viser til digitale påvirkninger i dagens samfunn. Rapporten som er utgitt av Utdanningsdirektoratet trekker særlig frem digitale medier sin rolle, og utviklingen av elevenes digitale dannelse (Kelentric', Helland & Astorp, 2024). En annen sentral ferdighet en kan argumentere for at faller innenfor kategorien er digital dømmekraft. Lærerne må ha forståelse om digitale mediers plass, og på hvilken måte dette kan påvirke elevene. Dette vil kunne gi læreren et nytt grunnlag for forståelse av viktigheten med å arbeide med nettopp elevenes digitale atferd. Dette er oppgavetyper og en tematikk som forlagene tok for seg i noen grad i sine lærebøker, men kanskje ikke nok om man baserer seg på viktigheten av denne ferdigheten.

Kategorien som tar for seg *etikk*, faller under samme stol som kategorien *skolen i samfunnet*. Dette kommer av at kompetanseområdet tar for seg etiske problemstillinger som omhandler digital dannelse, digital dømmekraft og generell digital bruk. Da to av kategoriene i lærerens profesjonsfaglige digitale kompetanse omhandler kunnskap tilknyttet digital dømmekraft, kan det virke som at hverken forlaget Cappelen Damm eller Aschehoug har vektlagt

kunnskapen i en betydelig nok grad i sine lærebøker. Dette legger i så fall opp til at læreren må integrere opplæring i ferdigheten ved å ta i bruk andre læringsressurser.

*Samhandling og kommunikasjon* er den siste kategorien jeg har trukket frem som særlig relevant i arbeidet med læremiddelvurdering i dette tilfellet. Også her faller digital dømmekraft inn som et sentralt element, i tillegg til kritisk kilde- og tekstvurdering.

Om lærere enten har, eller får mulighet til å innhente seg kunnskap som omhandler de syv kategoriene som presenteres i lærers profesjonsfaglige digitale kompetanse vil de ikke bare få mulighet til å øke sin egen og elevenes digitale kunnskap, men de vil også få mulighet til å kunne vurdere læremidler og oppgaver som spiller en sentral rolle i skolen. Dette kommer av at kunnskap innenfor fagområdet vil kunne bidra til at lærere enklere kan trekke ut og vurdere sentrale emner.

Tidligere i masteroppgaven har jeg sett på hvordan læreverkene til både Aschehoug og Cappelen Damm i stor grad svarer på kravene som blir gitt i læreplanen, som er et av de øverste styringsdokumentene i dagens skole (Skjelbred, 2021). Dette kommer av at det er funn innenfor alle fem analysekategoriene, som denne oppgaven har tatt utgangspunkt i. Analysekategoriene er som tidligere nevnt basert på gjennomgangen av læreplanen. Om en derimot trekker inn kategoriene i *lærers profesjonsfaglige digitale kompetanse*, som vist ovenfor, kan en i større grad argumentere for at læreverkene til de to forlagene har vesentlige mangler eller feil prioritering i oppgavens innhold. Rammeverket til PFDK legger opp til en større bevisstgjøring angående digital dømmekraft og kritisk tilnærming til tekst og kilder, enn hva oppgavene i læremidlene legger opp til. Studien til Heddeland og Horverak som ble omtalt i kapittel 1.3 påpeker dessuten også behovet av å gi elevene opplæring i hvordan de fortrinnsmessig bør benytte seg av digitale verktøy i undervisningen (2022). Dette kom av at en stor andel av elevene utga at de i arbeidet med det digitale manglet hensiktsmessige læringsstrategier, noe som medførte til lavere kunnskap og flere distraksjoner.

Basert på alle funnene og drøftingene som er gjort ovenfor, understrekes behovet og viktigheten av at lærere har inngående kunnskap i hva digital kompetanse innebærer i de

ulike fagene. Dette kommer for det første av at dette vil kunne komme elevene til gode, da læreren med inngående kunnskap også har forståelse om hvordan ferdighetene kan videreformidles til elevene. Kompetansen vil også være svært sentral, når lærere skal navigere seg i, og velge ut læremiddel som skal brukes i undervisningen. Både arbeidet med denne masteroppgaven, og alle funnene som er gjort har gitt meg en mer inngående kunnskap, og gitt meg mer forståelse knyttet til dette arbeidet. Dette kommer blant annet av at funnene har vist viktigheten av at alle lærere stiller seg kritisk til alle former for tekster, verktøy og læremiddel de velger å integrere i undervisningen. Lærere er selv ansvarlig for å kvalitetssikre produktet, og det er lærerens ansvar at elevene oppnår kunnskapene og ferdighetene som er stadfestet i gjeldende styringsdokumenter, som LK20. Om lærere ikke har nok kunnskap innenfor digital kompetanse, vil de heller ikke ha kompetanse til å vurdere alle aspektene i et læremiddel.

Dette er funn som har endret min personlige holdning og kunnskap, og som jeg vil ta med meg inn i min fremtidige lærergjerning. På en annen side er det funn som understreker behovet for kontinuerlig kunnskapsutvikling hos lærere, slik at de videre kan ta valgene som gagnar elevene best.



## 6.0 AVSLUTNING

### 6.1 Oppgavens formål

Formålet med denne oppgaven har vært å se på i hvilken grad de fysiske lærebøkene til de to forlagene Aschehoug og Cappelen Damm legger opp til at elevene skal få utvikle sin digitale kompetanse i norskfaget. For å gjennomføre prosjektet har jeg tatt utgangspunkt i sentrale styringsdokumenter i skolen, i form av både læreplanens overordnede del og den fagspesifikke læreplanen i norsk. Denne gjennomgangen dannet videre utgangspunktet for fem analysekategorier som jeg senere benyttet meg av for å analysere materialet. I gjennomgangen av analysen har jeg presentert både kvantitative og kvalitative data, for å redegjøre for funnene mine. Det er den kvalitative forskningsmetoden som er bærende i oppgaven, med enkelte innslag av kvantitative forskningsmetoder. Et sentralt mål med oppgaven har vært å se på om forlagene Aschehoug og Cappelen Damm vektlegger og prioriterer de fem analysekategoriene ulikt. I oppgaven har jeg også hatt et ønske om å finne ut hvorfor de eventuelt har prioritert ulikt, og hvilke effekter dette kan ha for brukere av det fysiske læreverket. Et annet sentralt formål med denne oppgaven har vært å se på om de fysiske lærebøkene i det hele tatt legger opp til at elevene skal utvikle sin digitale kompetanse, og hvordan dette eventuelt gjøres.

### 6.2 Sentrale funn i oppgaven

I oppgaven er det gjort flere sentrale funn, som er med på å besvare oppgavens problemstilling: «Hvordan kommer arbeid med digital kompetanse i norskfaget til syne i lærebøkene til Aschehoug og Cappelen Damm etter Kunnskapsløftet for læreplanen (LK20)?».

I tabell 4, 5 og 6 ble de kvantitative tallene beskrevet, som er hentet ut i analysen av lærebøkene. Tabellene gir en helt konkret oversikt over hvilken type oppgaver som finnes, og hvor mange funn det er gjort av de fem ulike kategoriene. I tillegg til de kvantitative tallene blir også funnene i de kvalitative analysene vist i kapittel 4. Innenfor de kvalitative resultatene er hovedfokuset lagt på selve meningsinnholdet i de ulike oppgavene og

fagtekstene som presenteres i lærebøkene. I denne delen av oppgaven ble flere av oppgavene og fagtekstene presentert og analysert. Formålet med denne delen var for det første å finne betydningen bak de ulike oppgavene og fagtekstene. Dette for å finne ut hva det faktiske formålet til de ulike oppgavene var. En annen sentral del innenfor den kvalitative analysen var å finne ut hvilke type kunnskaper og ferdigheter de ulike oppgavetyperne faktisk stimulerer til.

På bakgrunn av funnene som ble gjort i analysen og drøftingen som er vist i kapittel 5, har jeg gjort flere refleksjoner som omfatter problemstillingens problematikk. På bakgrunn av funnene som ble gjort i analysen av lærebøkene, kan jeg for det første konkludere med at begge forlagene i sine lærebøker tilfredsstillende kravene som stilles i LK20. Dette kommer av at alle de fem analysekategoriene som analysen har tatt utgangspunkt i, stiller med konkrete funn. I drøftingen har jeg imidlertid sett på variasjonen og ulikhetene mellom lærebøkene til Cappelen Damm og Aschehoug, og hvilken betydning dette kan ha for elevene. Jeg har også trukket frem hvordan de to forlagene har vektlagt kompetansene ulikt. Basert på de kvantitative dataene som er fremstilt i tabell 6, kommer det frem at det var lærebøkene fra Aschehoug som totalt stilte med flest relevante funn. Innenfor den kvalitative analysen av selve oppgavene viste jeg også en tendens på at oppgavene i lærebøkene til Aschehoug gikk mer i dybden, og presenterte delvis mer komplekse oppgaver sammenliknet med Cappelen Damm.

Et annet sentralt funn i denne studien, er at den ferdigheten som totalt sett var dominerende hos begge forlagene, var oppgavetyper som lot elevene søke opp, og anvende ulike digitale kilder. I gjennomgangen har jeg vært noe skeptisk til denne type oppgaver, da jeg mener den stimulerer til lite reell kompetanse hos elevene. Dette underbygges særlig da det hos begge forlag var relativt få oppgaver som lot elevene få trene opp ferdighetene sine innenfor kildekritikk og digital dømmekraft. Om elevene ikke har den nødvendige kunnskapen til å anvende seg av, og vurdere ulike digitale kilder, er det etter min mening svært lite hensiktsmessig med mange oppgaver som ber elevene om å bare søke opp ulike fakta på internett. Ved å kombinere internettsøk med oppgaver som lar elevene reflektere kritisk over både innhold og utgiver – mener jeg at elevene totalt sett ville ha sittet igjen med en større kompetanse. Det er også påfallende at begge forlag har nedprioritert

oppgaver som omhandler digital lesing, og digitale lesestrategier – da begge forlag har et betydelig antall oppgaver som ber elevene om å nettopp lese digitale tekster.

Basert på alle funn og refleksjoner vil jeg konkludere med at forlagene har prioritert og vektlagt de fem digitale kompetansene ulikt, samtidig som begge læreverkene svarer på kravene som stilles i skolens styringsdokumenter. Den ulike vektleggingen hos de to forlagene vil kunne føre til ulik prioritering i timene og kompetanse hos elevene. Til syvende og sist vil det være opp til den enkelte lærer å utøve et profesjonsfaglig skjønn, for å finne det læreverket, og benytte seg av de læremidlene som vil kunne best stimulere kompetansen til den elevgruppa.

### 6.3 Videre forskning

Fagfeltet innenfor digital teknologi i skolen er stort, og det finnes etter min mening fortsatt mange spennende og aktuelle områder som er verdt videre forskning. I denne oppgaven har jeg blant annet påpekt at kunnskapen til lærere og annet personell i skolen innenfor digital kompetanse er helt sentral også for elevenes utvikling innenfor området. I forbindelse med presentasjonen av *rammeverket for lærerens profesjonsfaglige digitale kompetanse* har jeg også vist viktigheten av at lærerne er oppdatert på både forskningens- og samfunnets utvikling innenfor tematikken. I forbindelse med dette vises behovet for kontinuerlig ny, og oppdatert forskning og kompetanse innenfor fagområdet.

Denne masteroppgaven har i hovedsak rettet seg mot lærebøker, og i hvilken grad de fysiske lærebøkene til Cappelen Damm og Aschehoug tilfredsstiller kravene som blir stilt i LK20. For å kunne svare på problemstillingen har jeg blant annet fremstilt kvantitative data, som viser en oversikt over antall relevante funn i bøkene til de to læreverkene. Som tidligere begrunnet i denne oppgaven finnes det mange ulike metoder, og hjelpemidler, for å løse flere av oppgavene – noe som vil kunne påvirke hvilke kunnskaper elevene sitter igjen med. Enkelte av oppgavetyperne er også noe usikre å vurdere, da det kun finnes et begrenset utvalg. En forskningsprosess som undersøker hvilke oppgaver elevene faktisk gjennomfører, eller måler hvilke kompetanser elevene sitter igjen med etter gjennomføring, vil være svært relevant. Dette ligger dessverre utenfor denne oppgavens omfang, men er et område jeg vil

anbefale for videre forskning. En slik studie vil kunne bidra til mer inngående og reell kunnskap om elevenes opplæring og bruk av digitale ferdigheter i norsk.

## 7.0 LITTERATURLISTE

- Andreassen, S. E., & Tiller, T. (2021). *Rom for magisk læring?: en analyse av læreplanen LK20*. Universitetsforlaget.
- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis: en håndbok for masterstudenter* (1. utgave.). Cappelen Damm akademisk.
- Bergene A. C., K.S. Vika, E. Denisova, F.S. Steine og F.F. Vennerød-Diesen (2021): Spørsmål til Skole-Norge: Analyser og resultater fra Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse til skoler og skoleeiere høsten 2021. NIFU-rapport 2021(25). Oslo: NIFU.  
<https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/2837634/NIFUrapport2021-25.pdf?sequence=6>
- Bjørnsrud, H., & Nilsen, S. (2021). *De uferdige utdanningsreformer og Fagfornyelsen (LK20): om det som var, det som er, og det som ennå ikke er til* (1. utgave.). Gyldendal.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Busch, P.-A. (2021). *Digitalisering*. Store Norske Leksikon. <https://snl.no/digitalisering>
- Dalland, O. (2020). *Metode og oppgaveskriving* (7. utgave). Gyldendal.
- Dalland, C. & Andersson-Bakken, E. (2021). *Metoder i klasseromsforskning: forskningsdesign, datainnsamling og analyse*. Universitetsforlaget.
- Gilje, Ø. (2021). På nye veier: læremidler og digitale verktøy fra kunnskapsløftet til fagfornyelsen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 227-241.  
<https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2021-02-10>

- Goodlad, J. I., Klein, M. F. & Tye, K. A. (1979). *The domains of Curriculum and Their Study*. I Goodlad, J. I., (red.). *Curriculum Inquiry. The study of Curriculum Practice* (s. 43-76). New York: McGraw-Hill Book Company.
- Gran, L. (2018). Digital dannelse: en overordnet interkulturell kompetanse: En systematisk litteraturgjennomgang av dannelse i kunnskapssamfunnet. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 102(3), 214–246. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2018-03-03>
- Hansen, P. J. K. (2000). *Teknologi i skolen – og i NSM*. Høgskolen i Oslo, Avdeling for lærerutdanning.
- Heddeland, S., & Horverak, M.-O. (2022). Teknologi i skolen – mulighet eller distraksjon? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 106(2), 104–115. <https://doi.org/10.18261/npt.106.2.3>
- Heidegger, M. (1977). *The question concerning technology: and other essays*. Harper & Row, Garland Publishing INC.
- Hjukse, H., Aagaard, T., Bueie, A. A., Moser, T., & Vika, K. S. (2020). Digitalisering i grunnskolelærerutdanningen - om faglige forskjeller i arbeidet med profesjonsfaglig digital kompetanse. *Acta didactica Norden*, 14(1). <https://doi.org/10.5617/adno.7852>
- Imsen, G. (2009). *Lærerens verden. Innføring i generell didaktikk* (4. utgave). Oslo: Universitetsforlaget.
- Imsen, G. (2020). *Lærerens verden. Innføring i generell didaktikk* (6. utgave). Oslo: Universitetsforlaget.
- Johansen, E. (2018). *Digitale ferdigheter i lærebøker; hvordan ivaretar lærebøker i videregående skole de digitale føringene som ligger i Kunnskapsløftet?* [Masteroppgave, OsloMet]. OsloMet ODA. <https://hdl.handle.net/10642/8756>

- Kelentric, M., Helland, K., & Astorp A-T. (2024). *Rammeverk for lærerens profesjonsfaglige digitale kompetanse*. Utdanningsdirektoratet.  
<https://www.udir.no/contentassets/c3734689561a407cb4de329f5966233d/24-03-01-pfdk-rammeverk.pdf>
- Klausen, S. (2022). Digitale ferdigheter i skolens grunnlagsdokumenter. I Røkenes, M. F., (Red.), *Digital teknologi for læring og undervisning i skolen*. Universitetsforlaget.
- Krumsvik, R. J., Egelanddal, K., Sarastuen, N. K., Jones, L. Ø. & Eikeland, O. J. (2013). *Sammenhengen mellom IKT-bruk og læringsutbytte (SMIL) i videregående opplæring*. Universitetet i Bergen.  
[http://www.ks.no/PageFiles/41685/Sluttrapport\\_SMIL.pdf](http://www.ks.no/PageFiles/41685/Sluttrapport_SMIL.pdf)
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06?lang=nob>
- Kvithyld, T. (2022). *Muligheter og begrensninger ved bruk av læringsressurser i skriveopplæringen – en komparativ casestudie av to skriveforløp i norskfaget på ungdomstrinnet der samme læringsressurs blir iscenesatt*. [Doktorgradsavhandling, NTNU]. NTNU Open. <https://hdl.handle.net/11250/3030322>
- Letnes, M.-A., & Røkenes, F. M. (2022). *Digital teknologi for læring og undervisning i skolen*. Universitetsforlaget.

- Ludvigsen-utvalget. (2015). Fremtidens skole: Fornyelse av fag og kompetanser. *Norges offentlige utredninger 2015(8)*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/da148fec8c4a4ab88daa8b677a700292/no/pdfs/nou201520150008000dddpdfs.pdf>
- OECD. (2015). Students, Computers and Learning: Making the Connection. PISA. *OECD Publishing*. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264239555-en>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (LOV-1998-07-17-61)*. Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Postholm, M. B., Jacobsen, D. I., & Søbstad, R. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen* (1. utgave). Cappelen Damm akademisk.
- Redecker, C & Punie, Y. (2017). European Framework of the Digital Competence of Educators. *Joint Research Centre science for policy report*. <https://dx.doi.org/10.2760/159770>
- Rykkje, L., & Ueland, V. (2022). En dialog med tekster – fortolkning i lys av Gadammers filosofiske hermeneutikk. *Nordisk sygeplejeforskning*, 12(4), 1–12. <https://doi.org/10.18261/nsf.12.4.6>
- Scheerder, A., Van Deursen, A. & Van Dijk, J. (2017). Determinants of Internet skills, uses and outcomes. A systematic review of the second-and third-level digital divide. *Telematics and Informatics*, 34(8), 1607-1624. <https://doi.org/10.1016/j.tele.2017.07.007>
- Skagen, K. (2014). Digitalisering som statlig avdidaktisering av klasserommet. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98(6), 440–451. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2014-06-05>
- Skjelbred, D. (2019). *Skolens tekster: et utgangspunkt for læring* (1. utgave.). Cappelen Damm akademisk.



- Skjelbred, D. (2021). Læremidler i norskfaget. I Bjerke, C., & Nygård, M. (Red). (2021). *Norskboka 2: norsk for grunnskolelærerutdanning 1-7* (2. utgave). Universitetsforlaget.
- Storm Torjussen, L. P. (2020). Nils Gilje: Hermeneutikk som metode – ein historisk introduksjon. *Norsk filosofisk tidsskrift*, 55(4), 269–272.  
<https://doi.org/10.18261/issn.1504-2901-2020-04-05>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeverk/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/>
- Utdanningsdirektoratet. (2022). *Utdanningsspeilet 2022*.  
<https://www.udir.no/api/PdfApi/PrintPageAsPdfDocument/187686?isLargeDoc=True>
- Utdanningsdirektoratet. (2023). *Hvordan bruke læreplanene?*. Utdanningsdirektoratet.  
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hvordan-ta-i-bruk-lareplanen/>
- Van Deursen, A. & Van Dijk, K. (2010). Internet skills and the digital divide. *New Media & Society*, 13(6), 893.911.  
<https://journals.sagepub.com/doi/epdf/10.1177/1461444810386774>
- Wedde, E. (2022). *Hvordan er de nye læreplanene innført i skolen? – rapport fra evaluering av fagfornyelsen*. Utdanningsforbundet 22(9).  
<https://www.utdanningsforbundet.no/var-politikk/publikasjoner/2022/hvordan-er-de-nye-lareplanene-innført-i-skolen--rapport-fra-evaluering-av-fagfornyelsen/>

## 7.1 Lærebøker:

Bjørkvold, T., Fjeld, K. T., Løkken, G. B., & Holm, D. (2020a). *Fabel 5A* (1. utgave). Aschehoug undervisning.

Bjørkvold, T., Fjeld, K. T., Løkken, G. B., & Holm, D. (2020b). *Fabel 5B* (1. utgave). Aschehoug undervisning.

Fjeld, T. K., Løkken, B. G., Masdal, N. & Taraldsen, T. L. (2021). *Fabel 6* (1. utgave). Aschehoug undervisning.

Fjeld, T. K., Fongen, E., Nilsson, L. C., & Taraldsen, T. L. (2022). *Fabel 7* (1. utgave). Aschehoug undervisning.

Fongen, E. (2021a). *Fabel 5A arbeidsbok* (1. utgave). Aschehoug undervisning.

Fongen, E. (2021b). *Fabel 5B arbeidsbok* (1. utgave). Aschehoug undervisning.

Fongen, E. (2021c). *Fabel 6 arbeidsbok LES!* (1. utgave). Aschehoug undervisning.

Fongen, E. (2022a). *Fabel 6 arbeidsbok SKRIV!* (1. utgave). Aschehoug undervisning.

Fongen, E. (2022b). *Fabel 7 arbeidsbok LES!* (1. utgave). Aschehoug undervisning.

Fongen, E. (2022c). *Fabel 7 arbeidsbok SKRIV!* (1. utgave). Aschehoug undervisning.

Kvinge, S. & Anly, I. (2020a). *Norsk 5* (1. utgave). Cappelen Damm.

Kvinge, S. & Anly, I. (2020b). *Norsk 6* (1. utgave). Cappelen Damm.

Kvinge, S. & Anly, I. (2021). *Norsk 7* (1. utgave). Cappelen Damm.