

## Digital lesing i norskfaglege læremiddel

Magne Rogne

### Innleiing

Ei stadig aukande digitalisering av tekstar i samfunnet og norskfaget (jf. Rogne, 2017) gjer det interessant å undersøkje om læremidla tek omsyn til denne utviklinga. I den nye læreplanen (L20, Udir, 2019) har norskfaget eit særleg ansvar for mellom anna lesing som grunnleggjande ferdigheit, og i lys av digitaliseringa kan ein då forvente at læremiddelprodusentane lagar læremiddel for norskfaget som fremjar opplæring i digital lesing. På bakgrunn av dette blir dette forskingsspørsmålet styrande for artikkelen: Korleis og i kva grad legg læremidla i norskfaget på ungdomsskulen opp til at elevane skal kunne meistre og reflektere rundt digital lesing?

I artikkelen vil eg først gå inn på forskning knytt til digital lesing i norskfaget, før eg tek for meg forskning på norskfaglege læremiddel og generell læremiddelteori. Deretter blir forskingsdesignet og den metodiske tilnærminga presentert. Så kjem resultatdelen, drøftinga og til slutt ein konklusjon.

### Digital lesing i norskfaget

Viktige kjenneteikn på digital lesing er mellom anna å kunne orientere seg i «[...] et komplekst system med digitale tekster som er lenket til hverandre

i flere lag og nivåer» og å kunne handtere multimodalitet (Stenseth, 2021, s. 6; jf. Cho & Afflerbach, 2017; Blikstad-Balas, 2016). Weyergang og Magnusson (2020) peiker på at å «lese digitale tekster krever et annet sett av lesepraksiser enn utelukkende den tradisjonelle fra-venstre-til-høyre, lineære prosesserin-gen av tekst» (s. 64). Dei viser til hypertekststrukturar og søkjefunksjonar og slår fast at desse eigenskapane ved digitale tekstar

krever at lesere skanner skjermen for visuelle signaler, bilder og sidens oppbygning og funksjon, for å avgjøre hva de skal klikke seg videre til, ut ifra hva som ansees for å være mest relevant for informasjonen de søker. (Weyergang & Magnusson, 2020, s. 64)

*Navigasjon* på Internett blir dermed ein sentral del av lesinga. Frønes (2017) argumenterer for at «[n]avigasjon kan altså ikke isoleres til teknikker for å bruke dataverktøy, men må forstås som en integrert del av å lese» (Frønes, 2017 – Sammendrag, upag.). I avhandlinga si analyserte Frønes data frå PISA 2009, og ho fann fram til tre typar «nettlese» i materialet: 1. Dei målretta navigatørane, som har fleire strategiar for lesinga. 2. Dei ivrige navigatørane, som er utforskande og uthaldande. 3. Dei passive navigatørane, som har vanskar med å finne fram (s.st.).

Mykje av den internasjonale og den norske leseforskninga på digitale lesing i ungdomsskulen er basert på PISA (jf. Frønes & Jensen, 2020), men for forståinga av digital lesing i norskfaget har det òg nokre problematiske sider. Bakken (2020) har ganske omfattande innvendingar mot måten ein måler lesing på i PISA sett opp mot målsetjingane for lesing i norskfaget. Til dømes peikar han på at PISA primært nyttar tabellar, grafar, kart og liknande særleg i naturfaglege og samfunnsfaglege tekstar, medan ein i norskfaget rettar seg mot tekstar som kombinerer skrift og bilete, som teikneseriar og reklame (Bakken, 2020, s. 265). Ei anna innvending er at «[n]orskfaget fokuserer heller ikke på uthenting av spesifikk informasjon av sammensatte tekster, men på hvordan ulike modaliteter spiller sammen i tekstens meningskaping» (Bakken, 2020, s. 265).

Likevel peikar han på ein del implikasjonar PISA og andre leseundersøkingar bør få for norskfaget, spesielt i ungdomsskulen: meir vekt på strategiar for leseforståing knytt opp mot formål med lesinga, meir fokus på kritisk vurdering av truverdet til tekstane, prioritering av lengre tekstar, både på papir og digitale, og også det å skape større leseengasjement. (Bakken, 2020, s. 269f)

Fleire av desse punkta er òg framheva av andre forskarar. Til dømes fann Blikstad-Balas i si avhandling om elevar i vidaregåande skule at sjølv om elevane i stor grad nytta digitale tekstar «a vast majority of such texts are not in any way embedded in the school setting, for example, by being talked about, discussed, written about, or acknowledged at school» (Blikstad-Balas 2013, s. 57). Nyare forskning på bruken av digitale tekstar i ungdomsskulen syner liknande resultat: «Når det gjelder bruk av tekstene, finner vi at mangelen på utforskende samtaler og mangelen på kritisk lesing av tekst utgjør en stor utfordring» (Blikstad-Balas & Klette, 2021, s. 268). Vidare konkluderte ei spørjeundersøking om kva elevar meiner om kritisk lesing i åttande klasse, med at elevane la mest vekt på kjeldekritikk, og at dei dermed har «[...] ei rimeleg, men avgrensa oppfatning av kva det vil seie å nærme seg ein tekst på ein kritisk måte» (Veum et al., 2022, s. 1). Forskarane meiner at dei i mindre grad nærmar seg teksten på ein analytisk måte, og at dei i liten grad legg vekt på visuell informasjon (s.st.). Ei anna undersøking syner at tekstar i sosiale medium som er hybridar mellom personlege og kommersielle diskursar, gjer det vanskeleg for elevar på ungdomsskulen «[...] å avdekke hva som er hensikten med tekstene og hvem sine interesser tekstene tjener» (Undrum, 2022, s. 1).

Digital lesing er altså noko meir og noko anna enn tradisjonell lesing, både når det gjeld strukturar, navigasjon, multimodalitet, dynamiske tekstar og diskursar som krev andre kritiske tilnærmingar.

## Læremiddel

Tidlegare undersøkingar av læremiddelbruken i norske klasserom syner litt ulike resultat knytt til norskfaget i ungdomsskulen. Prosjektet Linking Instruction and Student Achievement undersøkte norskfaget i 8. klasse og vart gjennomført i 2014/2015. Eit sentral funn er framstilt slik:

Vi finner at læreboka er det mest brukte læremidlet; spesielt er lærerne trofaste mot lærebokas valg av skjønnlitteratur. Digitale tekster utfordrer i liten grad de mer tradisjonelle tekstene, da lærernes bruk av digitale ressurser i all hovedsak består av PowerPoint-presentasjoner. (Blikstad-Balas og Klette, 2021, s. 268)

LISE-prosjektet undersøkte bruken av tekstar på 9. og 10. trinn i norsk og engelsk og på 10. i samfunnsfag. Her går funna i ei litt anna retning:

[...] elevene bruker lite tid på å lese og arbeide med læreboka, men at læreren heller trekker inn andre tekster i undervisningen. Dette gjelder både når elevene skal lese for å tilegne seg fagstoff, og når de skal analysere, tolke og diskutere skjønnlitteratur og sakprosa. Lærerne framstår som selvstendige designere av undervisning som ikke støtter seg på ferdige opplegg i læreboka, men som kombinerer tekster fra mange ulike kilder, både papirbaserte og digitale, og produserer tekster selv. (Aashamar et al., 2021, s. 296)

Forfattarane seier sjølv at ei svakheit med undersøkinga er at dei ikkje har undersøkt tekstar utanfor klasserommet (t.d. lekser), og at tidlegare undersøkingar peikar mot at læreboka er meir brukt i slike samanhengar (s. 309). Ei utfordring med begge desse undersøkingane er at dei ligg nokre år tilbake i tid, og at digitaliseringa i skulen har vore aukande dei siste åra. Mykje tyder på at læremiddelbruken i Noreg er i endring, og ei fersk undersøking av Øystein Gilje stadfestar dette:

I 2021 har minst seks av ti elever i grunnskolen og alle elever i vidaregåande skole sin egen digitale enhet tilknyttet internett, som de kan bruke på skolen og hjemme. For det andre peker fordelingen i omsetningen av papirbaserte og digitale læremidler, kopieringsstatistikken til Kopinor og bruk av NDLA i samme retning. Skolens tekster er i utstrakt grad blitt digitalisert. (Gilje, 2021, s. 229)

Gilje slår vidare fast at omsetjinga av digitale læremiddel er nesten like høg som papirbaserte. Bruken av *digitale* lærebøker i norskfaget, derimot, er ikkje undersøkt særskilt så langt eg kan finne ut.

Når det gjeld innhaldet i norskbøker og samsvar med læreplanen, undersøkte eg dette i artikkelen «Frå papirbok til *Smartbok* og *Unibok*. Læremiddelutvikling og multimodalitet i norskfaget» (Rogne, 2018). Her vart mellom anna to digitale norskverk for ungdomsskulen etter førre reform, Gyldendals *Nye kontekst* og Aschehougs *Fabel*, undersøkte med tanke på krava knytt til multimodalitet i norskplanen (LK 06-13). Eit sentral funn var dette:

Når gjeld hovudforskingsspørsmålet om det er det samsvar mellom læremidla og kompetansemåla knytte til multimodalitet i norskplanen, så syner analysane at kompetansemåla stort sett er godt dekte, men med nokre variasjonar. [...] Ungdomsskulebøkene *Nye kontekst* og *Fabel* er sterke på tekstproduksjon, både gjennom instruksjon og oppgåver. Tekstrefleksjonsmåla er godt dekte i alle læreverka [...]. (Rogne, 2018, s. 135)

Tekstresepsjonen (altså kva tekstar elevane skal lese), derimot, var noko meir varierende. Ein fann utfordringar både med rotne lenkjer til Internett og bruk av «avdigitaliserte» tekstar (Rogne, 2018, s. 132–134). Norskverka la seg altså nært opp til læreplanen når det gjaldt multimodale tekstar, men der var visse utfordringar når ein skulle nærme seg det digitale.

Læremiddelteoretisk kan det i denne samanhengen vere fruktbart å nytte eit skilje mellom *primære* skuletekstar og verktøy, som er laga for undervisning, og *sekundære* skuletekstar og verktøy, som kan nyttast i undervisning, men som ikkje er laga for det (jf. Gilje, 2021, s. 233). Denne inndelinga kan i vår samanheng brukast til å seie noko om bruk av ulike typar tekstar i undervisninga, tilrettelegging av digitalt innhald og lenking mot Internett.

## Forskningsdesign, materiale og metode

Forskingsspørsmålet «Korleis og i kva grad legg læremidla i norskfaget på ungdomsskulen opp til at elevane skal kunne meistre og reflektere rundt digital lesing?» skal her konkretiserast og utviklast. Sidan læreplanen skal vere styrande for arbeidet i skulen (jf. Karseth & Sivesind, 2009), kan den vere eit godt utgangspunkt for å utvikle analysepunkt som kan nyttast for å få fram norskbøkene si framstilling av og tilrettelegging for digital lesing. Forskingsspørsmålet peikar mot tekstresepsjon og tekstrefleksjon, medan tekstproduksjon blir utelate frå analysane her, sjølv om samanhengen mellom desse tilnærmingane nødvendigvis bør vere tett i undervisningssamanheng (Rogne, 2012, s. 64ff). Læreplanen avklarar ikkje tilhøvet mellom tradisjonell lesing på papir og digital lesing, men desse lese måtane blir språkleg sidestilt ved nokre høve. Sidan formålet her er å finne ut korleis læremidla behandlar digital lesing spesifikt, er læreplanen i norsk (Udir, 2019) gjennomgått med blick på element som nemner dette konkret, og moment knytt til generell

lesing som språkleg er kopla på det digitale. Slik får me desse punkta frå innleiande delar og kompetansemåla etter 10. trinn:

- Å kunne lese
  - Å kunne lese i norsk innebærer å lese både på papir og digitalt. Det innebærer å kunne lese og reflektere over skjønnlitteratur og sakprosa, å beherske lesestrategier tilpasset formålet med lesingen og å kunne vurdere tekster kritisk. Lesing i norsk innebærer også å lese sammensatte tekster som kan inneholde skrift, bilder, tegninger, tall og andre uttrykksformer. (L20, s. 4)
- Digitale ferdigheter
  - Digitale ferdigheter i norsk er å kunne finne, vurdere og bruke digitale kilder i arbeid med tekst. [...] å vise en stadig større grad av selvstendighet og dømmekraft i valg og bruk av digitale kilder. (L20, s. 4)
- Kritisk tilnærming til tekst
  - Elevene skal kunne reflektere kritisk over hva slags påvirkningskraft og troverdighet tekster har. [...] De skal vise digital dømmekraft og opptre etisk og reflektert i kommunikasjon med andre. (L20, s. 2)
- Kompetansemål etter 10. trinn
  - lese skjønnlitteratur og sakprosa på bokmål og nynorsk og i oversettelse fra samiske og andre språk, og reflektere over tekstenes formål, innhold, sjangertrekk og virkemidler
  - beskrive og reflektere over egen bruk av lesestrategier i lesing av skjønnlitteratur og sakprosa
  - bruke kilder på en kritisk måte, markere sitater og vise til kilder på en etterrettelig måte i egne tekster
  - utforske og vurdere hvordan digitale medier påvirker og endrer språk og kommunikasjon (L20, s. 7)

Ut frå dette kan me forvente at læremidla tek opp og legg til rette for desse momenta – her formulert som analysepunkt med vekt på tekstresepsjon (1 og 2) og tekstrefleksjon (3 og 4):

1. Lesing av digitale tekstar (herunder skjønnlitteratur og sakprosa, begge inkludert samansette tekstar)
2. Digitale lesestrategiar
3. Digital kjeldebruk (kritisk tilnærming)
4. Digitale medium

Materialet som skal analyserast, er fire norskverk for ungdomskulen. Ein del forlag satsar på å produsere norsk-bøker for grunnskulen, men av avgrensingsomsyn har eg valt verk frå dei fire største forlaga – Gyldendal (*Kontekst 8–10*), Aschehoug (*Fabel 8–10*), Fagbokforlaget (*Synopsis 8–10*) og Cappelen Damm (*Norsk 8–10*). Presis omtale av namn på enkeltbøker, forfattarar, nettadresser og lesetidspunkt er lagt til slutt i artikkelen under «Empirisk materiale». Eg har valt å bruke dei digitale utgåvene, ut frå ei forventning om at ein i dei i alle fall ikkje finn mindre vekt på digital lesing enn i papirutgåvene. Inntrykket er òg at dei digitale utgåvene stort sett er basert på papirutgåvene, slik at dei er temmeleg like. Her er det òg viktig med ei omgrepsavklaring: *Digitale tekstar* blir i denne artikkelen rekna som tekstar som har funksjonar ut over enkel digitalisering av papirtekstar (t.d. pdf-ar av papirbøker), slik som me såg i teoridelen. Dei må altså i vår samanheng ha andre særtrekk som kompleks multimodalitet (film, lyd, animasjonar), hypertextstruktur og/eller søkjefunksjonar (Rogne, 2017, s. 94f).

Oppbygginga av dei ulike læreverka er noko ulik, men alle har ei basisbok eller grunnbok som har vore utgangspunktet for analysane. Andre nært tilknytte bøker og nettsider med tekstsamlingar, metodiske rettleiingar og liknande er òg teke med i analysane. Sjå «Empirisk materiale» for fullstendig oversyn.

Metodisk har tilnærminga vore hermeneutisk, med innhaldsanalyse basert på nærlesing (jf. Selander, 2010; Rogne, 2009; Rogne, 2012) ut frå dei fire analysepunktta. Innhaldslistar og stikkordregister har vore utgangspunkt for å finne aktuelle tekststader, og i tillegg har eg bladd igjennom heile verka for å sjå om noko aktuelt har blitt utelate. I framstillinga av resultatata er det nytta tabellar der det har vore eigna, og dessutan framstilling av typiske funn knytt til analysepunktta ved hjelp av siterte døme for å sikre etterprøvarheit. Eit viktig metodisk

atterhald er at digitale tekstar kan vere dynamiske, slik at til dømes lenkjer som fungerer på eitt tidspunkt, kan vere rotne på eit anna. Avgrensingar går særleg på at metoden er tekstanalytisk, og at ein difor ikkje kan seie noko om bruken av læremidla i undervisninga eller læringsutbyttet til elevane. Andre norskverk kan òg ha andre tilnærmingar til digital lesing, og det bør ein ha in mente, sjølv om materialet her verkar å ha ein stor marknadsandel.

## Resultat

### **Lesing av digitale tekstar (her under skjønnlitteratur og sakprosa, begge inkludert samansette tekstar)**

Det finst få digitale tekstar i dei fire læreverka – det gjeld både hovudbøkene og tekstsamlingane. Ein ser likevel nokre forskjellar i tilnærminga i dei ulike bøkene. I *Fabel* har dei valt å la elevane sjølve finne tekstar på Internett gjennom å be dei om å søkje opp tekstar. Eit typisk døme ser slik ut:

Søk opp syndflod på internett, og finn andre fortellinger som handler om en katastrofal oversvømmelse. Sammenlikn disse med Gilgamesj og den bibelske fortellingen om Noahs ark, og se hvilke likheter og ulikheter dere finner. (*Fabel 8*, s. 126)

Her skal elevane altså lese to kortare tradisjonelle tekstutdrag i boka og så samanlikne med det dei kan finne på nettet. Der kan sjølvsagt «fortellinger» vere ymse slags digitale tekstar. Liknande døme finn ein òg i tekstsamlinga, som elles består av tradisjonelle tekstar.

I *Norsk 8* (s. 190) frå Cappelen Damm er fagartikkelen «Hva er bærekraftig utvikling?» av Amalie Driveklepp nytta som eksempeltekst. Denne er digital – med lenkjer undervegs og kjeldeliste med klikkbare lenkjer mellom anna frå SNL, FN-sambandet og VG. Alle fungerte (18.1.2023). Ein finn òg nokre andre liknande døme.

Handboka og leseboka til *Synopsis* vektlegg stort sett berre tradisjonelle tekstar, medan «Leseverktøy» har to blogginnlegg – Jenny Skavlans «Gutt, jente, guttejente eller jentegutt?» på nivå ein og Sophie Elises «Her er sannheten» på nivå to. Begge er avdigitaliserte – utan lenkjer, reklame, bilete etc. som ein vanlegvis finn på ein blogg. Under Skavlans tekst er oppgåva «Sammenligning med annen



tekst». Her er ei lenkje til Skavlans innlegg som skal brukast til å klikke inn på ein reklame, men lenkja er død. Vidare har handboka eit eksempel på fagartikkel med internettadresser i kjeldelista (s. 208), men desse er ikkje klikkbare. Ein finn òg nokre tilsvarende oppgåver som i *Fabel*, der ein ber elevane finne tekstar på nettet, til dømes «5. Bla i nettaviser og finn et eksempel på reklame som er forkledd som informasjon. Ta en skjermkopi av reklamen» (*Håndbok*, s. 163).

I *Kontekst* finn ein òg ein fagartikkel med ikkje-klikkbare lenkjer i litteraturlista (s. 187). Vidare har dette læreverket dømetekstar frå ulike digitale sjangrar som SMS (s. 57), vêrvarsel (Yr, s. 206), leksikonartikkel (Wikipedia, s. 206), informativ artikkel (NTB, s. 207), fagartikkel (forskning.no s. 208f), infografikk (NTB, s. 211) og formell e-post (s. 384). Alle er avdigitaliserte, men sett vekk i frå det er det her altså ei større breidde i framvising av digitale sjangrar enn i dei andre læreverka. Her er òg døme på oppfordringar om å søkje etter tekstar på Internett (t.d. s. 46, etter tekstar inspirert av *A Doll's House*).

## Digitale lesestrategiar

Samla sett står det ein del om lesestrategiar i dei ulike læreverka, men likevel lite eksplisitt om *digitale* lesestrategiar. I *Fabel 8* finn ein kapittelet «Les for å lære» (s. 26ff), og i innleiinga intervjuar dei elevar som googlar etter videoar og leitar i fagstoff i snl.no og Wikipedia. Gjennomgangsteksten for å syne lesestrategiar er oppslaget «Brunrotte» i snl.no, og her nyttar ein kjende tradisjonelle lesestrategiar som BISON-blikk og tokolonnenotat på teksten. Teksten er avdigitalisert (lenkjer og nokre bilete fjerna), men med lenkje til gjeldande oppslag. Kapittelet blir avslutta med oppgåver knytt til andre dyreoppslag på snl.no, der ein skal nytte dei ulike lesestrategiane ein har lært.

I *Norsk 8* frå Cappelen Damm er det eit underkapittel som heiter «Å lese for å lære» (s. 222–237) som tek for seg lesestrategiar, mellom anna djupnelesing og kontrollspørsmål. Fagartikkelen «Disse emojiene brukes mest» av Trude Hauge frå Nysgjerriger.no blir brukt som dømetekst. Den er ikkje avdigitalisert, men noko endra med spørsmål sett inn mellom avsnitta. Leseinstruksjonane er ganske tradisjonelle, men med noko vekt på multimodalitet (tabellar) og kjeldekritikk (meir om det under punkt 3). *Synopsis* har svært lite om lesestrategiar og ingenting om digitale lesestrategiar. I *Kontekst* har ein oppslaget «Lesemåter og lesestrategier» (s. 372–377). Her peikar innleiinga på at me les mykje digitalt, og ein av fire lesemåtar peikar spesifikt på digitale tekstar:

Oppstykket lesing av digitale tekster

I mange tekster kan vi se videoer, skrive kommentarer eller klikke på lenker. Vi navigerer rundt i tekstene og vurderer rekkefølgen kontinuerlig. Da leser vi oppstykket og kopler sammen innholdet fra de ulike elementene for å skape mening. (*Kontekst*, s. 372)

Vidare kjem omtalar av ulike tradisjonelle teknikkar som tankekart, kolonnenotat, venndiagram o.l., utan at dei går noko meir inn på strategiar elevane kan nytte spesifikt ved digital lesing.

**Digital kjeldebruk (kritisk tilnærming)**

Digital kjeldebruk finn ein omtalt i alle norskbøkene. Følgjande tabell syner kva som er omtalt, og kor grundig ein går inn på ulike tema i dei ulike bøkene:

**Tabell 14.1** *Digital kjeldebruk*

Omgrep	Fabel	Cappelen Norsk	Synopsis	Kontekst
Kritisk tilnærming/ kjeldekritikk				
Nettsider				
Falske nyhende/fakta				
Falske bilete				
Klikkagn				
Indirekte reklame				
Robotprofilar				
Anonymitet				
Filterbobler/ekkokammer				
Hatprat				

Forklaring:

Grundig omtale	
Nemnt/kortare framstilling	
Ikkje omtalt	

I *Fabel 8* slår dei an tonen allereie i første avsnitt i føreordet, der det står at norskfaget «[...] skal hjelpe deg å lese kritisk, og avsløre falske nyheter (fake news) i nyhetsoppdateringene.» (s. 3) Og vidare:

I dag er det lett å søke seg fram til informasjon på nettet. Viktigere enn at du kan litt om alt, er det at du vet hvor og hvordan du søker etter den informasjonen nettopp du er ute etter, og at du vet hvordan du kan tolke og forholde deg kritisk til den informasjonen du finner. (s. 3)

Dette blir godt følgt opp gjennom bøkene – i kapittel 4 «Les kritisk» tek ein opp falske nyhende, blogging og reklame, kjeldekritikk og oppgaver om falske bilete, nettvett osv. I *Fabel 9* handlar kapittel 2 «Er det sant?» om falske nyhende og kjeldekritikk. *Fabel 10*, kapittel 2 «Ta ansvar» går endå djupare inn i kjeldekritikk, knytt til mellom anna nettaviser og sosiale medium, med konspirasjonsteoriar og pandemitekstar som døme.

Cappelens *Norsk* tek òg opp digital kjeldevurdering fleire stader – i *Norsk 8* (s. 197, 201, 224) går ein generelt inn på dette, medan ein i *Norsk 10* går djupare inn i stoffet: Kapittel 3 «Løgn og sannhet» har delkapittelet «Hva skal du tro på?», som mellom anna tek for seg falske nyhende og ti typar «villedende informasjon», inkludert *klikkagn*, manipulerte bilete og robotprofilar (s. 122). I underkapittelet «Språk som skader demokratiet» (*Norsk 10*, s. 81–91) tek ein opp ekkokammer og hatprat. Seinare kjem drøftingsartikkelen «Bør vi akseptere anonymitet på nett?» av Elise Pettersen Watten (s. 206f). I denne er det òg fleire relevante og fungerande lenkjer til tematikken. I repetisjonsdelen tek ein opp igjen fleire av poenga knytt til digital kjeldevurdering frå bøkene (s. 371).

I *Synopsis* er omtalen av digital kjeldebruk noko meir avgrensa, men under «Ofte stilte spørsmål» om fagartikkel har dei eit eige punkt som heiter «3. Korleis kan eg vite om ei kjelde er påliteleg?» (s. 211). Her er det fem råd for å finne ut om nettsider er pålitelege. Under kapittelet om reklame er det òg nokre punkt til refleksjon rundt indirekte reklame og produktplassering, algoritmar, influensarar og falske nyhende (s. 142f).

*Kontekst* har i kapittel 3 «Kommunikasjon – forstå og bli forstått» eit kurs som heiter «3.3 Vær kritisk – still spørsmål» (s. 100–111), der to av hovudmåla er å «utvikle digital dømmekraft» og å «bruke og vurdere kilder kritisk». Her går ein grundig inn på falske nyhende, faktasjekking på Internett

og kjeldevurdering. Omgrep som *klikkagn* og *filterbobler* blir òg drøfta. Fleire av fenomenene blir følgt opp seinare i boka – til dømes klikkagn (s. 188) og falske nyhende (s. 293, 366f). *Hatprat* på nettet blir dessutan teke opp fleire stader (96f og 360).

## Digitale medium

Digitale medium blir omtalt mange stader i bøkene, men her ser me særleg på stader der ein legg opp til refleksjon kring digitale medium og endringar i språk og kommunikasjon, og som ikkje er med i tabell 14.1. Tabell 14.2 syner kva som er omtalt, og kor grundig ein går inn på ulike tema i dei ulike norskverka:

**Tabell 14.2** *Digitale medium*

Medium/program	Fabel	Cappelen Norsk	Synopsis	Kontekst
Dataspel				
Sosiale medium				
Mobil (emoji, SMS)				
Facebook				
Blogg/vlogg				
Podkast				
Instagram				
YouTube				
Snapchat				
Twitter				
Chatbot				
Omsetjingsprogram				

Forklaring:

Grundig omtale	
Nemnt/kortare framstilling	
Ikkje omtalt	

I *Fabel* er mange digitale medium nemnt i samband med ulike oppgåver som krev refleksjon og bruk i ulike samanhengar, og ein omtalar ofte spesielle kjenneteikn ved dei, til dømes at «[P]odkysten skal vare i ca. 5–10 minuttar. Det skal høres ut som om du forteller naturleg til den som hører på, altså ikke som opplesing.» (*Fabel* 8, s. 45). Kapittel 13 heiter «Delta på nett», og her går dei grundig inn på tema som lagring, søking og gjenbruk i sosiale medium, ytringsfridom og ytringsansvar, omdøme, digital mobbing og folkeskikk. Vidare har kapittel 14 «En reise i språket» særleg mange oppgåver der ein skal bruke omsetjingsprogram mellom norsk og fleire språk som engelsk, tysk, dansk, nederlandsk og norrønt, både på enkeltord og tekstar.

Cappelens *Norsk* dreg òg inn mange digitale medium i samanhengar der ein legg til rette for refleksjon, og dei legg meir vekt på den litterære delen av faget enn *Fabel*. I *Norsk 8* kapittel 6 «Helt fantastisk!» finn ein mellom anna underkapitla «Inn i spillverdenen» og «Disse spillene gjorde størst inntrykk på oss» (s. 287–294), med refleksjonsoppgåver. *Norsk 9* byrjar dessutan med eit underkapittel om mikropoesi på Instagram (s. 7–9), medan *Norsk 10* opnar med underkapittelet «Perfekt på sosiale medier» (s. 8f). I underkapittelet «Skriv en omtale» (*Norsk 9*, s. 35–38) er omtale av spill sidestilt med bøker og filmar, med mange tips og refleksjonsspørsmål. Dette syner vilje til prioritering og normalisering av digitale tekstar. Språklege sider ved digitaliseringa blir òg teke opp fleire stader, som til dømes i *SMS-språk og emojiar* (*Norsk 8*, s. 255–258).

I *Synopsis* er det lagt vekt på dataspel – både spelmeldingar (*Håndbok*, s. 84f og 97), fagartikkel om videospel bak jernteppet (208ff), debattinnlegget «Anerkjenner vi dataspill, anerkjenner vi også barna våre» av Laila Oftedal Voll (*Lesebok*, s. 340–343) og NTB-artikkel om dataspelavhengigheit (*Håndbok*, s. 237). Mobilbruk blir behandla på ein liknande, grundig måte (t.d. *Håndbok*, s. 182 og 236). Men treff i tabellen som *Instagram*, *blogg*, *podkast*, *Snapchat*, *YouTube* og *Facebook* er derimot berre nemnt i oppramsingar og tekstar, og dermed blir det ikkje lagt opp til grundig refleksjon rundt desse.

*Kontekst* integrerer digitale medium på linje med andre medium gjennomgåande i boka, og til dømes i samband med biletet av «Napalm-jenta» (s. 37–39) gir ein ei refleksjonsoppgåve om kvifor det vart fjerna frå Facebook. Ein finn gjennom boka mange andre refleksjonsoppgåver der digitale medium er ein naturleg del av norskfaget. I delkapittelet «Å reflektere» står mellom anna denne oppgåva (s. 63):

## ➔ OPPGAVE

**Refleksjonsoppvarming.** Bruk illustrasjonen nedenfor som modell, og gjennomfør en refleksjonsøkt der dere veksler på å være alene og tenke, å hente informasjon og å drøfte sammen. Velg én av problemstillingene under:

- Hvorfor liker noen å lese romaner eller spille dataspill, mens andre ikke gjør det?
- Hvorfor bruker ungdom mer slang enn voksne?
- Hvorfor og hvordan endrer medievanene våre seg?

**Figur 14.1** Eksempeloppgåve

Vidare ser ein i sjangeroversynet om fiksjonstekstar at dataspel er teke inn på linje med romanar under episk forteljing (s. 60). Språksida av norskfaget blir òg knytt til digitale medium – mobiltelefon er brukt som døme for kommunikasjonsmodellen (s. 80f), digitale medium og kommunikasjon blir forklart ved hjelp av eit chatbot-døme og kunstig intelligens (82f), og vlogg er nemnt som døme på argumenterande tekstar (s. 214). Dessutan er her mange språklege refleksjonsoppgåver, til dømes knytt til dialekt og slang i sosiale medium (s. 237), bruk av automatiske omsetjingsprogram (s. 269) og bruk av emojiar (s. 83).

Resultatdelen sett under eitt viser ganske stor grad av variasjon, både mellom analysepunkt og læreverk. Dei to første analysepunkta knytt til tekstresepsjon kan seiast å avdekke utfordringar som oppstår når eit tradisjonelt papirbasert tekstfag skal leggje opp til lesing av digitale tekstar i nye medium. Dei to siste punkta knytt til tekstrefleksjon viser eit meir dynamisk norskfag, der mange sider ved digital lesing blir inkludert som ein naturleg del av fagkunnskapen.

## Drøfting

I drøftinga vil eg ta for meg kvart enkelt analysepunkt, før eg ser punkta samla opp mot forskingsspørsmålet. Når det gjeld tekstutvalet i analysepunkt 1, er det få digitale tekstar i dei fire læreverka. Tekstsamlingane er stort sett tradisjonelle, og den marginale inkluderinga av digitale tekstar er gjort på tre måtar: 1. Ein ber elevane søkje på Internett. 2. Ein nyttar «avdigitaliserte» tekstar, der funksjonar som lenkjer, reklamefilmjar og liknande er fjerna. 3. Ein nyttar

autentiske digitale tekstar. Her gir avdigitaliserte tekstar minst moglegheiter i høve til målsetjingane om digital lesing. Samspelet mellom modalitetane er langt på veg redigert vekk (jf. Bakken, 2020), og det same gjeld navigasjonen i hypertekststrukturen (jf. Frønes, 2017). Det er altså berre innhaldssida ved tekstane og i liten grad dei spesifikke digitale sjangertrekka elevane får møte.

Dei to andre måtane læreverka legg opp til digital lesing på, tek betre omsyn til dette. Å be elevane søkje på Internett kan føre til ein meir autentisk måte å lese på, men samstundes gir ein frå seg kontrollen – med risiko for å få uheldige og lite etiske tekstar inn i klasserommet. Elevane kan òg bli utsett for kommersielt press med denne framgangsmåten. Ein kan dessutan spørje kva ein skal med lærebøker viss dette blir mykje nytta – då må vel læraren gjere mesteparten av jobben uansett? Varianten med autentiske digitale tekstar er brukt berre i eitt læreverk, Cappelen Damms *Norsk*, og den er heller ikkje mykje brukt der. Ein klar fordel med denne tilnærminga er at læreverket har kvalitetssikra den digitale teksten, og ein kan slik gi betre støtte til korleis den kan lesast. Hypertekststrukturen mot Internett er på plass, og med det kan elevane få navigere med støtte, samstundes som læreboka har ei viss kvalitetssikring av lenkjene, i alle fall eit stykke på veg. Ei utfordring med denne løysinga er at ho krev kontinuerleg redaksjonelt arbeid, fordi det dynamiske ved lenkestrukturen kan føre til rotne lenker eller lite gunstig vidarelenking (jf. Rogne, 2010, s. 11).

Når det gjeld analysepunkt 2 om digitale lesestrategiar, er utfordringane liknande som under punkt 1: Dei fleste læreverka legg stor vekt på tradisjonelle lesestrategiar, men lite eksplisitt knytt til digital lesing. To av læreverka har gjennomgang av digitale tekstar knytt til lesestrategiar, den eine er avdigitalisert, den andre endra, og begge har likevel mest vekt på tradisjonelle lesestrategiar. *Kontekst* si framstilling av digital lesing som oppstykk, med hypertekststruktur, navigasjon og samankopling av ulike modalitetar for meningsskaping, er i tråd med forskinga på feltet, men læreverka presenterer i forlenginga av dette likevel ikkje spesifikke digitale lesestrategiar.

Alle læreverka går inn på digital kjeldebruk med ei kritisk tilnærming som vist under analysepunkt 3, fleire går grundig inn i tematikken, og norsk-bøkene verkar å vere oppdatert på nyare utvikling på feltet. Eit døme her er vekta på *falske nyhende*, som òg er eit mykje omtalt fenomen i mediebialetet. Dette er ikkje overraskande fordi arbeidet med digital kjeldebruk har vore innarbeidd i læreplanane sidan 2006, til dømes i omtalen av den grunnleggjande

ferdigheita *Å kunne bruke digitale verktøy* (Udir, 2006, s. 5). Det kritiske perspektivet, på si side, stod sterkt i norskfaget i 1970-åra og fekk eit nytt høgdepunkt med innføringa av kjerneelementet «Kritisk tilnærming til tekst» i gjeldande læreplan (jf. Rogne, 2021). Dei etiske sidene ved digital kjeldebruk blir òg omtalt i mange samanhengar, til dømes fenomenet *hatprat*. Her ligg altså læreverka tett opp til krava i læreplanen.

Det same kan me seie om analysepunkt 4, digitale medium. Alle læreverka verkar oppdatert på nye digitale medium, og ein har til og med omtale av svært aktuelle variantar som *chatbot*. Cappelens *Norsk* og *Synopsis* legg mest vekt på den litterære delen av digitale medium, særleg dataspel, medan *Fabel* legg mest vekt på den språklege delen av faget her. Ei slik profilering av språklege eller litterære delar av faget i læreverk har me òg sett tidlegare for vidaregåande skule (jf. Rogne, 2009). *Kontekst* på si side har langt på veg lykkast med å normalisere digitale medium på linje med andre medium i framstillinga si, særleg gjennom mange refleksjonsoppgåver.

Me ser altså at tekstrefleksjonen (analysepunkt 3 og 4) står sterkare i norskverka enn tekstresepsjonen (analysepunkt 1 og 2). Liknande resultat har me sett tidlegare i norskverk for vidaregåande opplæring og ungdomsskulen (jf. Rogne, 2009; Rogne, 2018). Her spelar nok tradisjonen ei stor rolle, og til dømes verkar bruken av tekstsamlingar å ha ei konserverande effekt, men *affordansane* (mogleighetene og avgrensingane) til ulike typar læremiddel ser òg ut til å ha stor påverknad. Tekstrefleksjon passar godt til framstilling i lærebøker fordi det langt på veg kan gjerast med enkel multimodalitet som skrift og bilete (jf. Rogne, 2009, s. 4). Dei oppdaterte framstillingane er heller ikkje overraskande, sidan dette er nyskrivne læreverk etter ei ny reform. På den andre sida har me ei rask utvikling innan digitale medium, og spørsmålet blir då om bøkene verkar like oppdaterte om til dømes ti år, dersom det går så lang tid til neste læreplanreform?

Når det gjeld tekstresepsjonen, er utfordringane av ein annan art. Tidlegare har sekundære skuletekstar som skjønnlitteratur, avistekstar og liknande ganske greitt kunne tilpassast og brukast i basisbøker og tekstsamlingar. Den dynamiske karakteren til tekstar frå Internett gjer dette vanskelegare: Lærebokforfattarane må gi frå seg kontrollen – lenkjene kan rotne eller sende ungdommen til nettstader me ikkje vil ha inn i klasserommet. Liknande utfordringar får ein med sekundære verktøy – appar på mobilen kan fort bli meir uoversiktlege enn leseverktøya til forlaga. Samstundes må skulen og norskfaget lære elevane opp i samfunnet sine tekstar – som no stort sett



er digitale, multimodale og dynamiske. Læreverka bør altså leggje opp til at digitale lesestrategiar og navigasjonsferdigheiter får ein langt større plass enn i dag. Her ser me at Cappelen Damms *Norsk* syner at dette er mogleg gjennom å bruke autentiske digitale tekstar i læreverket, slik at elevane får arbeide med hypertextstrukturar og navigere med støtte innafor didaktiske rammer.

Begge utfordringane – både oppdatering i høve til nye digitale medium og tilrettelegging for arbeid med autentiske digitale tekstar – har eit opplagt svar: Læreverka i seg sjølv må bli meir dynamiske. Forlaga sin konservative tendens til å ville lage papirbøker, rett nok av og til i pdf og med nokre modifikasjonar, svarer dårleg på utfordringane. Fortløpande endra, redigerte og kontrollerte læreverk vil kunne leggje til rette for opplæring i digital lesing på ein mykje meir effektiv og framtidsretta måte. Men slike løysingar vil truleg koste meir enn dagens læreverk – kven tek utfordringa? Samstundes veit me at Nasjonal digital læringsarena (<https://ndla.no/>) blir mykje brukt av lærarar og elevar i ungdomsskulen. På eit vis er det uheldig fordi stoffet er lagt til rette for ei eldre elevgruppe. Samstundes er det forståeleg fordi den løysinga gir moglegheiter som me her har sett er nødvendige – tilgang til fortløpande kvalitetssikra, dynamiske, multimodale digitale tekstar. Kan det vere på tide med ein slags NDLA for ungdomsskulen?

## Konklusjon

Forskingsspørsmålet i arbeidet har vore: «Korleis og i kva grad legg læremidla i norskfaget på ungdomsskulen opp til at elevane skal kunne meistre og reflektere rundt digital lesing?». Resultata syner variasjon mellom både læreverk og analysepunkt, men samla sett kan me seie at punkta knytt til tekstrefleksjon er betre dekt enn punkta knytt til tekstresepsjon. Digitale medium og digital kjeldebruk blir behandla i tråd med læreplanmåla, medan lesing av digitale tekstar og digitale lesestrategiar ikkje er behandla slik ein kan forvente ut frå læreplanen. Særleg skaper den dynamiske karakteren til digitale tekstar problem for læreverka, spesielt i møte med sekundære skuletekstar. Løysinga i norskverka er ofte «avdigitalisering», og konsekvensar av andre val kan vere rotne lenkjer og navigasjonsstiar som fører til lite etiske nettsider. Ei løysing på desse problema kan vere læreverk som er fortløpande kvalitetssikra og redigerte. Utfordringa går både til forlaga og skuleeigarane.

## Empirisk materiale

### Aschehoug

- Horn, H., Johnsrud, E. B., Nitteberg, M., Ommundsen, Å. M., Rindal, H., Ødegaard, H. (2020). *Fabel 8. Grunnbok. Norsk for ungdomstrinnet*. Unibok. <https://les.unibok.no/#aschehoug/9788203316425/3902/3>. Lesen 20.8.22 og 20.9.22.
- Horn, H., Johnsrud, E. B., Nitteberg, M., Ommundsen, H., Ødegaard, H. (2021). *Fabel 9. Grunnbok. Norsk for ungdomstrinnet*. Unibok. <https://les.unibok.no/#aschehoug/9788203316463/4651/3>. Lesen 20.8.22 og 20.9.22.
- Horn, H., Johnsrud, E. B., Nitteberg, M., Ommundsen, H., Ødegaard, H. (2021). *Fabel 10. Grunnbok. Norsk for ungdomstrinnet*. Unibok. <https://les.unibok.no/#aschehoug/9788203316500/4057/3>. Lesen 20.8.22 og 20.9.22.

### Cappelen Damm

- Blikstad-Balas, M., Beyer-Olsen, C., Haustreis, M. (2021). *Norsk 8. Grunnbok*. Unibok. <https://les.unibok.no/#cappelendamm/p196556/4448/336>. Lesen 24.11.22 og 4.1.23.
- Blikstad-Balas, M., Beyer-Olsen, C., Haustreis, M. (2021). *Norsk 9. Grunnbok*. Unibok. <https://les.unibok.no/#cappelendamm/p196619/4452/1>. Lesen 24.11.22 og 4.1.23.
- Blikstad-Balas, M., Beyer-Olsen, C., Haustreis, M. (2021). *Norsk 10. Grunnbok*. Unibok. <https://les.unibok.no/#cappelendamm/p196625/4455/1>. Lesen 24.11.22 og 4.1.23.

### Fagbokforlaget

- Bjelland, N. R., Bolstad, J. A., Magnryd, V. F., Selboe, M., Jetne, Ø. (2020). *Synopsis. Håndbok*. <https://reader.dbok.no/#/book/5e81ae9634c6c80019166c49/1>. Lesen 18.8.22 og 5.1.23.
- Bjelland, N. R., Bolstad, J. A., Magnryd, V. F., Selboe, M., Jetne, Ø. (2020). *Synopsis. Lesebok*. <https://reader.dbok.no/#/book/5e8450a234c6c8001916b3ae/1>. Lesen 18.8.22 og 5.1.23.
- Synopsis (fagbokforlaget.no): Nettsidene: Guru, Skrivehjelp og Verktøy. Lesen 18.8.22 og 5.1.23.

### Gyldendal

- Blichfeldt, K., Heggen, T. G., Huseby, Å. (2020). *Kontekst 8–10. Basis*. Smartbok. <https://bok2.smartbok.no/reader/smartbok-reader/index.html>. Lesen 20.9.22. og 9.1.23.
- Blichfeldt, K., Heggen, T. G., Huseby, Å. (2020). *Kontekst 8–10. Tekster 5*. Smartbok. <https://bok2.smartbok.no/reader/smartbok-reader/index.html>. Lesen 20.9.22. og 9.1.23.

## Referansar

- Bakken, J. (2020). Lesing i norskfaget etter fagfornyelsen. Hva kan vi lære av PISA, og hva kan vi ikke lære? I T. Frønes og F. Jensen (Red.) *Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA*. Universitetsforlaget.
- Blikstad-Balas, M. & Klette, K. (2021). Hvilke læremidler bruker norsklærerne på åttende trinn? En systematisk kartlegging av norskfagets analoge og digitale tekster. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 3(3), 268–281.
- Blikstad-Balas, M. (2013). *Redefining School Literacy. Prominent literacy practices across subjects in upper secondary school*. [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Oslo.
- Blikstad-Balas, M. (2016). *Literacy i skolen*. Universitetsforlaget.
- Cho, B.-Y. & Afflerbach, P. (2017). An evolving perspective of constructively responsive reading comprehension strategies in multilayered digital text environments. I S. E. Israel (Red.), *Handbook of Research on Reading Comprehension* (s. 109–134). Guilford Publications.
- Frønes, T. & Jensen, F. (Red.) (2020). *Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA*. Universitetsforlaget.
- Frønes, T. & Roe, A. (2020). Hva skjer i norsktimene? Elevers oppfatning av norskundervisningen på skolen. I T. Frønes & F. Jensen (Red.), *Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA*. Universitetsforlaget.
- Frønes, T. S. (2017). *Å lese og navigere på nettet. En studie av elevers navigasjonsstrategier* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Oslo.
- Gilje, Ø. (2021). På nye veier: læremidler og digitale verktøy fra kunnskapsløftet til fagfornyelsen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 2, 227–241.
- Karseth, B. & Sivesind, K. (2009). Læreplanstudier – perspektiver og posisjoner. I E. L. Dale (Red.), *Læreplan i et forskningsperspektiv*. Universitetsforlaget.
- Rogne, M. (2009). Læreboka – ein garantist for læreplannær undervisning? Norskboekene i møte med eit nytt hovudområde. *Acta Didactica*, 1(1), 1–21.
- Rogne, M. (2010). Digital deltakarkultur i norskfaget? Analysar av fem norskfaglege nettstader. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 2(2), 101–114.
- Rogne, M. (2012). *Mot eit moderne norskfag – ein studie i norskfagets tekstomgrep* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Stavanger.
- Rogne, M. (2017). Digitale tekstar i norskfaget. Ein analyse av læreplanar og eksamensoppgåver. I B. Fondevik & P. Hamre (Red.), *Norsk som reiskaps- og danningfag*. Samlaget.
- Rogne, M. (2018). *Frå papirbok til Smartbok og Unibok: læremiddelutvikling og multimodalitet i norskfaget*. I M. Rogne & L. R. Waage (Red.), *Multimodalitet i skole- og fritidstekstar*, 119–138. Fagbokforlaget.
- Rogne, M. (2021). Den nye norskplanen (L20) i historisk perspektiv. *Norsklæreren*, 45(2), 58–77.
- Selander, S. (2010). En hermeneutisk læsning av pedagogiska tekster. I S. V. Knudsen & B. Aamotsbakken (Red.), *Teoretiske tilnærminger til pedagogiske tekster* (s. 32–51). Høyskoleforlaget.
- Stenseth, T. (2021). Når målet er læring – har elevene gode nok digitale leseferdigheter? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 1, 4–16.

- Undrum, L. V. M. (2022). Kritisk tilnærming til tekster i sosiale medier: En studie av influenseres tekster på Instagram og unges utfordringer i møte med dem. *Acta Didactica Norden*, 16(2), 1–24. <https://doi.org/10.5617/adno.8990>.
- Utdanningsdirektoratet (2006). *Læreplan i norsk (NOR1-01)*. <http://www.udir.no/kl06/NOR1-01>
- Utdanningsdirektoratet (2019). *Læreplan i norsk (NOR1-06)*. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06>
- Veum, A., Kvåle, G., Løvland, A. & Skovholt, K. (2022). Kritisk tekstkompetanse i norskfaget: Korleis elevar på 8. trinn les og vurderer multimodale kommersielle tekstar. *Acta Didactica Norden*, 16(2), 1–21. <https://doi.org/10.5617/adno.8992>.
- Weyergang, C. & Magnusson, C. (2020). Hva er relevant lesekompetanse i dagens samfunn, og hvordan måles lesing i PISA 2018? I T. Frønes & F. Jensen (Red.), *Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA*, 46–78. Universitetsforlaget.
- Aashamar, P. N., Bakken, J. & Brevik, L. M. (2021). Fri fra lærebokas tøyler: Om bruk av læreboka og andre tekster i norsk, engelsk og samfunnsfag på 9. og 10. trinn. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 105(3), 296–301. <https://www.idunn.no/doi/10.18261/issn.1504-2987-2021-03-04>.