

Masteroppgåve

## **Utforskande tilnærming til språk**

Ein kvalitativ innhaldsanalyse av språkkapitla i tre  
norsklæreverk på 7. trinn

Eli Fridtun Vereide

Master i grunnskulelærerutdanning for 1-7, norsk

2024

Tal på ord: 21940



HØGSKULEN  
I VOLDA

## Abstract

Exploration as a working method has gained a stronger place in the current curriculum for the Norwegian subject. One of the topics that the curriculum encourages students to learn about through active exploration, is language. In addition, research shows that the textbook has a central place in many classrooms. The purpose of this master's thesis is therefore to examine how various textbooks can lead to an exploratory approach to language, and how this relates to the guidelines that appear in the curriculum. The research question of this thesis is: *In what way do a selection of textbooks in 7th grade lead to an exploratory approach to language in line with LK20?*

To answer this question, I have carried out two content analyses – one analysis of the curriculum and one analysis of three textbooks. The curriculum analysis is done by searching for specific words linked to exploration in the curriculum document, and then extracting the guidelines linked to language. In addition, I have done a holistic reading of the text. In the textbook analysis, I have studied the textbooks *Norsk*, *Ordriket* and *Salto*, and the unit of analysis has been the tasks in the language chapters. The analysis has been carried out in two rounds. In the first round, I used a revised version of Bakken and Andersson-Bakken's (2021b, 2021c) framework to separate the exploratory tasks from the rest. This also gave me the opportunity to see what proportion of the tasks these represented. In the second round, I analysed the exploratory tasks further, and with this I have tried to come up with some characteristics of the exploratory tasks. In addition, I have also examined how the teacher's guides lead to an exploratory approach.

The analyses show that the curriculum requires the pupils to work exploratorily with language, and that the textbooks operationalize this in different ways and to varying degrees. Overall, I find that 16% of the tasks in the language chapters are exploratory. In addition, it seems like the teacher's guides lead to even more exploratory work. One can thus claim that the potential for exploratory work in the textbooks is good. What the explorative tasks ask the pupils to do varies, which reflects the curriculum's vague guidelines for what language exploration entails. At the same time, there are some common features between the tasks in the textbooks. A key finding is that most of the exploratory tasks require the students to obtain additional information about a topic. Apart from this, the tasks ask the pupils to explore language by trying out, investigating, producing, comparing languages, and by reflecting.

## Samandrag

Utforsking som arbeidsmetode har fått ein styrka plass i den gjeldande læreplanen i norskfaget. Ein av tematikkane elevane skal utforske er språk. I tillegg viser forskning at læreboka har ein sentral plass i dagens skule. Føremålet med denne masteroppgåva er difor å undersøke korleis ulike læreverk legg opp til at elevane får arbeide utforskande med språk, og korleis dette heng saman med føringane som kjem fram i læreplanen. Problemstillinga er som følgjer: *På kva måte legg eit utval av læreverk på 7. trinn opp til ei utforskande tilnærming til språk i tråd med LK20?*

For å svare på problemstillinga har eg gjennomført to innhaldsanalysar – ein læreplananalyse og ein læreverkanalyse. Læreplananalysen er gjennomført ved å søke etter utvalde ord knytt til utforsking i læreplandokumentet, for så å trekke ut dei føringane som er knytt til språk. I tillegg har eg gjort ei heilskapleg gjennomlesing av teksten. I læreverkanalysen har eg studert læreverka *Norsk*, *Ordriket* og *Salto*, og analyseininga har vore oppgåvene i språkkapitla. Analysen er gjennomført i to omgangar. I første omgang brukte eg ein revidert versjon av Bakken og Andersson-Bakken (2021b, 2021c) sitt rammeverk for å kome fram til dei utforskande oppgåvene, og for å sjå kor stor del av oppgåvene desse utgjer. I andre omgang, analyserte eg dei utforskande oppgåvene vidare, og eg har med dette forsøkt å kome fram til nokre kjenneteikn på dei utforskande oppgåvene. I tillegg har eg undersøkt korleis lærarrettleiingane bidreg til den utforskande tilnærminga.

Analysane viser at læreplanen legg opp til at elevane skal arbeide utforskande med språk, og at læreverka operasjoniserer dette på ulike måtar og i ulik grad. Totalt sett finn eg at 16% av oppgåvene i språkkapitla er utforskande. I tillegg ser det ut til at lærarrettleiingane legg til rette for enda meir utforskande arbeid, og ein kan dermed hevde at potensialet for utforskande arbeid med utgangspunkt i læreverka er stort. Korleis det vert lagt opp til utforskande arbeid varierer, noko som reflekterer læreplanen sine vage føringar for kva utforsking av språk eigentleg inneber. Samstundes er der nokre fellestrekk mellom oppgåvene i læreverka. Eit sentralt funn er at dei fleste utforskande oppgåvene legg opp til at elevane skal innhente ytterlegare informasjon om ein tematikk. Utanom dette skal elevane utforske språk ved å prøve ut, undersøke, produsere, samanlikne og reflektere.

## Forord

For fem år sidan vendte eg snuta mot Volda for å starte på lærarutdanninga. Lite visste eg om at dette skulle bli dei kjekkaste og mest lærerike åra i mitt liv så langt. Som eit avsluttande kapittel, leverer eg no mi masteroppgåve.

Gjennom utdanninga mi, har eg undra meg over kva det store og vide utforskingssomgrepet vil seie, og eg har lurt på korleis denne arbeidsmetoden kan verte implementert i norskfaget. I tillegg har eg lenge hatt ei stor interesse for språk, og utforsking har slått meg som ein spennande måte å gå inn i denne tematikken på. I praksis har eg erfart viktigheita av gode læreverk, då mange lærarar tek utgangspunkt i desse når dei planlegg og gjennomfører undervisning. På bakgrunn av dette falt val av tematikk på utforsking av språk i læreverk i norskfaget. Sjølv om eg undervegs i prosessen har angra på val av både tematikk og metode, er eg i dag glad for at eg har fått høve til å fordjupe meg i dette.

Det at eg no sit igjen med ei ferdig masteroppgåve har eg mange å takke for. Først vil eg takke min rettleiar, Guro Tafjord, for god støtte og hjelp gjennom heile prosessen. Takk for at døra di alltid har vore open, og for at det har vore rom for både motlausheit og entusiasme på ditt kontor. Eg vil også nytte høvet til å takke dei andre inspirerande forelesarane eg har hatt gjennom desse fem åra. De har gitt meg kunnskapar, ferdigheiter, erfaringar og synspunkt som eg har fått bruk for i skrivinga av denne masteroppgåva, og som eg også tek med meg inn i mitt komande yrkesliv som lærar. Takk til familie og venner som har heia på meg gjennom heile studieløpet, og som har gitt meg oppmuntrande ord og trua på at eg skal klare å kome heilt i mål. Sist men ikkje minst vil eg takke mine medstudentar – de har vore heilt uunnverlege heile studietida, og ikkje minst i denne prosessen. De har gjort dei uendeleg mange timane på biblioteket kjekkare, og de har passa på å gi meg nødvendige avbrekk i skrivinga med gode lunsjpausar og artige bordtenniskampar i kantina. Ting er liksom lettare å kome seg gjennom når ein står saman om det. De har alle spelt ei avgjerande rolle for at eg har kome meg heilskinna gjennom denne prosessen. Tusen takk!

Volda, mai 2024

Eli Fridtun Vereide

# Innholdsliste

Abstract .....	i
Samandrag .....	ii
Forord .....	iii
Innholdsliste .....	iv
Tabellar .....	vi
Figurar .....	vi
1  Innleiing .....	1
1.1  Bakgrunn og mål for studien .....	1
1.2  Problemstilling .....	2
1.2.1  Avgrensingar .....	3
1.3  Disposisjon .....	3
2  Kunnskapsgrunnlag .....	4
2.1  Utforsking – kva er det? .....	4
2.2  Utforsking i ein skulekontekst .....	4
2.2.1  NOU 2015:8 – Utforsking som eitt av fire kompetanseområde .....	7
2.2.2  Tidlegare forskning på utforsking .....	8
2.3  Utforsking i norskfaget .....	9
2.4  Norskfaget sitt språkemne .....	11
2.5  Læreplanteori .....	12
2.6  Lærebøker .....	13
2.6.1  Lærebøker for den utforskande eleven .....	15
2.6.2  Tidlegare forskning på utforsking i lærebøker i norskfaget .....	15
3  Metode .....	17
3.1  Hermeneutikk .....	17
3.2  Kvalitativ og kvantitativ .....	18
3.3  Innhaldsanalyse .....	19

3.4	Utval .....	19
3.4.1	Læreplan .....	20
3.4.2	Læreverk .....	21
3.5	Analysemetode for læreplanen .....	23
3.6	Analysemetode for læreverka .....	24
3.6.1	Utfordringar ved kategorisering av materialet .....	28
3.7	Studiens truverd og forskningsetikk .....	29
4	Resultat .....	31
4.1	Læreplananalyse .....	31
4.1.1	Eksplisitte føringar for utforsking .....	31
4.1.2	Implisitte føringar for utforsking .....	32
4.2	Læreverkanalyse .....	33
4.2.1	Presentasjon av læreverka .....	34
4.2.2	Kategorisering av oppgåvene i læreverka .....	36
4.2.3	Analyse av dei utforskande oppgåvene .....	38
4.2.4	Lærarretteiinga sin funksjon .....	43
5	Diskusjon .....	46
5.1	Openheit for ulike metodar .....	46
5.2	Eit mangfaldig utforskingssomgrep .....	47
5.3	Ein større andel utforskande oppgåver .....	48
5.4	Ein ulik andel utforskande oppgåver .....	49
5.5	Kva kjenneteiknar dei utforskande oppgåvene? .....	50
5.6	Læreverket for den utforskande elev – finst det? .....	52
6	Avsluttande kommentarar .....	56
6.1	Hovudfunn og konklusjon .....	56
6.2	Perspektiv på vidare forskning .....	57
	Referanseliste .....	59

## Tabellar

Tabell 1: Oversikt over dei studerte elementa i læreverka. ....	22
Tabell 2: Døme på oppgåver i kvar kategori. ....	26
Tabell 3: Treff på «utforsk» i læreplanen. ....	31
Tabell 4: Treff på søkeord knytt til utforsking i læreplanen. ....	32
Tabell 5: Oversikt over datamaterialet i læreverkanalysen. ....	36
Tabell 6: Tal på utforskande oppgåver i læreverka. ....	38

## Figurar

Figur 1: Rammeverk for læreverkanalysen. ....	1
Figur 2: Prosentmessig fordeling av kategoriane på kodenivå ein. ....	37
Figur 3: Prosentmessig fordeling av kategoriane på kodenivå to, læreverka sett under eitt. ....	37
Figur 4: Prosentmessig fordeling av kategoriane på kodenivå to. ....	38
Figur 5: Prosentmessig fordeling av dei utforskande oppgåvene, læreverka sett under eitt. ....	39
Figur 6: Prosentmessig fordeling av dei utforskande oppgåvene. ....	39

# 1 Innleiing

## 1.1 Bakgrunn og mål for studien

Utforsking er eit heilt sentralt omgrep i dagens skule. Allereie i «formålet med opplæringa» i opplæringslova (1998), kjem det fram at elevane «[...] skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrong» (§ 1-1). Elevane har altså ein ibuande trong til å utforske, og opplæringa i skulen skal gi elevane høve til å utfalde seg på dette området. Dette prøvar Kunnskapsløftet frå 2020 (LK20) å legge til rette for. Læreplanen har eit tydeleg fokus på elevane sitt sjølvstendige arbeid, der mellom anna utforsking blir vektlagt (Bjørshol & Nolet, 2017a, s. 11). Utbreiinga av utforskingsomgrepet vert tydeleggjort i rapporten «Evaluering av fagfornyelsen: Intensjoner, prosesser og praksiser». Forskargruppa påpeikar at verbet utforske er eit sentralt verb i LK20, og at det har fått ein styrka plass i kompetansemåla samanlikna med LK06 (Karseth et al., 2020, s. 126–127).

Men kva vil det eigentleg seie å utforske? Utdanningsdirektoratet (2018) skildrar verbet slik:

Å utforske handler om å oppleve og eksperimentere og kan ivareta nysgjerrighet og undring. Å utforske kan bety å sanse, søke, oppdage, observere og granske. I noen tilfeller betyr det å undersøke ulike sider av en sak gjennom åpen og kritisk drøfting. Å utforske kan også bety å teste eller prøve ut og evaluere arbeidsmetoder, produkter eller utstyr. (s. 23)

I denne definisjonen kjem det fram at ein kan sjå på utforsking som ulike måtar å arbeide med fag på, som til dømes observasjon og gransking. Fellesnemnaren er at det skal bli lagt til rette for at elevane sjølve skal undersøke noko for å tileigne seg kunnskap. Skildringa peikar på at elevane må få trening i å utforske røynda gjennom sansar og opplevingar. Omgrepsavklaringa er omfattande og mangetydig, men inneheld viktige stikkord og element som kan vere viktige når ein skal få ei djupare forståing for kva utforsking kan bety i praksis.

I læreplanen for norskfaget, ser ein også at elevane i større grad skal arbeide utforskande. Dette kjem fram i Utdanningsdirektoratet (2019) si skildring av kva som er nytt i norskfaget: «De største endringene dreier seg om at elevene i større grad skal arbeide utforskende i faget. De skal finne ut av, sammenligne, drøfte og reflektere over språk og tekster, både alene og sammen med andre.» (s. 1). Her vert mellom anna ei utforskande tilnærming til språk trekt fram. Ut frå sitatet kan ein tenkje seg at ei utforskande tilnærming til språk handlar om å



samanlikne ulike språk og språkvariantar, drøfte og reflektere over elevens eige språk og språkbruk, samt finne ut av noko eller tileigne seg kunnskapar om språk. Dette kan vere eit individuelt arbeid, eller noko elevane samarbeider om. Men kva betyr eigentleg dette i praksis? Det same spørsmålet har også H. Myklebust (2023) stilt seg: «Når ein tenkjer på utforskande læringsmåte i naturfag, ser ein føre seg eksperiment med reagensglas og laboratorieutstyr, men korleis fungerer det når det gjeld språk?» (s. 29). Dette understrekar behovet for forskning på området.

Ein kan studere tematikken på mange måtar, og ein av desse inngangane vil vere å studere læreverk. I praksis har eg erfart viktigheita av gode læreverk, då mange lærarar baserer undervisninga si på læreverka dei nyttar. Dette understrekar også forskning, som viser at læreboka har stor definisjonsmakt (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 92–93). På bakgrunn av dette kan ein seie at læreboka kan vere med på å sikre at elevane får eit tilfredsstillande utbytte av opplæringa. Når lærebøkene er såpass viktige som forskning tilseier, vil det vere relevant å studere om lærebøkene og lærarrettleggane hjelper lærarane til å legge til rette for denne utforskande tilnærminga til språk i norskfaget. Dette har eg ikkje funne tidlegare forskning på, så ei slik tilnærming vil kunne vere eit bidrag til forskinga på «det nye norskfaget» som legg vekt på utforskning. Som eit supplement, vil det vere relevant å studere læreplanen i norskfaget, då denne er utgangspunktet for læreverka som vert nytta i skulen (Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 8). På denne måten kan eg finne ut om føringane i læreplanen samsvarar med det eg finn i læreverka.

## 1.2 Problemstilling

Med bakgrunn i læreverka si sentrale rolle, samt det auka fokuset på utforskning i norskfaget, er føremålet med denne studien å bidra til kunnskap om samanhengen mellom læreverk og implementering av den utforskande tilnærminga til språk. Problemstillinga er som følgjer:

*På kva måte legg eit utval av læreverk på 7. trinn opp til ei utforskande tilnærming til språk i tråd med LK20?*

For å konkretisere og operasjonalisere problemstillinga, har eg utvikla tre forskingsspørsmål:

- (1) Kva føringar for ei utforskande tilnærming til språk kjem til syne i læreplanen i norsk gjeldande for 7. trinn?*
- (2) I kva grad vert det lagt til rette for ei utforskande tilnærming til språk i språkkapitla i dei utvalde læreverka?*

(3) *Kva kjenneteiknar dei utforskande oppgåvene, og korleis bidreg lærarrettleiingane til den utforskande tilnærminga?*

For å kunne svare på problemstillinga og forskingsspørsmåla, har eg gjort ein læreplananalyse og ein læreverkkanalyse. Sjølv om studien som er skildra her ikkje vil kunne gi innblikk i korleis opplæringa er ute i klasserommet, gir den likevel ein peikepinn på kva som er intensjonen med opplæringa, samt kva hjelpemiddel lærarane har i planlegginga og gjennomføringa av undervisninga.

### **1.2.1 Avgrensingar**

Målet med studien, er å studere korleis nokre læreverk på 7. trinn legg opp til eit utforskande arbeid med språk. I denne formuleringa, ligg der nokre avgrensingar. For det første har eg valt å avgrense utvalet til tre læreverk på 7. trinn, nemleg *Norsk*, *Ordriket* og *Salto*. Innanfor desse læreverka, skal eg studere utvalde kapittel i lærebøkene, arbeidsbøkene og lærarrettleiingane som omhandlar språk. Desse læreverka skal eg sjå opp mot den gjeldande læreplanen i norskfaget, altså LK20. Språk er eit stort tema, og ei avgrensing er difor nødvendig. Grammatikkemnet er difor ikkje inkludert i denne studien.

### **1.3 Disposisjon**

Ovanfor har eg presentert bakgrunn og mål for studien samt problemstilling for det vidare forskingsarbeidet. Vidare vil kapittel 2 ta føre seg kunnskapsgrunnlaget for forskingsarbeidet. Her blir grunnleggande teori og tidlegare forskning presentert. I kapittel 3 presenterer og diskuterer eg dei forskingsmetodiske vala eg har gjort. Analysane og resultata vert lagt fram i kapittel 4. I kapittel 5 diskuterer eg desse funna opp mot teorien og forskinga som kjem fram i resten av oppgåva. Avsluttande kommentarar, og mine refleksjonar kring vidare forskning kjem i kapittel 6.

## 2 Kunnskapsgrunnlag

I dette kapitlet presenterer eg det teoretiske grunnlaget for forskingsprosjektet. Innleiingsvis skriv eg kort om utforsking generelt, før eg rettar det inn mot utforsking i ein skulekontekst. Dette dannar vidare grunnlaget for å skrive om utforsking i norskfaget. Deretter presenterer eg teori om språk og språkopplæringa i skulen. Avslutningsvis følgjer eit teoretisk grunnlag for dei dokumenta som er undersøkt, nemleg læreplan og lærebok.

### 2.1 Utforsking – kva er det?

Utforsking kan vere eit innfløkt omgrep å få grep om. For å få ei forståing for kva det betyr, kan ein i første omgang studere kva ulike ordbøker definerer det som. Språkrådet si ordbok, ordbøkene.no, definerer verbet å utforske slik: «forske ut, granske (nøye), lære å kjenne fullstendig» («Utforske», u.å.-a). Her ser ein at utforsking handlar om å undersøke noko nøye. Definisjonen inkluderer også verbet å forske, noko som tydeleggjer at målet er å finne ut av noko, eller slik som det står her, lære å kjenne noko fullstendig. Det norske akademis ordbok (NAOB) definerer verbet slik: «undersøke, granske, iaktta (for å lære noe grundig å kjenne, finne dets virkelige vesen e.l.)» («Utforske», u.å.-b). Utforsking handlar altså om eit subjekt som skal lære noko om, og få forståing for eit objekt. Samla sett, kan ein seie at utforsking handlar om å gå i djupna på det ein undersøker. I begge definisjonane blir verbet granske brukt, noko som vil seie at ein saumfer objektet, altså at ein går grundig over eller gjennom det («Granske», u.å.). Målet er å få omfattande kunnskap om utforsingsobjektet.

### 2.2 Utforsking i ein skulekontekst

I skulesamanheng er utforsking ein arbeidsmetode som blir brukt for at elevane skal tileigne seg kunnskap. Arbeidsmetoden går ut på at elevane er aktive medan dei prøver ut, finn ut, drøftar og evaluerer. Utforsking handlar om å vere kreativ i arbeidsprosessen, noko som mellom anna inneber å ha ei undrande haldning til fagstoff og å finne ut av ting på ulike måtar (C. Bjerke & Skjelbred, 2021, s. 30). Ifølgje Vold (2017, s. 181), kan ein forstå utforsking på minst tre måtar. For det første kan ein sjå på det som tilnærma lik forskning. Då tenkjer ein at det utforskande arbeidet med emnet skal følgje dei tradisjonelle prosessane som dei vitenskaplege metodane føreskriv. For det andre kan utforsking bli forstått som utprøving, testing og skaping. Ein tredje måte å forstå utforsking på, er å tolke det som ein didaktisk tilnæringsmåte som inneber sjølvstendig kunnskapstileigning. Felles for dei alle er at dei

inneber ein prosess, samt at eleven er aktør. Desse fellestrekk ser ein også i C. Bjerke og Skjelbred (2021, s. 30) sin definisjon.

Utforsking kan kome til uttrykk i klasserommet på ulike måtar. Brevik og Mathé (2023, s. 29) meiner det sentrale er at elevane jobbar med å finne ut av noko som ikkje er gitt til dei frå før. Dei skriv at utforsking mellom anna kan handle om å «samle informasjon via kilder på Internett, utføre et eksperiment, samle data i ute i samfunnet og delta i en utforskende samtale der elevene sammen bygger forståelse og kunnskap» (Brevik & Mathé, 2023, s. 31).

Utforsking kan altså mellom anna innebere at elevane skal innhente ytterlegare informasjon på internett. Dette synet på utforsking utfordrar Mongstad og Wendel (2023, s. 45), då dei meiner dette i større grad går ut på å reprodusere og passivt la seg forme ut frå ein etablert kunnskapsbank. Dei meiner utforsking handlar om å undersøke historiske beretningar, intervjuje kjelder, vere deltakande og observere samt reflektere og filosofere over etablerte fakta.

Ein forbinder gjerne den utforskande undervisninga med ei induktiv tilnærming til undervisning. Ved bruk av denne undervisningsmetoden, skal elevane finne ut av noko sjølv, til dømes ved å arbeide problembasert. Elevane får då høve til å basere arbeidet og læringa på egne erfaringar. Dette står i kontrast til den deduktive metoden, der læraren har bestemt kva elevane skal lære, og på kva måte læringa skal skje (Andersen et al., 2018, s. 22). Ifølgje Lyngsnes & Rismark (2020, s. 114), vil den induktive tilnærminga kunne virke meir motiverande på elevane enn den deduktive metoden. Den gir betre grunnlag for elevaktivitet, og lar elevane få meir eigarskap til læringsaktiviteten (Fiskum, Myhre, et al., 2018, s. 34). Dette kjem også fram i ei dansk undersøking der det vart kartlagt kva elevane meinte var god undervisning. Dei la mellom anna vekt på at dei lærte best, og vart mest engasjerte når dei opplevde at dei sjølve var aktive og involverte i undervisninga (Danmarks Evalueringsinstitut, 2018, s. 8). Utforskande undervisning er ein av fleire måtar å legge opp til ei elevaktiv undervisning.

Askew et al. (1997, s. 28) presenterer ein liknande måte å skilje undervisninga på. Dei skil mellom tre idealtypar som er omsett til norsk av Streitlien (2009, s. 110): «connection orientation» (forbindingsorientering), «transmission orientation» (overføringsorientering) og «discovery orientation» (oppdagingsorientering). Sjølv om denne inndelinga i utgangspunktet er brukt på matematikklærarar, vil den også kunne vere overførbar til andre lærarar. I dette tilfellet ser eg på dei to siste orienteringane som relevante. Overføringsorienteringa legg stor vekt på prosedyrar og rutinar, og legg mindre vekt på elevane sine forkunnskapar og evner.

Då ser ein på undervisninga som mest effektiv når den består av klare munnlege forklaringar frå læraren si side. Samhandlinga mellom lærar og elev går hovudsakleg føre seg ved spørsmål og svar som gjer at læraren kan sjekke om elevane har forstått det som har blitt gjennomgått. Med den oppdagande orienteringa er læraren meir open for at ulike metodar kan vere like akseptable. Her blir det sett på som viktig at elevane får bruke eigne strategiar, og at dei finn ut mest mogleg på eiga hand (Streitlien, 2009, s. 110–111). Tanken bak denne inndelinga er ikkje å skilje klart mellom ulike læringsaktivitetar, men snarare korleis læraren legg til rette for dei. Ei økt med gruppearbeid treng ikkje å vere oppdagingsorientert. På same måte er ikkje nødvendigvis tavleundervisning overføringsorientert. Det viktige spørsmålet her er korleis læraren handterer det, til dømes gjennom spørsmåla som vert stilt. Er spørsmåla opne og reelle, eller vert dei stilt på ein måte som er ute etter å teste kunnskapen elevane har tileigna seg frå til dømes læreboka (Andersen et al., 2018, s. 23–24)? Askew et al. (1997, s. 28) poengterer at det er naturleg og vanleg at lærarar kombinerer ulike orienteringar.

Ein kan argumentere for læring gjennom utforsking ved å støtte seg til den konstruktivistiske læringsteorien. Den psykologiske konstruktivismen legg mellom anna vekt på at individet er fysisk og mentalt aktivt som lærande, i motsetning til passive mottakarar. Læring vert dermed sett på som eit resultat av korleis elevane blir kognitivt engasjerte i det som skjer i klasserommet. Piaget, som er sentral innanfor konstruktivismen, såg på barn som aktive, utforskande og skapande. Han hadde ei oppfatning om at barn utviklar forståing gjennom erfaringar dei får når dei forsøker å oppnå noko. Barnet sjølv konstruerer altså eigne måtar å forstå ting på. Dette står i kontrast til idear om at kunnskapstileigning er eit resultat av passiv absorbering eller overføring av kunnskap frå lærar til elev (R. Myklebust, 2019, s. 50). Han meinte difor målet med utdanning er å skape elevar som er kreative, oppfinnsame og utforskande: «The principle goal of education is to create men who are capable of doing new things, not simply of repeating what other generations have done - men who are creative, inventive, and discoverers» (Piaget, sitert i Duckworth, 1964, s. 175). Vidare vert det lagt vekt på at ein treng elevar som er aktive, og som kan lære på eiga hand (Piaget, sitert i Duckworth, 1964, s. 175).

Ein kan også kople den utforskande undervisninga til John Dewey (1910) sine tankar om undervisning. Han meinte at barn har ei ibuande nysgjerrigheit, og at det er naturleg for dei å utforske. Dei er ikkje skapte for å vere passive mottakarar. «[...] the native and unspoiled attitude of childhood, marked by ardent curiosity, fertile imagination, and love of experimental inquiry, is near, very near, to the attitude of the scientific mind» (Dewey, 1910,

s. iii). Her poengterer han også at deira naturlege interesse for eksperimentelle undersøkingar liknar på det ein ser i det vitskaplege sinnet. Vidare skriv han at ein ved å anerkjenne dette i sin pedagogiske praksis, vil kunne bidra til lykke og å minimere tap av menneskeleg potensiale (Dewey, 1910, s. iii). Barn har altså mykje av det som skal til for å utforske, og dermed også å kome fram til nye innsikter.

For at den utforskande undervisninga skal fungere, er det ein del faktorar som må vere på plass. H. Myklebust (2023, s. 29) legg vekt på at ein må sette av tid for at elevane skal kunne ta den aktive rolla som er avgjerande for å lykkast med den utforskande arbeidsmåten. I tillegg er det viktig at ein øver på å utforske. Fiskum og Thorshaug et al. (2018, s. 50–51) skriv om at elevar som ikkje er vande med å arbeide utforskande, kan oppleve utfordringar dersom dei blir bedt om å arbeide på denne måten. Dei omtalar dette som eit nyheitsgap, altså forskjellen mellom det trygge og kjente i klasserommet og det som vert opplevd som ukjent og utrygt i læringssituasjonen. Av den grunn, er det viktig å ta omsyn til det elevane kan oppleve som nytt i ein læringsaktivitet. For at utforsking skal kunne bli implementert i klasserommet, må altså elevane venne seg av at ei oppgåve nødvendigvis har eit klart svar, og at det er dette svaret dei skal kome fram til. Det er også nødvendig at det vert skapt interesse og engasjement for det elevane skal utforske, samt at elevane sine forkunnskapar om temaet vert aktivert.

### **2.2.1 NOU 2015:8 – Utforsking som eitt av fire kompetanseområde**

Utforsking har vore viktig i dei tidlegare læreplanane. Dette tydeleggjer Bjørshol og Nolet (2017b, s. 22–27) i sin gjennomgang av utforsking i lys av tidlegare læreplanar. Likevel ser ein at dagens læreplanar har eit større fokus på dette området. Dette understrekar Nyhus og Talsethagen (2020, s. 87) som skriv at alle læreplanane i dagens læreplanverk legg mykje større vekt på at elevane skal prøve seg fram og utforske enn tidlegare. For å forstå dagens læreplan, vil det vere sentralt å sjå kva som ligg til grunn for denne.

Som følge av erfaringar med og forskning på implementeringa av Kunnskapsløftet, vart det nedsett eit offentleg utval leia av Stein Ludvigsen, ofte kalla Ludvigsen-utvalet. Dei skulle vurdere skulen opp mot krav som ligg i det framtidige samfunnsliv og arbeidsliv (Bjørshol & Nolet, 2017b, s. 27). I 2015 vart deira hovudutredning publisert i form av NOUen «Fremtidens skole: Fornyelse av fag og kompetanser». På grunn av ei samfunnsutvikling som er prega av eit stort mangfald, høg grad av kompleksitet og hurtige endringar, gjekk utvalet ut med ei anbefaling om å fornye skulen sitt innhald. Som ein del av dette, vart kompetanse i å

utforske og skape trekt fram som eitt av fire kompetanseområde. Ved å ha evne til å utforske, meiner utvalet at elevane i framtida kan bidra til nytenking, innovasjon og omstilling i arbeidslivet. I tillegg er det viktig for å handtere framtidige samfunnsutfordringar. Det vert trekt fram at kompetanseområdet handlar om kritisk tenking og problemløysing. Vidare handlar det om å kunne ta i bruk vitenskaplege metodar (NOU 2015: 8, s. 8, 10). Perspektiva og preferansane som denne hovudutredninga la fram, la premissa for fornyinga av fag og kompetansar i LK20 (Hovdenak & Heldal, 2022, s. 137). Ein av grunntankane bak dagens læreplan var altså at elevane skulle få utfalde seg gjennom utforsking.

### **2.2.2 Tidlegare forskning på utforsking**

Etter det eg kjenner til, er forskingsfeltet som eg studerer relativt lite. For å ha eit betre grunnlag for å seie kva utforsking faktisk handlar om, vil det vere relevant å sjå på tidlegare forskning som omhandlar utforsking generelt, samt utforsking i andre fagdisiplinar.

I ein liten studie gjennomført av Andersen et al. (2018), undersøkte dei 12 lærarstudentar si forståing av mellom anna utforskingssomgrepet. Dei kom fram til at utforsking kan bli forstått som ein undersøkjande arbeidsmetode der elevane skal finne ut av ei problemstilling. Læraren set målet og ramma for det elevane skal utforske, men dei vel sjølv strategi. Arbeidsmetoden er oppdagingsorientert, og er godt eigna for samarbeidslæring. Målet er at slike læringsaktivitetar skapar motiverte elevar og samtidig bidreg til varig læring (Andersen et al., 2018, s. 17, 20). Roberts (sitert i Andersen et al., 2018, s. 21) viser til at mange lærarar assosierer utforskande arbeidsmetodar i skulen med ei prosjektbasert undervisning, der elevane skal ta utgangspunkt i ei klart definert problemstilling eller hypotese. Ved hjelp av ein vitenskapleg metode, skal dei finne svar på dei spørsmåla dei har stilt seg. Lærarstudentane og lærarane Roberts viser til, har altså til felles at dei meiner at utforskande undervisning handlar om at elevane skal finne svar på ei problemstilling. Samstundes ser ein at lærarane legg meir vekt på at problemstillinga skal vere klart definert og at metoden skal vere vitenskapleg. Roberts (sitert i Andersen et al., 2018, s. 21) gjer det tydeleg at lærarar har ulike oppfatningar av kva som kjenneteiknar utforskande arbeidsmetodar i skulen.

I sluttrapporten frå prosjektet «Sammenhengen mellom undervisning og læring», legg Hodgson et al. (2012) fram korleis lærarar forstår, fortolkar og omset LK06 i praksis. Eit av funna var at det blir brukt lite tid på å gå i djupna for å utforske eller stimulere elevane si forståing av det lærestoffet som blir gått gjennom. Heilklassemøtane i klasserommet viste seg ofte å vere svært overflatiske, og det var lite djupne i samhandlinga. Sluttrapporten viste

at elevane i liten grad vart bedt om å utforske eit tema eller eit spørsmål (Hodgson et al., 2012, s. 59).

Som det kjem fram i gjennomgangen av teori, er det mange argument som peiker i retning av ei utforskande tilnærming. Samstundes finn ein også motargument i forskingslitteraturen. Kirschner et al. (2006, s. 75) sidestiller utforskande læring med minimalt støtta undervisning. I forskingsartikkelen deira, stiller dei spørsmål ved om utforskande arbeidsmetodar er såpass krevjande at elevane ikkje får noko ut av det. Dei argumenterer mot utforskande tilnærmingar, då dei meiner at slik minimalt støtta undervisning kan ha negative følgjer då elevane kan tileigne seg misoppfatningar, eller ufullstendig og uorganisert kunnskap. Dette gjeld særleg for elevar som er nybyrjarar eller elevar som er middels god på tematikken dei skal utforske. Sjølv elevar som har gode forkunnskapar på tematikken, meiner dei vil ha like godt utbytte av sterk rettleiing som av minimal rettleiing (Kirschner et al., 2006, s. 83–84).

Utforsking som metode har i utgangspunktet sterkast forankring i realfag, som til dømes naturfag (Brevik et al., 2024, s. 21). I internasjonal forskning vert omgrepet «scientific inquiry» brukt om undervisning i naturfag der elevane i ulik grad arbeider utforskande. I ein norsk kontekst vert dette gjerne omsett til utforskande arbeidsmåtar. Ein metaanalyse gjort av Lazonder og Harmsen (2016, s. 681) viser at «inquiry-based learning», altså utforskande arbeidsmåtar kan vere meir effektivt enn andre meir instruerande tilnærmingar. Ein føresetnad er vel og merke at elevane får rettleiing undervegs. Trass i at utforsking har sterk forankring i naturfag, viser forskning gjort av Andersson-Bakken et al. (2020, s. 1330) at berre 5-8% av aktivitetar og oppgåver i naturfaglærebøkene vert kategorisert som utforskande aktivitetar, og at lærebøkene sin struktur og språk i liten grad fremjar utforskande læring. Dette fann også Isaksen og Thorvaldsen (2022, s. 348) i si undersøking, som meiner at lærebøkene dei har studert i liten grad stimulerer til utforskande arbeid. Desse funna samsvarar med det Kahveci (2010, s. 1496) skriv om at utforskande arbeid og bruk av lærebok på mange måtar blir sett på som motsetningar til kvarandre.

### **2.3 Utforsking i norskfaget**

Utforsking i norskfaget er relativt nytt. Dette kjem fram i Utdanningsdirektoratet (2019) si skildring av kva som er nytt i norskfaget: «De største endringene dreier seg om at elevene i større grad skal arbeide utforskende i faget» (s. 1). Samstundes påpeikar C. Bjerke og Skjelbred (2021, s. 30) at utforsking ikkje er heilt nytt i den norskfaglege læreplanen. I L97 ser ein mellom anna formuleringar som at «opplæringa må sleppe elevane til som aktivt



utforskande i si eiga læring og på den måten stimulere dei til å bli meir forvitne, få større lærelyst og meir fantasi» (Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement, 1996, s. 113). Då kunnskapsløftet kom i 2006, forsvann utforsking som grepet derimot frå norskplanen. C. Bjerke (2019, s. 58) meiner dette gjorde at ein mista ein viktig innfallsvinkel til fagstoffet. Samstundes er der fleire formuleringar som peikar i retning av forskjellige typar utforskande aktivitet i faget (Vold, 2017, s. 173). Likevel kan ein seie at utforsking som omgrep på sett og vis har gjenoppstått i norskfagleg samanheng i LK20 (C. Bjerke & Skjelbred, 2021, s. 30). C. Bjerke (2019, s. 59) meiner verbet bringer inn ein viktig metodisk dimensjon i fagplanen, då utforsking kan legge til rette for at elevane kan få bruke tid på, samt gå i djupna på faglege problemstillingar.

Men kva handlar eigentleg utforsking i norskfaget om? I Utdanningsdirektoratet (2019) si skildring står det mellom anna at elevane skal «[...] finne ut av, sammenligne, drøfte og reflektere over språk og tekster, både alene og sammen med andre» (s. 1). Elevane skal altså arbeide aktivt med språk og tekst individuelt, men også i samarbeid med andre. Vidare kjem det fram at elevane skal bygge ny kunnskap på det dei allereie kan og veit. Som ein måte å arbeide aktivt og utforskande i norskfaget, vert kritisk tilnærming til tekst trekt fram. Vold (2017, s. 181) skriv at utforsking i norsk kan innebere både utprøving av forskjellige språklege verkemiddel, sjangrar og sjangergrenser og å teste ut dette i forskjellige kommunikasjonssituasjonar. Ei leikande og kreativ haldning til språk og tekstproduksjon vil då kunne vere ei føremålstenleg tilnærming.

Utforskande oppgåver i språkfag, handlar gjerne om at elevane skal innhente ytterlegare informasjon om eit tema, til dømes på internett eller på biblioteket (Bakken & Andersson-Bakken, 2021c, s. 738). Det kan også handle om å hente informasjon på andre måtar. Dette kjem mellom anna fram i C. Bjerke (2019, s. 58–59) sitt døme på korleis ei utforskande undervisning om talespråk i norskfaget kan sjå ut. Han foreslår at elevane tek ein runde i klassen, blant lærarane på lærarkontoret eller blant naboane i nærmiljøet der dei registrerer enkelte trekk ved talespråket. Målet kan vere å finne ut av ei problemstilling eller hypotese. Dette vert også argumentert for i boka «Språkspor: Språk, stad og didaktikk», der bruken av lokalmiljøet og staden blir sett på som ein nyttig arbeidsmetode for å støtte opp mot den aktive og utforskande tilnærminga til språkkunnskap i norskfaget. På denne måten blir elevane sett i stand til å undersøke, reflektere og å tenke kritisk (Bukve & Budal, 2023, s. 12; H. Myklebust, 2023, s. 29).

Gjennom ei utforskande undervisning i norskfaget, meiner Johansen & Sollid (2023, s. 39) at læraren kan lykkast med å utdanne elevar som kan bruke og utvikle sin kunnskap og kompetanse i framtida. Ein viktig føresetnad er vel og merke at læraren opptrer som støtte og rettleiar, og at heile eleven med kropp, følelsar og haldningar vert involvert. Dette understrekar også C. Bjerke (2019, s. 58-59) som skriv at ein ikkje må forstå utforsking som at elevane berre skal «finne ut av ting» på eiga hand. Dei har behov for støtte i prosessen.

Norskfaget i skulen har eit breitt kunnskapsspekter. Det er mellom anna eit danningsfag, eit ferdigheitsfag og eit identitetsfag (Vold, 2017, s. 169, 178). Vold (2017, s. 178) meiner at moglegheitene for utforskande arbeid er til stades i alle dimensjonane av faget. Denne implementeringa av utforsking som arbeidsmetode finn ein mellom anna i fagterminologi som utforskande samtaler (Blikstad-Balas & Roe, 2020), utforskande grammatikkundervisning (Eiesland & Vindenes, 2022) og utforskande skriving (Solheim & Matre, 2014).

Samstundes finst det så langt eg kjenner til, lite didaktisk forskning som omhandlar ei utforskande tilnærming til språk, både nasjonalt og internasjonalt. Søfteland et al. (2021) og Letnes (2023) har undersøkt bruken av utforskande samtaler om talespråkleg variasjon. Dette er likevel litt utanfor tematikken eg studerer, og eg vel difor å ikkje omtale dei nærare. Samstundes kan ein bruke artikkelen til Søfteland et al. (2021) som argumentasjon på at det trengst meir forskning på feltet. Dei skriv at for å lykkast med å skape ei dynamisk og engasjerande undervisning om det norskfaglege tema språk, så treng ein meir forskning på «utforsking av, samtale om og refleksjon over språkleg variasjon» (s. 84). Ein kan difor sjå på denne studien som eit bidrag i denne retninga.

## **2.4 Norskfaget sitt språkemne**

Norskfaget har lange tradisjonar for å formidle språkkunnskap (Hognestad, 2019, s. 83), og språkopplæringa rommar mykje. Når ein snakkar om språk, gjennomsyrrer det det meste av det norskfaget handlar om – både munnlege, skriftlege og samansette tekstar (Smidt, 2009b, s. 158). Men det handlar også om danning, identitet, kulturhistorisk forståing og kommunikasjon (Smidt, 2009a, s. 16). For å kunne omtale opplæringa litt nærare, vil det vere føremålstenleg med ein definisjon av språk. Matre (2009) brukar følgjande definisjon: «Språk er eit komplekst og dynamisk system bygt opp av konvensjonelle symbol som vert brukte på ulike måtar til tankeverksemd og kommunikasjon» (s. 46). Språk er altså samansette kodesystem som blir brukte til kommunikasjon og tenking. Dei er dynamiske, og går i tett samspel med omgivnadane, konteksten og andre språk.

Hognestad (2019, s. 85) deler norskfagets språkemne inn i disse deldisiplinane: språketeori og grammatikk, talemål, språkhistorie og språksamanlikning. For å avgrense, har eg ikkje fokus grammatikk i denne studien. Likevel er det viktig å poengtere at utan eit språk om språket, som oppdatert grammatikkundervisning kan gi, blir utforskinga av språk umogleg å operasjonalisere. Kunnskap om språk og grammatikk må altså ligge til grunn (Hognestad, 2019, s. 90). Slik eg les Hognestad (2019, s. 89–92), inneber talemål talespråk, språkleg variasjon og mangfald og samanhengen mellom språk og identitet. Språkhistorie i dagens norskfag handlar om det faktum at vi i Noreg har to skriftspråk. Vidare skriv han at språksamanlikning handlar om å samanlikne bokmål og nynorsk, og å kunne samanlikne ulike talespråk med kvarandre. I tillegg inkluderer deldisiplinen det å samanlikne norsk med andre språk, og han legg vekt på at opplæringa skal trene elevane i å bli språkleg komparative gjennom heile skuleløpet.

## 2.5 Læreplanteori

Læreplanar er viktige utgangspunkt for lærarar si opplæringsverksemd (Engelsen, 2015, s. 17). Ein læreplan er ein skriven tekst i form av eit formelt vedteke dokument for styring, utarbeidde av dei sentrale myndigheitene og retta mot det som skjer i skulen. Dei gir eit slags overordna rammeverk som angir intensjonar og gir retning for arbeidet i skulen (Lyngsnes & Rismark, 2020, s. 141-142). Av den grunn, omtalar Engelsen (2003, s. 13) læreplanen som ein idéberar. Kunnskap om læreplanar og ferdigheiter i læreplanarbeid er difor ein viktig del av læraren sin didaktiske kompetanse (Lyngsnes & Rismark, 2020, s. 141).

Ein sentral bidragsytar innanfor forståinga av læreplanomgrepet, er John Goodlad. På bakgrunn av sine studiar, har han utvikla eit omgrepssystem for korleis ein kan analysere læreplanar (Lyngsnes & Rismark, 2020, s. 143). Goodlad et al. (1979, s. 60–64) opererer med fem læreplannivå, som Engelsen (2015, s. 27–28) har omsett til norsk: Ideological Curricula (ideane sin læreplan), Formal Curricula (den formelle læreplanen), Perceived Curricula (den oppfatta læreplanen), Operational Curricula (den gjennomførte læreplanen) og Experiential Curricula (den erfarte læreplanen). Vidare gir eg ei kort oppsummering av desse.

*Ideane sin læreplan* omfattar dei ideane som vert fremja om skule, fag og utdanning i planprosessen og samfunnsdebatten før eit læreplandokument blir utforma. Goodlad et al. (1979, s. 60) skriv at det sjeldan er den ideelle læreplanen som blir gjennomført i klasserommet, og at det er mange faktorar som spelar inn før dokumentet blir vedteke. Vidare opererer dei med *den formelle læreplanen*. Dette er læreplandokumentet som får offisiell

godkjenning av statlege og lokale skulestyre, og det er det forplikande grunnlaget for arbeidet i skulen. Den formelle læreplanen er eit kompromiss mellom ulike interesser og verdiar i ideane sin læreplan. Innhaldet i læreplanen kan ein difor tolke og oppfatte på ulike måtar, alt etter kva ein vektlegg. Som følgje av dette, vil *den oppfatta læreplanen* vere forskjellig for kvar enkelt. Ulike aktørar vil kunne oppfatte den ulikt, og faktorar som kompetanse, haldningar og verdiar vil spele inn. Denne oppfatta læreplanen kan vere forskjellig frå det som faktisk går føre seg i klasserommet. Ein snakkar då om *den gjennomførte læreplanen*. Goodlad et al. (1979) skildrar den slik: «The operational curriculum is what goes on hour after hour, day after day in school and classroom» (s. 63). Den gjennomførte læreplanen reflekterer læraren si tolking og forståing av læreplanen. Det er vel og merke viktig å vere bevisst på at undervisning sjeldan blir slik ein hadde planlagt. Til slutt skildrar dei *den erfarte læreplanen*. Denne handlar om korleis elevane opplever og erfarer ulike opplæringsssituasjonar. Desse erfaringane, og det utbytted elevane sit igjen med, vil ikkje alltid samsvare med den formelt vedtekne læreplanen, eller den oppfatta og gjennomførte læreplanen. Desse fem læreplannivåa viser kompleksiteten av å studere praksis (Goodlad et al., 1979, s. 60–65; Lyngsnes & Rismark, 2020, s. 143–144).

## 2.6 Lærebøker

Lærebøker er sentrale i utdanningssystemet. Dette understrekar Blikstad-Balas (2014, s. 325), som skriv at eit solid internasjonalt forskingsfaktum er at læreboka er den viktigaste teksten i skulen. Ei lærebok er ein komplisert konstruksjon, og ein definisjon vil difor vere føremålstenleg. Opplæringslova (1998) definerer læreboka slik: «alle trykte læremiddel som elevane regelmessig bruker for å nå vesentlege delar av kompetansemåla i eit fag» (§ 9-4). Ein annan definisjon finn ein i Sørensen og Lyngsnes (2017) som skriv at ein kan definere ei lærebok som «litteratur i bokform som er produsert med tanke på systematisk undervisning for bestemte undervisningstrinn» (s. 169). Med desse definisjonane som eit bakteppe, kan ein seie at ei lærebok er eit trykt læremiddel som vert brukt for å formidle eit fagleg innhald til elevane. Målet er å nå kompetansemåla på dei bestemte trinna.

I Noreg er lærebokproduksjonen overlata til private aktørar. Staten har riktig nok hatt klare meiningar om innhaldet, og fram til år 2000 vart dette regulert gjennom ei godkjenningsordning. Gjennom denne skulle staten sikre at den kunnskapen som vart formidla i lærebøkene, var i tråd med den gjeldande læreplanen. Etter kvart fekk læreplanane forskriftstatus, i tillegg til at dei var relativt detaljerte. Dette førte til at læreplanane vart svært

styrande for lærebøkene si utforming og innhald, og godkjenningssordninga vart nærast overflødig. Ordninga vart oppheva, og grunngjevinga var at det var læreplanen som skulle vere styrande for undervisninga – ikkje læreboka. Det vart også presisert at det høyrde til læraren sin profesjonalitet å velje og vurdere læremiddel (Skjelbred et al., 2017, s. 17–19).

Læreboka inngår i ein læringskontekst der ein forfattar formidlar eit fagstoff til ein elev. I tillegg inngår boka i ein klasseromskontekst der læraren legg til rette for læringsarbeidet. I kor stor grad dette arbeidet har vore styrt av læreboka har variert gjennom tidene. I nokre periodar har læreboka vore den sentrale arbeidsreiskapen i klasserommet. I andre periodar har idealet vore å ikkje bruke lærebøker. I dagens skule ser ein at læreboka er supplert med andre læringsressursar, men at den framleis vert mykje brukt (Skjelbred et al., 2017, s. 11, 23). Blikstad-Balas og Roe (2020, s. 93) fann i sin studie at nesten alle tekstane som inngår i norskundervisninga, kjem frå læreboka klassen brukar, eller kopiar frå andre lærebøker i norsk. Dei konkluderer med at læreboka har stor definisjonsmakt. Det å velje gode lærebøker er altså viktig.

Gode lærebøker legg til rette for arbeid med innhaldet i læreplanen. Dei er utvikla med utgangspunkt i den gjeldande planen (Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 8), og ein kan på den måten sjå på dei som ei fortolking av læreplanens fag- og kunnskapssyn (Tønnesen, 2013, s. 149). Med eit slikt bakteppe, kan gode lærebøker fungere som ei støtte i arbeidet med å nå læreplanen sine mål. Men kva er ei god lærebok? Dette har Utdanningsdirektoratet (2021) prøvd å svare på i sin rettleiar med kriterium for kva eit godt læremiddel i norsk inneber etter LK20. Basert på definisjonane ovanfor, er ei lærebok eit læremiddel, og rettleiaren gjeld difor også for lærebøker. Tanken bak rettleiaren er at den skal vere til hjelp for lærebokforfattarane i utviklinga av læremiddel, samt at lærarane har nokre retningslinjer når dei skal velje ut læremiddel. Her kjem det mellom anna fram at eit godt læremiddel i norsk:

- legg opp til utforskande arbeid med språk og tekst
- bidrar til å spegle eit komplekst, utviklande og utforskande norskfag gjennom eit variert utval av tekstar og tilnæringsmåtar
- gir kunnskap om språket som system og moglegheit og om den norske språksituasjonen, samtidig som det inviterer til utforsking av og refleksjon over språklege problemstillingar

(Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 75–76)

Rettleiaren legg altså vekt på at eit godt læremiddel i norsk legg opp til ei utforskande tilnærming. Utdanningsdirektoratet (2021, s. 14) understrekar også at læremidla spelar ei viktig rolle når det gjeld å legge opp til utforsking, samarbeid, og det å gå i djupna på ulike problemstillingar.

### **2.6.1 Lærebøker for den utforskande eleven**

Som Utdanningsdirektoratet (2021, s. 75–76) sin rettleiar påpeikar, skal ei god lærebok i norsk legge opp til at elevane får utforske. Falck-Ytter (1999) stiller i boka «Lærebokkunnskap» spørsmål ved om det er mogleg å lage lærebøker tilpassa den utforskande og aktive eleven.

Går det an å skrive gode lærebøker om emner som elevane på selvstendig grunnlag skal undersøke? Ville ikke slike bøker være fulle av spørsmål? Ja vel, men det var jo elevane som skulle spørre! Så da måtte lærebøkene være fulle av svar på alle tenkelige spørsmål? Men det er jo umulig å servere svar på spørsmål man ikke kjenner – og det fins jo tross alt både oppslagsverk, fagbøker og Internett! (s. 58)

Her kjem det altså fram at Falck-Ytter (1999) meiner det kan vere utfordrande å få til ei utforskande tilnærming i lærebøker. I ei utforskande undervisning er det elevane som skal vere aktivt kunnskapssøkande, medan læraren først og fremst skal vere ein rettleiar. Korleis kan læreboka då unngå å kome til kort?

### **2.6.2 Tidlegare forskning på utforsking i lærebøker i norskfaget**

På same måte som eg finn lite forskning som handlar om utforsking av språk, kjenner eg også til lite forskning på korleis utforsking som arbeidsmetode vert operasjonalisert i lærebøker i norskfaget. Eit viktig forskingsfunn på dette området, er riktig nok gjort av Bakken og Andersson-Bakken (2021b, 2021c), som har undersøkt norsk- og naturfaglæreverk både før og etter fagfornyinga. Forskinga er vel og merke gjort på lærebøker frå vidaregåande skule, men på grunn av manglande forskning på tematikken på barnetrinnet, ser eg på denne studien som svært relevant. I norskfaget fann dei ein størst andel opne oppgåver, og etter fagfornyinga utgjorde desse omtrent 66% av læreboka sine oppgåver. Vidare fann dei flest vurderande oppgåver, etterfølgt av aktiviserande, resonnerande og reproduserande oppgåver.

Oppgåvetypen dei fann færrest førekomstar av, var dei utforskande oppgåvene. I tillegg fann dei det sjokkerande at mengda på utforskande oppgåver har gått ned frå 4,9% etter LK06 til 2,1% etter LK20 når den gjeldande læreplanen har eit større eksplisitt fokus på utforskande

arbeidsformer enn tidlegare læreplanar. Dei tre læreverka som vart studerte i norsk, hadde omtrent like lite fokus på utforsking. Endringane som har skjedd i norskfaget etter fagfornyninga, finn dei altså få spor av i lærebokoppgåvene. Forskarane finn støtte i tidlegare forskning, som også hevdar at lærebokoppgåver i fleire tilfelle ikkje er i tråd med læreplan og fagdidaktikk. Dei stiller difor spørsmål ved om elevane eigentleg lærer det læreplanen seier dei skal, når dei arbeider med oppgåvene i lærebøkene (Bakken & Andersson-Bakken, 2021b, s. 13, 15–16).

I Rønning et al. (2008, s. 36) sin forskingsrapport, ser dei på korleis læreplan og læreverk legg til rette for læring i norsk, naturfag og samfunnsfag. I deira gjennomgang av tidlegare forskning, kjem det fram at lærarar har ein tendens til å be elevane «hoppe over» oppgåver av den utforskande art. Desse vert oppfatta som tidkrevjande, og nokre meiner dei stel tid frå kunnskapslæringa. Det kan altså sjå ut til at elevane brukar mest tid på reproduserande kunnskapsoppgåver, altså oppgåver dei direkte kan finne svar på i lærebokteksten.

### 3 Metode

I denne studien har eg nytta dokumentanalyse, nærare bestemt innhaldsanalyse som metode. Ein må sjå bakgrunn for metodevalet i samanheng med problemstillinga som legg vekt på korleis ulike lærebøker legg opp til ei utforskande tilnærming til språk på 7. trinn i tråd med LK20. Lærebøker og læreplanar er dokument, og er i denne studien objekt for forskinga (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 87). Slik som Frøysa (2023, s. 21) gjorde greie for i sin læreplan- og lærebokanalyse, vert læreplanen her forstått som ein del av konteksten til lærebøkene. For å forstå konteksten, har eg valt å undersøke denne som ein tekst i seg sjølv. Lærebøkene som er undersøkt i denne studien inngår i læreverk, mellom anna beståande av elevbøker og lærarrettleiingar. Desse elementa er også studert, og analyseininga vert difor vidare omtalt som læreverk.

Som skrive tidlegare, finst det lite forskning på feltet som eg kjenner til. Av den grunn, finst det heller ikkje eit rammeverk eller tidlegare utvikla forskingskategoriar som er direkte overførbare til min studie. Store delar av rammeverket for analysen er difor utarbeida på bakgrunn av teori og gjennomlesing av materialet. Samstundes nyttar eg Bakken og Andersson-Bakken (2021b, 2021c) sitt rammeverk for kategorisering av oppgåver til delar av læreverkanalysen.

Dette kapittelet vil ta føre seg dei metodiske vala som har blitt gjort undervegs. Først kjem det ein kort presentasjon av oppgåva sin vitskaplege ståstad. Vidare skriv eg om den kvalitative og den kvantitative tilnærminga, før eg går nærare inn på metoden som vert nytta. Deretter er utvalet gjort greie for, før eg går inn på korleis tekstanalysane er gjennomført. Til slutt presenterer eg dei forskningsetiske vurderingane og truverdet til forskinga.

#### 3.1 Hermeneutikk

For å trekkje meining ut av tekst, må ein tolke teksten (Bratberg, 2021, s. 23). Her er hermeneutikken sentral, og eg har difor valt denne tilnærminga som vitskapsteoretisk ståstad. Hermeneutikken fokuserer på å finne forståing og meining i tekstar. Ein sentral tanke innanfor denne tilnærminga, er at ein har med seg ei forforståing når ein går inn i ein tekst.

Forforståing vert her forstått som det grunnlaget ein som lesar har for å forstå teksten. Denne kan omfatte forventningar og oppfatningar av røynda, og vert påverka av eins personlege, kulturelle, sosiale og historiske bakgrunn. Når ein les teksten, tolkar ein den i lys av denne forståinga. Etter kvart som ein arbeider med teksten, vil heilskapsbiletet bli endra og justert,



og nye delar vert tolka i lys av den heilskapen ein til ei kvar tid har (Kleven & Hjordemaal, 2023, s. 171, 191). Ein må altså forstå heilskapen ut frå delen, og delen ut frå heilskapen. Dette omtalar Gadamer (1990/2010, s. 329), ein sentral filosof innanfor hermeneutikken, som *den hermeneutiske regelen*. Tolkingsprosessen blir ein vekslingsprosess mellom det å trenge inn i teksten, og det å vende tilbake til eins eigne referanserammer. På denne måten kan ein gradvis forstå det referansesystemet som ligg til grunn for teksten, samstundes som ein utviklar og nyanserer eins eige (Kleven & Hjordemaal, 2023, s. 191). Dette vekselspilet mellom forforståing og erfaring vert kalla *den hermeneutiske sirkel* (Gadamer, 1990/2010, s. 303–304).

I denne studien vil dei hermeneutiske prinsippa innebere at det ikkje berre er erfaringane eg gjer meg medan eg les gjennom materialet som påverkar analysen, det er også mi eiga forforståing. Forforståinga vil altså prege mi tolking av teksten, og dette er det ifølgje Gadamer (1990/2010, s. 306) viktig å vere medviten om. Samstundes vil denne forforståinga vere heilt nødvendig for å forstå datamaterialet. Ein føresetnad er riktig nok at ein som fortolkar stiller seg open og empatisk overfor det som utfordrar eins forforståing (Gadamer, 1990/2010, s. 305–306; Kleven & Hjordemaal, 2023, s. 193–194). Eg har difor forsøkt å lese materialet med eit så ope sinn som mogleg.

### **3.2 Kvalitativ og kvantitativ**

Eit vanleg metodisk skilje i forsking, er mellom den kvalitative og den kvantitative tilnærminga. Kva tilnærming ein skal bruke, avheng av kva ein skal studere, og kva slags kunnskap ein ynskjer å utvikle (Blikstad-Balas & Dalland, 2021, s. 22; Gleiss & Sæther, 2021, s. 31). Den kvalitative metoden innhentar informasjon om røynda gjennom ord eller språk (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 89). Tilnærminga inneber fleksibilitet og openheit, noko som gjer at ein undervegs i prosessen kan oppdage nye og interessante element, for så å la dette styre utviklinga av kunnskap (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 17; Gleiss & Sæther, 2021, s. 30; Kleven & Hjordemaal, 2023, s. 22). Dette kan gi forskaren tilgang på kunnskap som elles hadde vore vanskeleg å få tak i (Kleven & Hjordemaal, 2023, s. 22). På den andre sida, er den kvantitative tilnærminga basert på at ein kan formidle informasjon om røynda gjennom tal (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 89). Desse metodane er lite fleksible, noko som gjer det mogleg å samanlikne svar på tvers av deltakarar og settingar (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 17). Krumsvik (2019, s. 154) samanfattar distinksjonen mellom kvantitative og kvalitative metodar slik: den kvantitative er best eigna

til å studere det generelle, medan den kvalitative gjer det mogleg å studere det spesifikke. I metodelitteraturen vert det vel og merke lagt vekt på at det finst likskapar og overlappingar mellom dei to tilnærmingane. Begge har sine sterke og svake sider, og dei kan dermed utfylle kvarandre (Blikstad-Balas & Dalland, 2021, s. 22; Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 17; Kleven & Hjordemaal, 2023, s. 22).

I denne studien har eg hovudsakleg nytta ei kvalitativ tilnærming, då denne gjer det mogleg å gå i djupna på utvalet av tekst (Gleiss & Sæther, 2021, s. 196-197). Samstundes inneheld studien innslag av kvantitative element for å kunne seie noko om frekvensen av dei valde kategoriane. Den kvalitative og den kvantitative tilnærminga komplimenterer altså kvarandre (Postholm & Jacobsen, 2016, s. 41).

### **3.3 Innhaldsanalyse**

Analysane av læreplanen og læreverka i denne studien, er inspirert av tekstanalysestrategien innhaldsanalyse. Innhaldsanalyse er ein veileigna metode når ein skal studere læreplan og læreverk (Andersson-Bakken & Dalland, 2021, s. 15). Innhaldsanalyse er eit samleomgrep for ulike typar tekstanalysar, der ein identifiserer nokre tema eller kategoriar i tekstane (Gleiss & Sæther, 2021, s. 136). Denne måten å analysere tekst på, vil ifølgje Bakken og Andersson-Bakken (2021, s. 305) vere føremålstenleg når ein skal gi ei systematisk oversikt over meiningsinnhaldet i ein tekst. I denne studien, er målet å få oversikt over kva læreplanen og læreverka seier om utforsking av språk i norskfaget. Innhaldsanalyse vil difor vere ein føremålstenleg analysemetode. Trass i at det vert kalla ein analysemetode, er det få føringar for korleis ein skal gjennomføre analysen. Det sentrale er å kombinere relevante teoretiske omgrep med tekstmaterialet for å kunne få fram nye sider ved tekstane (Gleiss & Sæther, 2021, s. 139–140). Korleis dette er gjort i min analyse, vil bli utdjupa i kapittel 3.5 og 3.6. Som eg skreiv tidlegare, er analysen i denne studien først og fremst fortolkande, samstundes som den har nokre kvantitative element. I utdanningsforskning, er det vanleg å omtale alle fortolkande innhaldsanalysar som kvalitative sjølv om dei involverer teljing (Bakken & Andersson-Bakken, 2021a, s. 308). Eg nyttar altså ein kvalitativ innhaldsanalyse.

### **3.4 Utval**

I denne oppgåva er studieobjektet utforsking i norskfaget i både den formelle og den oppfatta læreplanen. I læreplananalysen er det den formelle læreplanen som har vore objekt for analyse, altså det læreplandokumentet som får offisiell godkjenning. Den oppfatta læreplanen

handlar om korleis ein tolkar den formelle læreplanen, samt kva som blir vektlagt (Goodlad et al., 1979, s. 61–62). På bakgrunn av at det i dagens skule er lærebokforfattarane og forlaga som avgjer innhaldet i lærebøkene ut frå si tolking av læreplanane, vert lærebøkene ei operasjonalisering av lærebokforfattarane si forståing av styringsdokumentet (Isaksen & Thorvaldsen, 2022, s. 338; Lyngsnes & Rismark, 2020, s. 143). Ein kan dermed sjå på den som ein del av den oppfatta læreplanen.

Det finst også andre måtar å skilje mellom dei dokumenta som er undersøkt i denne studien. Lynggaard (2015, s. 155–156) skil mellom primære, sekundære og tertiære dokument, og i dette tilfellet, er det snakk om dei to sistnemnde dokumenttypene. Ein kan sjå på læreplanen som eit sekundært dokument, då det er tilgjengeleg for alle. Læreverka er også tilgjengelege dokument, men dei er produsert på eit tidspunkt etter ei bestemt hending eller situasjon, som til dømes etter at ein ny læreplan har tredd i kraft. Læreverk kan difor verte rekna som tertiære dokument. Ved å kombinere ulike typar dokument, kan ein få ein meir djuptgåande og nyansert analyse.

Vidare skildrar eg kva utval som er gjort, altså kva delar av læreplanverket som har vorte studert, samt kva læreverk og kapittel eg valde ut.

### **3.4.1 Læreplan**

For å undersøke korleis den gjeldande læreplanen, LK20, vert operasjonalisert i læreverka må også læreplanen vere gjenstand for analyse. Læreplanverket inneheld ein overordna del, læreplanar i fag, samt fag- og timefordeling (Utdanningsdirektoratet, u.å.). Læreplananalysen har tatt føre seg Læreplanen i norsk (NOR01-06), då det er denne delen av læreplanverket som gir dei tydlegaste føringane for opplæringa i norskfaget, og dermed også for læreverka i faget. Ifølgje Johansen og Solid (2023, s. 32), krevst det heilskapleg lesing og fortolking av læreplanverket for å få innsikt i sentrale omgrep i norskfaget. Ulike delar av læreplanen er difor studert.

Læreplanen i norsk er delt inn i tre delar. Den første heiter *om faget*, og tek føre seg fagets relevans og sentrale verdiar, kjerneelement, tverrfaglege tema, samt grunnleggjande ferdigheiter. Vidare vert *kompetansemål og vurdering* på 2., 4., 7. og 10. trinn omtalt. Resten omhandlar kompetansemål og vurdering på vidaregåande skule (Kunnskapsdepartementet, 2019). Eg har tatt føre meg heile den første delen, då denne gjeld for norskfaget på alle trinn. Innanfor kapittelet *kompetansemål og vurdering* har eg studert underkapittelet *kompetansemål*

og vurdering 7. trinn, då det er denne delen som er gjeldande for læreverka eg studerer. Resten ser eg ikkje på som relevant, då dette gjeld lågare og høgare trinn enn det eg studerer.

### 3.4.2 Læreverk

Med rammene som dette arbeidet er gitt, har eg valt å innhente materiale frå tre læreverk på 7. trinn. I søket etter læreverk, utarbeida eg nokre utvalskriterium som vart teke utgangspunkt i:

- Læreverka skal vere mykje brukte i norske klasserom.
- Læreverka skal vere oppdaterte etter LK20.
- Læreverka skal minst ha eitt kapittel som handlar om språk.

På bakgrunn av at eg ikkje har innsikt i kva læreverk som blir mest brukte på skulane, tok eg som Hårstad (2019, s. 30) utgangspunkt i tre av dei mest anerkjente lærebokforlaga i Noreg, nemleg Cappelen Damm, Fagbokforlaget og Gyldendal. Læreverka deira i norskfaget vart undersøkte, og det viste seg at dei også oppfylte dei to andre kriteria, nemleg at dei var utgitt etter LK20, samt at dei hadde eitt eller fleire kapittel om språk. På bakgrunn av dette, vart desse læreverka valt ut: *Norsk*, *Ordriket* og *Salto*. Læreverka har følgjande komponentar:

*Norsk*, gitt ut av Cappelen Damm

Grunnbok

Lærarrettleiing

Digital lærarressurs

*Ordriket*, gitt ut av Fagbokforlaget

Elevbok A og B

Lærerveiledning

Digitale utgåver av elevbøkene

Digital utgåve av lærarrettleiinga

*Salto*, gitt ut av Gyldendal

Elevbok A og B (både trykt og digital versjon)

Arbeidsbok A og B

Lærarens bok A og B

Bokstøtte i Skolestudio

For å avgrense, har eg valt å studere språkkapitla i bøkene. Tabell 1 gir ei oversikt over bøkene, samt kapitla som er inkluderte i studien. Som ein ser her, inneheld bøkene eit ulikt tal kapittel som omhandlar språk. Trass i at det er ei viss skeivfordeling mellom læreverka, valde eg å analysere alle kapitla som tek føre seg tematikken for å få eit best mogleg overblikk. Elevbøkene/grunnboka og arbeidsboka er i fokus i studien, og så vert lærarrettleiinga sett på som supplement. I tillegg til kapitla som er lista opp i tabellen, er også innleiingskapitla i lærarrettleiingane studerte, då ein i desse kapitla får innblikk i læreverkforfattarane sine tankar bak læreverket. I den vidare omtalen av bøkene, vel eg å bruke tittelen, for eksempel slik: Ordriket 7B Elevbok. Dette gjer eg for å skilje mellom bøkene på ein oversiktleg måte.

*Tabell 1: Oversikt over dei studerte elementa i læreverka.*

Læreverk	Utgjevar	Bøker, forfattarar og utgjevingsår	Kapittel
Norsk	Cappelen Damm	Grunnbok (Anly & Kvinge, 2021) (Lærarrettleiing (Anly et al., 2021))	Kapittel 3: «Språk og identitet»
Ordriket	Fagbokforlaget	Elevbok A (C. Bjerke et al., 2022) Elevbok B (C. Bjerke et al., 2023b) (Lærerveiledning (C. Bjerke et al., 2023a))	Kapittel 1: «Kva er språk?»
			Kapittel 3: «Gode naboar»
			Kapittel 6: «To skriftspråk»
			Kapittel 7: «Vi snakkest!»
Salto	Gyldendal	Elevbok B (K. K. Bjerke & Pedersen, 2022b) Arbeidsbok B (K. K. Bjerke & Pedersen, 2022a) (Lærarens bok B (K. K. Bjerke & Pedersen, 2023))	Kapittel 8: «Språk og identitet»

Analyseeininga i læreverkanalysen er oppgåvene i læreverka. Bakken og Andersson-Bakken (2016) definerer ei oppgåve slik: «en språkhandling der mottakeren oppfordres til eller pålegges å utføre en bestemt handling» (s. 12). Oppgåvene rettar seg altså direkte mot eleven, og av den grunn har eg valt denne analyseininga. Bakken og Andersson-Bakken (2021b, s. 16) løftar i tillegg fram viktigheita av meir merksemd kring oppgåvene i lærebøker, og denne studien vil dermed kunne vere eit bidrag i denne retninga. Når studieobjektet i denne masteroppgåva er utforsking, er det interessant å studere om oppgåvene legg opp til utforsking. Samstundes er det viktig å poengtere at oppgåver i seg sjølv verken hemmar eller fremjar elevaktivitet. Det er bruken i den konkrete læringssituasjonen som er avgjerande (Skjelbred, 2012, s. 184).

Ei utfordring ved koding av materiale, var å definere analyseininga. Dette opplevde også Bakken og Andersson-Bakken (2016, s. 15) som utfordrande, og for å løyse det, utforma dei nokre reglar. Viss fleire spørsmål og/eller imperativ følgjer etter kvarandre i same avsnitt, har

dette blitt rekna som ei oppgåve, for eksempel: «3) Independent er eigentleg eit engelsk ord. Kva heiter det på norsk? Kva for engelske ord brukar du når du snakkar? Skriv ned nokre eksempel» (Norsk 7 Grunnbok, 2021, s. 127).

Dersom dei er skilt frå kvarandre geografisk, til dømes gjennom nummerering, har dei blitt handsama som fleire oppgåver (Bakken & Andersson-Bakken, 2016, s. 15). Eit døme på dette ser ein her:

2) Arbeid med artikkelen på side 63.

- a. Kva meiner Mia med at samisk er hjartespråket hennar, trur du?
- b. Kvifor er morsmålet så viktig for Mia Erika, trur du?
- c. Finn ut meir om dei samiske språka, og skriv faktasetningar.

(Salto 7B Elevbok, 2022, s. 69)

Oppgåver som har underoppgåver som er markert med kulepunkt har eg valt å analysere som ei oppgåve. På same måte, har eg valt å analysere oppgåver som er inndelt i bokstavar som ei oppgåve, dersom underoppgåvene representerer ein variant av same oppgåva, som til dømes denne:

2) Skriv korleis du uttaler uttrykka nedanfor. Prøv å skrive så likt du snakkar som mogleg. Tenk gjennom kva lydar du faktisk bruker, og kva lydar som forsvinn og blir trekt saman, og kva lydar du byter ut med andre

- a. Trur ikkje det!
- b. Trudde du at du skulle opp i andre etasje?
- c. Eg har ikkje sett han på år og dag.
- d. Det er det verste eg har høyrte!

(Ordriket 7B Elevbok, 2023, s. 49)

### **3.5 Analysemetode for læreplanen**

Læreplananalysen har tatt sikte på å få svaret på det første forskingsspørsmålet, og søker dermed å kome fram til dei eksplisitte og implisitte føringane som ligg i læreplanen for ei utforskande tilnærming til språk. Analysen er inspirert av Frøysa (2023) sin analyse av LK20, som igjen har henta inspirasjon frå Otnes (2016) sin analyse av LK06. Begge desse avhandlingane studerte lytting i læreplanane.

Analysen er gjennomført i to omgangar. I første omgang innebar analysen søking i det digitale læreplanverket. På bakgrunn av Utdanningsdirektoratet (2018) sin definisjon av utforsking, ønskte eg i analysen å finne ulike variasjonar av orda *utforske*, *sanse*, *søke*, *oppdage*, *observere*, *granske*, *undersøke* og *drøfte*. I tillegg legg Utdanningsdirektoratet (2019) si skildring av kva som er nytt i norskfaget vekt på at elevane skal *samanlikne* og *reflektere*. Desse to handlingane vart dermed også inkludert som søkeord. Søkeorda vart dermed: «utforsk», «sans», «søk», «oppdag», «observer», «gransk», «undersøk», «drøft», «samanlikn» og «reflekter». Samstundes er det ikkje utforsking generelt som er undersøkt i denne studien, men snarare den utforskande tilnærminga til språk. Eg har difor søkt etter formuleringar der utforsking er knytt til språk. For å definere kva eg då såg etter, har eg valt å ta utgangspunkt i Hognestad (2019, s. 85) si inndeling av norskfagets språkemne: språkteori og grammatikk, talemål, språkhistorie og språksamanlikning. Som skildra tidlegare, har eg valt å sjå vekk frå grammatikk, då dette er eit stort og omfattande emne i seg sjølv. Eg såg difor etter formuleringar der utforsking var knytt til noko som handla om talemål, språkhistorie og språksamanlikning. For meir om desse deldisiplinane, sjå kapittel 2.4. I andre omgang var målet å kome fram til formuleringar knytt til ei utforskande tilnærming til språk som ikkje kom fram gjennom søkeorda. Dette vart gjort ved å lese dei utvalde delane i læreplanen som ein heilskap. Alle funna vart samla i eit dokument før dei vart analyserte og telt opp. Gjennom desse to operasjonane, har eg fått innblikk i både dei eksplisitte og dei implisitte føringane for utforsking av språk i læreplanen.

### **3.6 Analysemetode for læreverka**

Læreverkanalysen har tatt sikte på å få svar på det andre og det tredje forskingsspørsmålet, altså i kva grad språkkapitla i dei utvalde læreverka legg til rette for utforskande arbeid med språk, samt finne svaret på kva som kjenneteiknar dei utforskande oppgåvene. I tillegg har eg studert korleis lærarretteingane bidreg til den utforskande tilnærminga. Analysen har difor gått føre seg i to operasjonar. I første omgang vart det gjort ein utveljingsprosess av oppgåvene i kapitla for å kome fram til dei oppgåvene som kunne bli kategorisert som utforskande, og dermed svare på det andre forskingsspørsmålet. Her vart det brukt ein revidert versjon av rammeverket til Bakken og Andersson-Bakken (2021c, 2021b). Denne delen av analysen vart altså gjort deduktivt, som vil seie at analyseverktøyet var utarbeida før det vart brukt på det empiriske materialet (Bratberg, 2021, s. 108). I andre omgang vart dei utforskande oppgåvene vidare kategorisert ved gjennomlesing av materialet. Analyseskjemaet vaks då fram som eit resultat av analysen, og tilnærminga var dermed induktiv (Bratberg,

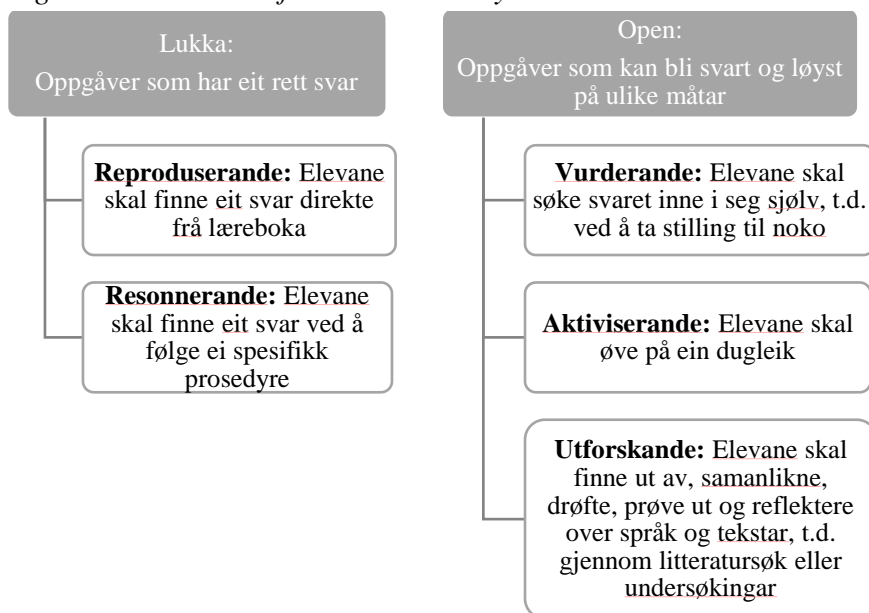
2021, s. 108). Eg gjekk altså frå empiri til teori (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 101). Som eit supplement, vart også lærarrettleiingane studert.

Den første analysen tok utgangspunkt i kategoriane Bakken og Andersson-Bakken (2021b, s. 14, 2021c, s. 737–738) brukte i samband med sin innhaldsanalyse av læreverk i naturfag og norsk. Dette rammeverket består av koding på to nivå. Det første nivået skildrar kva type informasjon elevane skal tileigne seg, og skil mellom lukka og opne oppgåver. Ei *lukka oppgåve* har eitt korrekt svar medan ei *open oppgåve* kan ha fleire ulike svar og bli løyst på fleire ulike måtar. På nivå to vert oppgåvene delt inn i underkategoriar basert på korleis elevane blir bedt om å løyse oppgåvene. Lukka oppgåver er delt inn i reproduserande og resonnerande oppgåver. I *reproduserande oppgåver* finst svaret eksplisitt i læreboka, og elevane blir bedt om å finne og gjenta dette svaret. *Resonnerande oppgåver* ber elevane finne svaret ved å bruke kunnskapen dei har frå før, eller ved å følgje ei prosedyre som står i læreboka. Det kan til dømes vere oppgåver som ber elevane bruke spesifikke lesestrategiar for å hente ut informasjon frå tekst. Under opne oppgåver, finn ein vurderande, aktiviserande og utforskande oppgåver. *Vurderande oppgåver* oppfordrar elevane til å søke svar inne i seg sjølv, enten ved å ta stilling til ei problemstilling, seie si meining, tolke eller vurdere noko. I *aktiviserande oppgåver* øver elevane på ein dugleik, slik som å presentere fagstoff munnleg eller skriftleg, dramatisere, eller diskutere med medelevar. I *utforskande oppgåver* skal elevane utforske eit tema gjennom litteratursøk eller empiriske undersøkingar.

Bakken og Andersson-Bakken (2021c, s. 730) brukte som sagt dette rammeverket for å kunne samanlikne læreverk i norsk og naturfag. Av den grunn er kategoriane ganske generelle. For å tilpasse rammeverket til min studie, har eg i utforsningskategorien valt å legge til det Utdanningsdirektoratet (2019) seier utforsking i norsk handlar om, nemleg å «finne ut av, sammenligne, drøfte og reflektere over språk og tekster» (s. 1). Eg har også tilført det C. Bjerke og Skjelbred (2021, s. 30) seier om at utforsking handlar om å prøve ut. Rammeverket for analysen er presentert visuelt i figur 1. I tabell 2 har eg valt ut eit døme på ei oppgåve i kvar kategori for å tydeleggjere kva eg legg i kategoriane.



Figur 1: Rammeverk for læreverkanalysen.



Omsett og revidert versjon av rammeverket til Bakken og Andersson-Bakken. Frå «The textbook task as a genre» av J. Bakken & E. Andersson-Bakken, 2021, *Journals of Curriculum Studies*, 53(6), s. 737-738 (<https://doi.org/10.1080/00220272.2021.1929499>). Også inspirert av den omsette kortversjonen av artikkelen: Frå «Lærebokoppgavene er ikke (fag)fornyete» av J. Bakken & E. Andersson-Bakken, 2021, *Bedre Skole*, 33(4), s. 14 ([https://www.utdanningsnytt.no/files/2022/03/15/BedreSkole-04-2021\\_web.pdf](https://www.utdanningsnytt.no/files/2022/03/15/BedreSkole-04-2021_web.pdf)).

Tabell 2: Døme på oppgaver i kvar kategori.

NIVÅ 1	
Lukka	Kva er eit talespråk? (Ordriket 7A Elevbok, 2022, s. 63)
Open	Arbeid i grupper på to eller tre. Intervju to vaksne kvar. Spør om kva for nokre ord som var slang då dei var ungdommar (Salto 7B Elevbok, 2022, s. 88)
NIVÅ 2	
Reproduserande	Korleis trur språkforskarane at språket vil forandre seg dei neste hundre åra? Kvifor meiner dei at språket vil utvikle seg på denne måten? (Norsk 7 Grunnbok, 2021, s. 150)
Resonnerande	Førebu deg: Orda på svensk og dansk har falle ut av tabellen. Lag ein lik tabell, og skriv inn orda (Ordriket 7A Elevbok, 2022, s. 115)
Vurderande	Kvifor trur du språket forandrar seg? (Norsk 7 Grunnbok, 2021, s. 142)
Aktiviserande	Skriv eit dagboknotat frå ditt eige liv. Illustrer med teikningar, teikn og symbol (Salto 7B Elevbok, 2022, s. 41)
Utforskande	Fordjup deg: Samisk språk er eit offisielt språk i Noreg i dag. Slik har det ikkje alltid vore. Det var lenge vanskeleg for samane å bevare sitt eige språk og sin eigen kultur. Lag ein plakat med fakta om samisk språk og samane sin kamp for å bevare språket sitt. Finn kjelder på biblioteket eller internett. Hugs å vere kritisk til kjeldene du finn (Ordriket 7B Elevbok, 2023, s. 115)

I andre omgang tok eg utgangspunkt i oppgåvene som vart kategorisert som utforskande, og analyserte desse vidare. Oppgåvene vart førte opp i ein tabell som vart utgangspunkt for vidare analysearbeid. Basert på gjentatte gjennomlesingar av dei utforskande oppgåvene, kom eg fram til følgjande analysekategoriar:

**Finn ut:** Elevane skal finne ut meir om noko, som til dømes eit ord eller ein person, ved å søke i diverse kjelder. Oppgåver der elevane skal produsere noko er ikkje inkludert her.

**Prøv ut:** Elevane skal prøve ut ulike måtar å snakke og skrive på, for eksempel teste ut eit målmerke, ulike dialekter eller ein spesifikk måte å skrive på.

**Undersøk:** Elevane skal lage og/eller gjennomføre ei undersøking, for eksempel eit intervju eller ei spørjeundersøking, eller gå på språkjakt.

**Samanlikn:** Elevane skal studere likskapar og ulikskapar mellom språk.

**Produser:** Elevane skal produsere noko, som til dømes ein tekst, ei munnleg framføring eller ein podcast. Elevane må bruke andre kjelder enn læreboka for å svare på oppgåva.

**Reflekter:** Elevane skal reflektere over språk.

**Anna:** Oppgåver som er vanskelege å plassere i ein kategori.

Analysekategoriene har vore gjennom gjentatte revideringar og samanslåingar, då heilskapsbiletet av materialet har endra seg etter kvart som eg har arbeida med det (Kleven & Hjordemaal, 2023, s. 171). Prosessen har slik bore preg av den hermeneutiske sirkel. Som skildra i kapittel 3.1, er forforståing viktig innanfor hermeneutikken (Gadamer, 1990/2010, s. 305–306). Sidan kategoriene i analysen av dei utforskande oppgåvene er utarbeida på bakgrunn av eiga lesing av materialet, har forforståinga mi hatt innverknad på kategoriene eg har nytta.

Som eit supplement til analysen, har eg også studert lærarrettleiingane til dei utvalde læreverka. Eg tok først føre meg innleiingskapittelet i rettleiingane, då desse seier noko om tankane bak læreverket, samt korleis dei tenkjer arbeidet med utforsking skal gå føre seg. Eg markerte då alt som handla om utforsking. Det same gjorde eg i språkkapitla. Eg hadde då særleg fokus på dei utforskande oppgåvene, for å sjå om lærarrettleiinga la opp til utforsking i større grad enn læreboka. Eg studerte også om oppgåver som eg ikkje kategoriserte som utforskande vart gjort utforskande i lærarrettleiinga.

### 3.6.1 Utfordringar ved kategorisering av materialet

I førre delkapittel presenterte eg korleis eg har gått fram for å analysere materialet. Eg opplevde særleg den første delen av læreverkanalysen som utfordrande, då fleire av oppgåvene var vanskeleg å kategorisere. Desse utfordringane, og måten eg har valt å tolke og kategorisere materialet på, har vore med på å påverke resultatet. Resultatet kunne dermed sett annleis ut, dersom oppgåvene vart lest og forstått på ein annan måte. I dette delkapittelet tek eg føre meg dei utfordringane eg møtte på, og forklarar korleis eg har tenkt i kategoriseringa av desse oppgåvene.

Ei utfordring ved kategoriseringa av materialet, var at nokre oppgåver inneheldt fleire spørsmål og/eller imperativ som eg kunne plassere i ulike oppgåvekategoriar. Her er eit døme på ei slik oppgåve:

Kor mange av orda i ordskeya er ord for pengar? Skriv ned så mange ord som mogleg som har med pengar å gjere. Kvifor trur de det er så mange ulike ord for akkurat pengar? Utforsk andre ord det finst mange slanguttrykk for. (Norsk 7 Grunnbok, 2021, s. 145)

Det første spørsmålet i dette tilfellet peikar i retning av ei lukka oppgåve, medan siste del er open. For å gjere kategoriseringa konsekvent, har eg som Bakken og Andersson-Bakken (2016, s. 18) valt å kategorisere slike samansette oppgåver ut frå det siste leddet, då det er dette oppgåva som heilskap munnar ut i. Dette dømet vart kategorisert som ei open, nærare bestemt ei utforskande oppgåve.

Ei utfordring eg støtte på fleire gongar, var at det var utfordrande å vite kva oppgåva eigentleg ber elevane om å gjere, og kva som er forventa forkunnskap for å kunne gjennomføre oppgåva. Eit døme på ei slik oppgåve, er denne: «Forklar orda union, grunnlov og selvstendig» (Ordriket 7B Elevbok, 2023, s. 27). Utfordringa her er at det ikkje står noko om korleis elevane skal finne svar på dette. Skal dei lese det ut frå samanhengen, når der eigentleg ikkje står noko om kva orda betyr i teksten? Er det forventa at elevane har nok forkunnskapar til å kunne svare på dette? Eller er tanken at dei skal dei tippe? Kanskje ligg det eigentleg ei forventning om at elevane skal søke utanfor læreboka for å finne svaret? Ei slik oppgåve kan dermed gi mange forskjellige tilnæringsmetodar, og var difor vanskeleg å kategorisere. Dersom ein opplever at oppgåva hovudsakleg handlar om at elevane må søke svaret inne i seg sjølv, ville det vere naturleg å kategorisere den som ei vurderande oppgåve. Ein kan også lese den som ei utforskande oppgåve, dersom ein meiner det er ein føresetnad at

elevane må søke utanfor læreboka for å finne svar på oppgåva. Eg valde å analysere denne oppgåva som ei open og aktiviserande oppgåve. Open fordi det finst fleire måtar å forklare noko på, og aktiviserande fordi elevane skal øve på å forklare.

I somme tilfelle var det også vanskeleg å skilje mellom den vurderande og den utforskande kategorien. Elevane skal i fleire tilfelle reflektere over noko, men samstundes skal dei berre søke svara inne i seg sjølv, og ta stilling til noko. Denne utfordringa møtte eg til dømes på i denne oppgåva: «Trur du at du og vennene dine bidreg til at det norske språket forandrar seg? Grunngi svaret» (Norsk 7 Grunnbok, 2021, s. 142). Elevane må her reflektere over si eiga og andre si påverknadskraft på språket. Dersom ein ser oppgåva på denne måten, kan ein tolke den som ei utforskande oppgåve. Samstundes skal elevane søke svaret inne i seg sjølv, ved å ta stilling til om dei trur dei bidreg til å forandre språket. Eg har valt å sjå oppgåva, og liknande oppgaver på den sistnemnde måten, og oppgåva vart difor kategorisert som ei vurderande oppgåve.

### **3.7 Studiens truverd og forskningsetikk**

Når ein driv med forskning, er det viktig å reflektere systematisk over forskinga sitt truverd. Innanfor ei rekkje tradisjonar, som mellom anna i utdanningsforskning, brukar ein omgrepa validitet og reliabilitet. Validitet handlar om forskinga si gyldigheit, altså kva konklusjonar ein som forskar kan ta på bakgrunn av dei data som blir brukt. Ein kan dele validitet inn i to: indre og ytre. Den indre validiteten går ut på om det forskaren har kome fram til er gyldig for det som er studert (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 222–223). I denne studien handlar altså den indre validiteten om studiens evne til å faktisk presentere læreplanen og læreverka sitt fokus på utforskande arbeid med språk. Ei svakheit ved denne studien, er at det berre har blitt studert læreverk for 7. trinn. Ifølgje læreplanen, skal kompetansemåla etter 7. trinn verte dekkja frå 5.-7. trinn (Kunnskapsdepartementet, 2019). I og med at eg berre har studert læreverk frå 7. trinn, har eg ikkje fått studert fullstendig korleis læreverka dekker arbeidet med den utforskande tilnærminga til språk som den utvalde delen av læreplanen legg opp til. Samstundes vert det i problemstillinga understreka at det er 7. trinn som er studert, så datamateriale er slik sett dekkande for å studere det som vert spurt om. Ytre validitet handlar om i kor stor grad ein kan overføre resultata frå studien til andre kontekstar enn den som er studert (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223). Som eit resultat av dei avgrensingane som er gjort, kan eg ikkje på bakgrunn av denne studien seie noko om kva lærarar legg i utforskingssomgrepet, og korleis dei arbeider utforskande i språkopplæringa. Det er også

utanfor denne studien sitt omfang, å seie noko om korleis læreverka vert brukt, samt å generalisere funna til å gjelde andre læreverk enn dei som er studert. Likevel kan studien gi eit innblikk i korleis eit utval av læreverk operasjoniserer læreplanen sine føringar for utforsking av språk.

Reliabilitet handlar om studiens pålitelegheit og forskingsresultata sin konsistens. Spørsmålet er altså om det er mogleg for andre forskarar og på andre tidspunkt å reprodusere resultatata (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223). Ein styrke i denne studien knytt til studiens reliabilitet, er at dokumenta er tilgjengelege for alle. Dei forskingsmetodiske vala er også presentert og grunnleggjande, noko som gjer forskingsprosessen synleg. Ei utfordring knytt til pålitelegheita i denne studien, er at eg opplevde fleire av oppgåvene som utfordrande å kategorisere. For å sikre best mogleg reliabilitet, var eg i jamleg kontakt med rettleiaren min om desse oppgåvene, slik at eg kunne forsikre meg om at vi kategoriserte dei likt. I tillegg har eg i metodekapittelet vore open om desse utfordringane, og lagt fram korleis eg har valt å møte dei. Postholm og Jacobsen (2018, s. 223–224) legg samstundes vekt på at det kan vere vanskeleg å attskape resultatet i ein kvalitativ studie, fordi forskarar bringer med seg sin subjektive, individuelle teori. Funn i ein kvalitativ studie representerer kontekstuell kunnskap, og forskaren sin subjektivitet er difor ein del av konteksten som ein må forstå funna ut frå. Å oppleve at ein annan forskar ville kategorisert oppgåvene annleis enn meg er altså ikkje unaturleg, mellom anna fordi ein bringer med seg ulik forkunnskap. Som Gadamer (1990/2010, s. 306) la vekt på innanfor hermeneutikken, er denne forkunnskapen med på å påverke eins forståing av teksten. Undervegs i prosessen har det difor vore viktig å aktivt engasjere det hermeneutiske samspelet mellom forforståing og det som blir undersøkt, altså å vere merksam på korleis mi forståing har påverka det eg har sett og lagt vekt på i tekstane. På denne måten har eg prøvd å unngå at resultatet har blitt vilkårleg påverka av min forkunnskap.

Forskingsetikk er sentralt i eit kvart forskingsprosjekt. Forskingsetikk handlar om å sikre at ein samlar inn og brukar informasjon på ein etisk forsvarleg måte. Når det gjeld dokumentanalyse, må ein til dømes ta omsyn til at ikkje alle kjelder og data er fritt tilgjengeleg for forskning (Asdal & Reinertsen, 2020, s. 212). I denne studien nyttar eg vel og merke berre dokument som er offentlege og tilgjengelege for alle. Sjølv om dokumenta som er studerte ikkje er produsert primært for å inngå i forskning, skriv Lynggaard (2015, s. 156) at avsendarane ikkje kan sjå vekk frå at dokumenta blir gjenstand for forskning. Dette reduserer dei forskningsetiske utfordringane i denne studien.

## 4 Resultat

I denne delen av masteroppgåva vil eg presentere min analyse av læreplanen i norsk samt dei utvalde kapitla i læreverka.

### 4.1 Læreplananalyse

Læreplananalysen søker å få svar på kva føringar læreplanen i norsk legg for utforsking av språk på 7. trinn. For å kome fram til alle føringane har eg søkt etter bestemte ord knytt til utforsking i læreplandokumentet. På denne måten har eg kome fram til både eksplisitte og implisitte føringar for utforsking av språk. Denne inndelinga har eg valt å bruke i presentasjonen av analysen i dette kapitlet.

#### 4.1.1 Eksplisitte føringar for utforsking

Ved å søke på ordet *utforsk* i læreplandokumentet, får ein heile 40 funn. I den utvalde delen av læreplanen, er talet vel og merke redusert til seks. I tabell 3 vert funna av utforskingsomgrepet i læreplanen presentert. Ut frå tabellen kan ein lese at utforskingsomgrepet er inkludert i alle dei utvalde delane av læreplanen. Av dei til saman seks funna, er fem av desse knytt til utforsking av språk. Store delar av det elevane skal utforske på det valde trinnet, er med andre ord språk.

Tabell 3: Treff på «utforsk» i læreplanen.

Søkeord	Totalt i læreplanen	Den utvalde delen av læreplanen		Totalt i den utvalde delen	Søkeord knytt til språk i den utvalde delen
		Om faget	Kompetansemål og vurdering 7. trinn		
utforsk	40	4	2	6	5

Alle førekomstane i *om faget*-delen i læreplanen, handlar om utforsking av språk. I fagrelevans og sentrale verdiar kjem det fram at ein gjennom ei utforskande og kritisk tilnærming til språk og tekst, skal ruste elevane til å delta i samfunnet og styrkje evna deira til kritisk tenking. Ved å utforske språk i norskfaget, vil ein altså legge eit grunnlag for at elevane skal bli deltakande samfunnsborgarar. Vidare er utforsking tatt opp i tre ulike kjerneelement: *tekst i kontekst*, *språket som system og moglegheit*, samt *språkleg mangfald*. I *tekst i kontekst* står det at elevane «[...] skal utforske og reflektere over skjønnlitteratur og sakprosa på bokmål og nynorsk, på svensk og dansk, og omsette tekstar frå samiske og andre språk» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 2). Her vert det altså slått fast at tekstar på begge

målformene, nabospråka, samt tekstar som er omsette frå samisk og andre språk skal vere ein del av det tekstutvalet som elevane skal ha ei utforskande og reflekterande tilnærming til. Under *språket som system og moglegheit* står utforskingssomgrepet i ein kontekst der elevane skal utforske, eksperimentere og leike med språket på kreative måtar. Leik, utforsking og eksperimentering vert altså løfta fram som metodar i faget. Kjerneelementet *språkleg mangfald* tek utgangspunkt i dagens språksituasjon i Noreg, og lar elevane utforske den historiske bakgrunnen for han. Vidare kjem det under *kompetansemål og vurdering 7. trinn* fram at elevane skal kunne utforske og reflektere over samanhengen mellom språk og identitet. Elevane skal altså arbeide med språk og identitet, og bruke utforsking som metode i dette arbeidet.

#### 4.1.2 Implisitte føringar for utforsking

Utforsking handlar om ulike måtar å arbeide med fag på, og kan mellom anna innebere å undersøke, reflektere og å granske (jf. kapittel 2). Difor var det i analysen naturleg å undersøke om læreplanen inneheld slike implisitte føringar for utforsking. Tabell 4 gir ei oversikt over kor mange treff dei ulike søkeorda gir i læreplanen. Her ser ein kor mange treff der er totalt i dokumentet, samt i den utvalde delen. Tabellen inkluderer også ei oversikt over kor mange av funna som er relevante i ein språkleg samanheng.

Tabell 4: Treff på søkeord knytt til utforsking i læreplanen.

Søkeord	Totalt i læreplanen	Den utvalde delen av læreplanen		Totalt i den utvalde delen	Søkeord knytt til språk i den utvalde delen
		Om faget	Kompetansemål og vurdering 7. trinn		
sans	2	0	0	0	0
søk	0	0	0	0	0
oppdag	2	0	0	0	0
gransk	0	0	0	0	0
undersøk	0	0	0	0	0
drøft	8	0	0	0	0
samanlikn	19	0	1	1	1
reflekter	45	6	3	9	2
Til saman	76	6	4	10	3

Ut frå tabellen kan ein lese at det totalt er 76 funn av søkeorda som implisitt legg opp til utforsking. I den utvalde delen er talet redusert til 10. Dei fleste orda har svært få eller ingen funn i den utvalde delen. Tre av desse er knytt til utforsking av språk. Desse funna går eg no nærare inn på.

Ut frå tabellen kan ein lese at det berre er søkeordet *reflekter* som vert nemnt i *om faget*-delen av planen. Berre eitt av desse funna er knytt til språk, nemleg at elevane skal utforske og reflektere over tekstar på begge målformene, nabospråka, samt omsette tekstar frå samisk og andre språk. Her står utforske og reflektere som to sidestilte måtar å arbeide med språk på. På 7. trinn skal elevane kunne samanlikne talespråk i nærmiljøet med ulike talespråksvariantar rundt omkring i Noreg, samt med nabospråka. Dei skal også kunne reflektere over og utforske samanhengen mellom språk og identitet. I det sistnemnde kompetansemålet vert det også understreka at det å utforske og å reflektere heng tett saman.

Basert på søket etter eksplisitte og implisitte føringar for utforsking, finn eg at læreplanen til saman inneheld 116 funn av søkeord som utforsk og liknande. I den utvalde delen er talet redusert til 16. Totalt åtte av desse, altså halvparten legg opp til utforsking av språk.

Læreplanen legg opp til at elevane skal utforske samanhengen mellom språk og identitet, utforske tekstar på begge målformene og ulike språk, utforske språket på kreative måtar samt utforske den historiske bakgrunnen for språksituasjonen i Noreg. Dei skal også utforske, nærare bestemt samanlikne talespråk i nærmiljøet med andre talespråk, samt med nabospråka. Læreplanen skildrar altså kva elevane skal utforske. Samstundes kjem det ikkje tydeleg fram i læreplanen kva utforsking i norskfaget er for noko, og det er ikkje tydeleggjort korleis elevane skal utforske tematikkane.

## 4.2 Læreverkanalyse

Læreverkanalysen søker å få svar på korleis nokre utvalde kapittel i læreverka legg opp til arbeid med språk, og om den utforskande tilnærminga er framstående. Dette er gjort ved å analysere alle oppgåvene i kapitla som handlar om språk, og vidare analysere oppgåvene som vart kategoriserte som utforskande. Innleiingsvis presenterer eg kort dei utvalde læreverka med fokus på kva lærarrettleiingane seier om utforsking, samt ein presentasjon av dei utvalde kapitla. Vidare skriv eg om resultatata frå utveljingsprosessen, før eg går gjennom analysen av dei utforskande oppgåvene. Til slutt løftar eg fram korleis lærarrettleiingane legg til rette for det utforskande arbeidet med språk.



## 4.2.1 Presentasjon av læreverka

### *Norsk*

I læreverket *Norsk* vert det i lærarrettleiinga understreka at den kreative delen av norskfaget, inkludert utforsking står sterkt i LK20. Forfattarane ser på dette som «en erkjennelse av at kreative og skapende evner bidrar til å berike både enkeltmennesket og samfunnet» (Norsk 7 Lærarrettleiing, 2021, s. 6). Læreverket har difor lagt opp til mange utforskande oppgåver og aktivitetar, samt undrande inngangar til tematikkane. Det utforskande arbeidet tek utgangspunkt i elevane sine eigne språklege ressursar, og forfattarane hevdar at slikt arbeid er via mykje plass (Norsk 7 Lærarrettleiing, 2021, s. 9).

Språkkapittelet i *Norsk 7* heiter *Språk og identitet*. Ser ein vekk frå språksidene som handlar om grammatikk, består kapittelet av 45 sider. Nokre av måla for kapittelet, er at elevane skal kunne utforske samanhengar mellom språk og identitet, at dei skal kunne reflektere over kvifor og korleis språket forandrar seg, samt reflektere over korleis dei snakkar og skriv i ulike samanhengar. I tillegg skal dei kunne presentere seg sjølv og eiga språkhistorie (Norsk 7 Grunnbok, 2021, s. 120). Innleiingsvis i lærarrettleiinga står det at kapittelet legg opp til at elevane skal få reflektere over kva språk har å seie for eigen identitet, samt kva som påverkar språket (Norsk 7 Lærarrettleiing, 2021, s. 116). Kapittelet består av ei blanding av faktatekstar, songar, slampoesi, bokutdrag, artiklar og lesarinnlegg med tilhøyrande oppgåver. Gjennom kapittelet vert tematikkar som talespråk, slang, forandring i språket, lånord, samt språk og identitet tatt opp (Norsk 7 Grunnbok, 2021, s. 122-169).

### *Ordriket*

*Ordriket* framhevar også viktigheita av utforsking i lærarrettleiinga. Der står det mellom anna at «å utforske kan bety å prøve ut, sanse, oppdage, granske og eksperimentere» (Ordriket 7 Lærerveiledning, 2023, s. 8). Vidare står det at læreverket legg opp til forskjellige typar oppgåver der elevane skal prøve ut og utforske språk. Utforsking av språk kan mellom anna innebere å finne ut av korleis medelevar på skulen eller andre i nærmiljøet snakkar. Kva språk er representert, og kva dialekter finst? Forfattarane understrekar at læreplanen legg opp til eit komparativt arbeid med talemål, altså at elevane samanliknar sin eigen måte å snakke på med andre sin måte å snakke på. Dei nemner difor det å samanlikne si eiga dialekt med andre dialekter, samt det å samanlikne norsk med naboSpråka som føremålstenlege arbeidsmåtar. *Ordriket* legg også opp til at elevane skal undre seg over skriftspråk ved å lese tekstar på

bokmål og nynorsk, og samanlikne dei to skriftspråka (Ordriket 7 Lærerveiledning, 2023, s. 7).

Læreverket *Ordriket* består av fire kapittel som omhandlar språk: *Kva er språk?*, *Gode naboar*, *To skriftspråk* og *Vi snakkast!*. Utanom sidene som høyrer til *Språkriket* som handlar om grammatikk, inneheld læreverket 172 sider som tek føre seg språktematikkar. Det første kapitlet, *Kva er språk?*, handlar om kva eit språk er, og kva ein kan bruke språk til. Vidare tek boka føre seg dei uralske og dei indoeuropeiske språka sine slektstre, før tematikkar som teiknspråk, språkending, lånord og språk og identitet blir tatt opp. Kapitlet *Gode naboar* handlar om nabospråka dansk og svensk, samt samisk, og elevane møter tekstar på desse språka, i tillegg til tekstar som er omsette frå samisk. I kapitlet *To skriftspråk*, vert bokmål og nynorsk tematisert. Historia til dei to skriftspråka vert presentert, og skilnadane mellom skrift og tale vert tatt opp. Elevane møter tekstar på begge målformene, og dei skal prøve å skrive på sidemålet sitt. *Vi snakkast!* kapitlet handlar om talespråk rundt omkring i landet, og elevane får innføring i ulike målmerke. I alle kapitla vekslar det mellom fagtekstar, songtekstar, bokutdrag og diverse andre tekstformer (Ordriket 7A Elevbok, 2022; Ordriket 7B Elevbok, 2023).

### ***Salto***

Læreverket *Salto* skildrar seg sjølv som eit læreverk som tilbyr eit breitt utval av tekstar og differensierte oppgåver som legg til rette for refleksjon og utforsking for alle elevar. I gjennomgangen av oppbygginga av læreverket, kjem det fram at ein av oppgåvekategoriane er «Utforsk teksten», der elevane mellom anna skal arbeide med språk. Om arbeidsboka står der at oppgåvene følgjer ein progresjon frå repeterande oppgåver til meir utforskande oppgåver (Salto 7B Lærarens bok, 2023, s. IV, VI).

På same måte som i læreverket *Norsk*, heiter *Salto* sitt språkkapitlet *Språk og identitet*. Sett vekk frå språkverkstaden, inneheld elevboka og arbeidsboka til saman 42 sider. Måla for kapitlet er mellom anna at elevane skal kunne utforske samanhengen mellom språk og identitet, samt reflektere over korleis bruk av ord kan uttrykke noko om kven dei ynskjer å vere (Salto 7B Elevbok, 2022, s. 61). Kapitlet inneheld tekstar om språkleg mangfald, samisk språk, gruppespråk, nettprating, slang og lånord, og vekslar mellom faktatekstar, artiklar, song og teikneserie (Salto 7B Elevbok, 2022, s. 62-89).

## *Oversikt over datamaterialet*

Tabell 5 gir ei samla oversikt over datamaterialet i læreverkanalysen, og inkluderer både læreverk, tal på kapittel og sider, samt oppgåver som er analyserte. Tabellen viser at det totalt er 507 oppgåver som er analyserte i dei utvalde språkkapitla i læreverka.

*Tabell 5: Oversikt over datamaterialet i læreverkanalysen.*

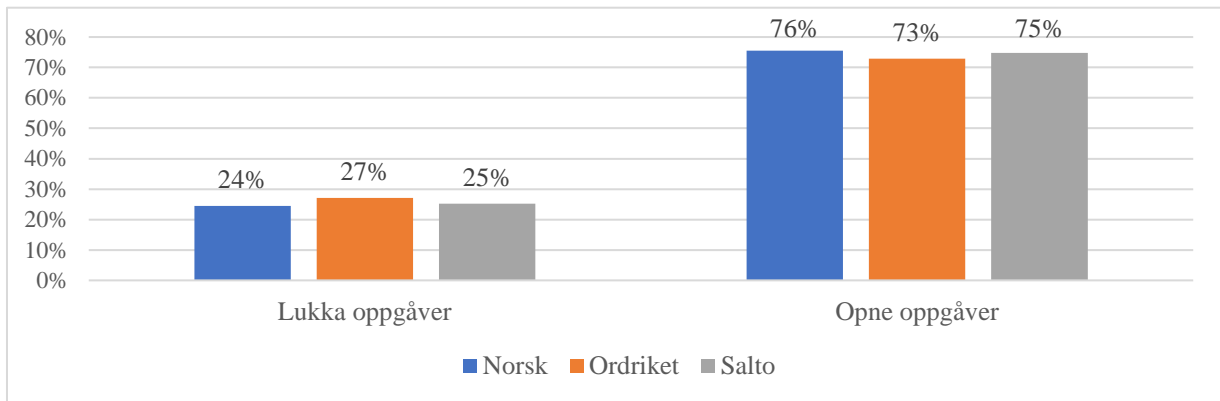
Læreverk	Tal på kapittel	Tal på sider	Oppgåver som er analyserte
Norsk	1	45	90
Ordriket	4	172	310
Salto	1	42	107
Til saman	6	259	507

Vidare går eg gjennom analysen av oppgåvene i læreverka. Ei viktig påpeiking her er at eg kjem til å operere med den prosentmessige fordelinga av oppgåvene i dei ulike kategoriane. Dette handlar om at læreverka ikkje har like mange kapittel, sider og oppgåver om språk, slik ein kan sjå i tabell 5. Difor vil ein få ei betre oversikt over materialet og forskjellane mellom læreverka, dersom ein ser kor stor del av oppgåvene innanfor kvart læreverk som går innanfor kvar kategori. Ei slik prosentmessig fordeling brukte også Bakken og Andersson-Bakken (2021b, 2021c), og eg kan då i større grad bruke denne studien som samanlikningsgrunnlag.

### **4.2.2 Kategorisering av oppgåvene i læreverka**

Med utgangspunkt i ein revidert versjon av analyseverktøyet til Bakken og Andersson-Bakken (2021c, 2021b), er oppgåvene blitt analyserte i kategoriar på to nivå. I figur 2 kan ein sjå fordelinga av oppgåver på nivå ein; lukka og opne oppgåver. Diagrammet fortel oss at alle læreverka har høgast førekomst av dei opne oppgåvene. *Norsk* har den høgaste førekomsten, der 76% av oppgåvene er opne. Ordriket har den lågaste førekomsten med 73%. Forskjellane mellom læreverka er altså ikkje store på dette kodenivået. Samla sett finn eg at 74% av oppgåvene i læreverka er opne, medan 26% er lukka.

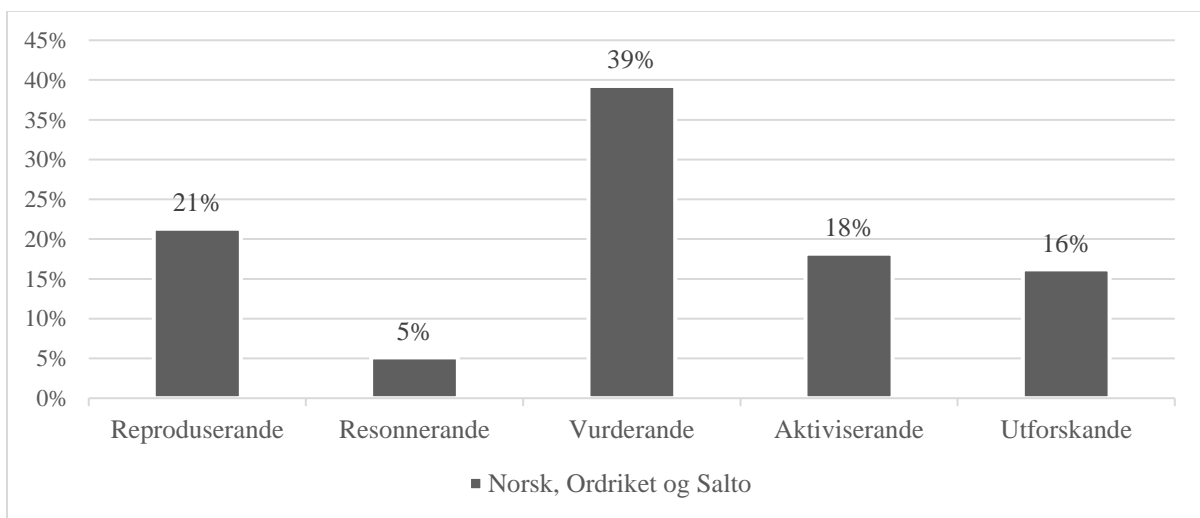
Figur 2: Prosentmessig fordeling av kategoriene på kodenivå ein.



Vidare vart oppgåvene analyserte ut frå nivå to i analyseverktøyet. Figur 3 gir ei oversikt over oppgåvene i læreverka sett under eitt. Diagrammet viser at vurderande oppgåver, som utgjer 39% av dei analyserte oppgåvene, er den analysekategorien med flest førekomstar.

Resonnerande oppgåver er kategorien med desidert færrest førekomstar. Reproduserande, aktiviserande og utforskande oppgåver utgjer omtrent like store delar av materialet. 21% er reproduserande, 18% er aktiviserande medan 16% er utforskande. Det vil seie at dei utforskande oppgåvene er kategorien med nest færrest førekomstar.

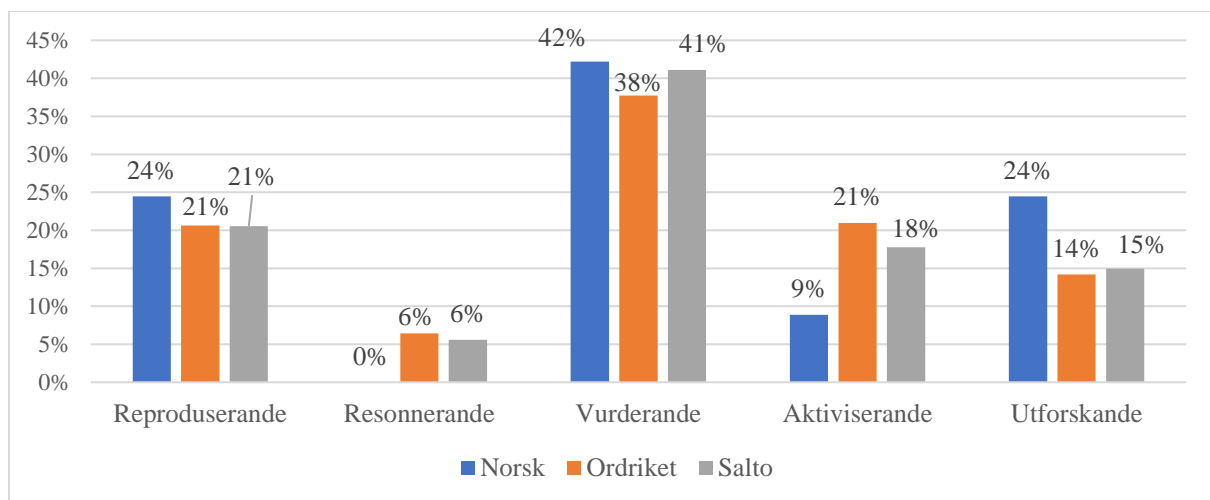
Figur 3: Prosentmessig fordeling av kategoriene på kodenivå to, læreverka sett under eitt.



I figur 4 er diagrammet delt inn etter læreverk. På denne måten kan ein sjå skilnadane mellom læreverka. Ut frå figuren kan ein lese at det er forskjell på kor stor del av oppgåvene i læreverka som vart plassert i dei ulike kategoriene. I alle læreverka er det tydeleg at vurderande oppgåver og resonnerande oppgåver utgjer kategoriene med flest og færrest oppgåver. Det er større variasjon når det gjeld dei reproduserande, aktiviserande og utforskande oppgåvene. Læreverket *Norsk* har fleire utforskande og reproduserande

oppgåver, enn aktiviserande. *Ordriket* og *Salto* har fleire reproduserande og aktiviserande oppgåver enn utforskande. Dersom ein berre ser på utforsingskategorien som er i fokus i denne studien, ser ein at læreverket *Norsk* har den største delen utforskande oppgåver, med ein førekomst på 24%. Kategorien utgjer altså omtrent ¼ av oppgåvene i kapittelet. *Ordriket* og *Salto* har omtrent like mange utforskande oppgåver, då oppgåvene utgjer 14% og 15% av kapitla. Arbeidsboka til *Salto* inneheld berre ei oppgåve som vart kategorisert som utforskande.

Figur 4: Prosentmessig fordeling av kategoriene på kodenivå to.



### 4.2.3 Analyse av dei utforskande oppgåvene

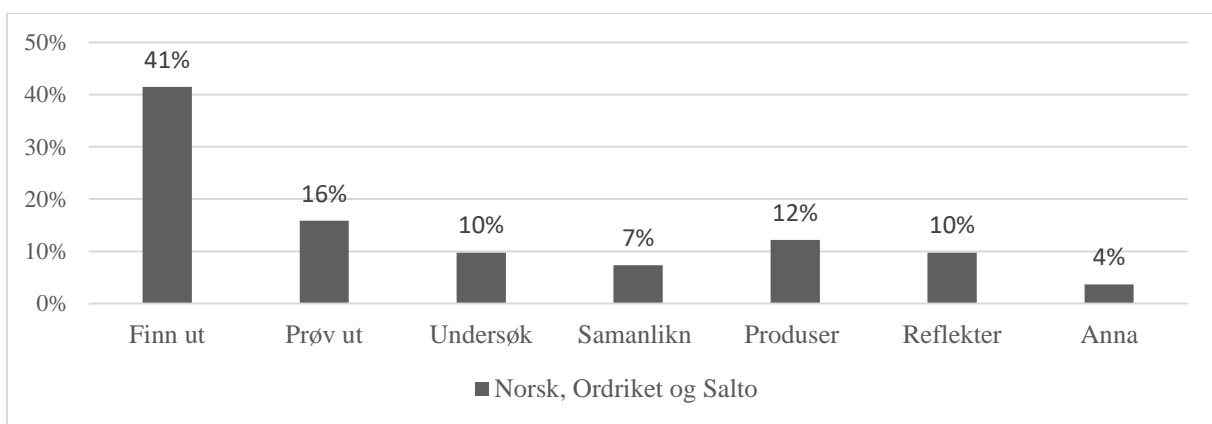
Kategoriseringa av oppgåvene i språkkapitla viser at læreverka inneheld eit ulikt tal på oppgåver som er utforskande, noko tabell 6 gir ei oversikt over. Som ein ser i tabellen, har *Ordriket* totalt sett flest utforskande oppgåver. Deretter kjem læreverket *Norsk*, etterfølgd av læreverket *Salto*. Samstundes har eg, som tidlegare forklart, analysert eit ulikt tal på oppgåver i dei ulike læreverka, og den prosentmessige fordelinga viser difor noko anna. Eg har valt å operere med den sistnemnde fordelinga, og ein ser då at læreverket *Norsk* har den største andelen, medan *Ordriket* har den minste andelen.

Tabell 6: Tal på utforskande oppgåver i læreverka.

Læreverk	Oppgåver som er analyserte	Tal på utforskande oppgåver
Norsk	90	22 (24%)
Ordriket	310	44 (14%)
Salto	107	16 (15%)
Til saman	507	82 (16%)

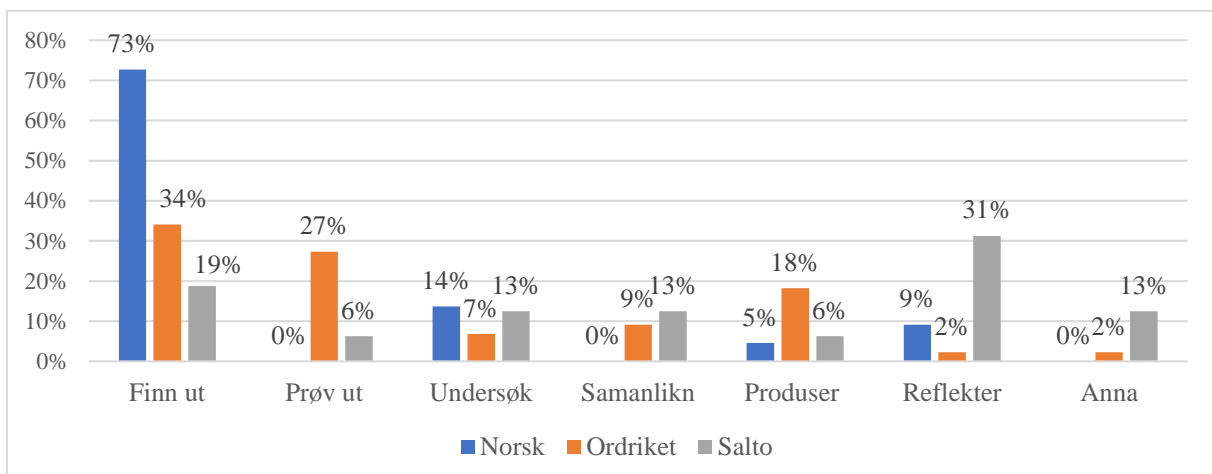
Ved gjennomlesing av dei utforskande oppgåvene, som totalt utgjer 82 oppgåver (jf. tabell 6), fann eg nokre gjennomgåande kjenneteikn på oppgåvene. Figur 5 presenterer fordelinga av dei ulike kategoriane eg kom fram til i læreverka. Ut frå figuren kan ein lese at kategorien *finn ut* er kategorien med desidert flest førekomstar, då 41% av dei utforskande oppgåvene vart plassert innanfor denne kategorien. Deretter har kategorien *prøv ut* nest flest oppgåver med 16%. Kategoriane *produser*, *undersøk* og *reflekter* har omtrent like mange førekomstar, då kvar kategori utgjer mellom 10% og 12% av materialet. Kategoriane med færrest førekomstar er *samanlikn* og *anna*.

Figur 5: Prosentmessig fordeling av dei utforskande oppgåvene, læreverka sett under eitt.



Figur 6 skil mellom dei ulike læreverka. Diagrammet viser at i læreverket *Norsk* handlar dei fleste utforskande oppgåvene i språkkapittelet om at elevane skal *finne ut* noko, då ein kan plassere heile 73% av oppgåvene innanfor denne kategorien. Denne kategorien er også den hyppigaste i *Ordriket*. I *Salto* ser ein at elevane i størst grad skal *reflektere* over språk. Utanom dette ser ein at dei andre kategoriane har ein førekomst på mellom 27% og 0%. Alle kategoriane er altså ikkje representerte i alle læreverka.

Figur 6: Prosentmessig fordeling av dei utforskande oppgåvene.



Vidare tek eg føre meg kategori for kategori. Innanfor kvar kategori, eksemplifiserer eg med eit eller fleire dømer på oppgåver, og eg skriv om tendensane innanfor kvart læreverk. Eg vel å ikkje omtale *anna*-kategorien vidare, då desse oppgåvene var vanskelege å kategorisere, samt at det samla sett var få førekomstar i den.

### ***Finn ut***

I læreverket *Norsk* førekjem oppgåver i kategorien *finn ut* svært hyppig, då dei utgjer 73% av dei utforskande oppgåvene. I dei aller fleste tilfella skal elevane utforske ord. Dei skal finne ut noko om orda sin etymologi, finne ut kva orda er på andre språk, eller utforske ord sin skrivemåte. Ei typisk oppgåve innanfor denne kategorien ser slik ut: «Her er nokre omgrep frå litt ulike aktivitetar. Finn ut kva dei betyr, og kva for aktivitet dei høyrer til: e-dur, rokade, ollie, gedan barai, styrbord, butterfly, birdie» (Norsk 7 Grunnbok, 2021, s. 139). Her skal altså elevane utforske diverse ord som høyrer til ulike aktivitetar. Samstundes står det ikkje noko om korleis ein skal utforske orda, og dette blir altså opp til elevane sjølve. Slik er det i dei fleste oppgåvene innanfor denne kategorien i læreverket. I nokre av oppgåvene står det vel og merke tips til nettsider og ordbøker ein kan bruke, eller tips til søkeord.

Læreverket *Ordriket* fokuserer også på at elevane skal finne informasjon ved hjelp av andre kjelder enn læreboka. Dei fleste oppgåvene handlar om ord, og har fellestrekk med oppgåvene i læreverket *Norsk*. Nokre av oppgåvene går også ut på at elevane skal finne informasjon om kjente personar: «To og to. Kven var Ivar Aasen og Knud Knudsen? Bruk ulike kjelder og lag liste med fem stikkord om kvar av personane. Hugs å skrive kva kjelder de bruker» (Ordriket 7B Elevbok, 2023, s. 11). Elevane skal her hente ytterlegare informasjon om to av dei som var viktige i utviklinga av våre to skriftspråk. Elevane skal bruke ulike kjelder, og lage ei liste over kjeldene dei brukar. Resultatet skal bli nokre stikkord om kvar av personane.

Av dei tre læreverka, har *Salto* den minste andelen oppgåver i denne kategorien. Alle førekomstane går ut på at elevane skal finne ut noko om diverse ord. I desse oppgåvene står det ingenting om korleis elevane kan finne informasjonen.

### ***Prøv ut***

Ifølgje analysen har *Ordriket* klart flest førekomstar i *prøv ut*-kategorien, medan *Norsk* har ingen førekomstar. Dei fleste oppgåvene i *Ordriket* innanfor denne kategorien går ut på at elevane skal prøve ut ulike målmerke. Ei typisk oppgåve ser slik ut: «Prøv å uttale både skarre-r og rulle-r rett. Les setninga høgt med både skarre-r og rulle-r: Tre røvarar rana ein

raud racerbil» (Ordriket 7B Elevbok, 2023, s. 207). Her skal elevane utforske målmerket skarre-r og rulle-r ved å uttale begge variantane, samt lese ei setning der dei testar ut målmerket. I same oppgåva skal dei også prøve ut målmerka tjukk l, apokope og ulike personlege pronomen. I denne oppgåvekategorien skal dei altså i mindre grad søke etter informasjon. Dei må bruke kunnskapen dei har tileigna seg i løpet av kapittelet til å prøve ut målmerka i praksis. I tillegg blir elevane bedt om å skrive på spesifikke måtar, til dømes med eit munnleg språk slik som her: «Skriv om utdraget til sånn som du uttaler det når du les» (Ordriket 7A Elevbok, 2022, s. 49). Elevane skal altså utforske korleis det skriftlege språket er i forhold til det munnlege språket. I ei anna oppgåve skal elevane skrive ein dialog med «ungt» og «gammalt» språk. I den sistnemnte oppgåva må elevane tenkje korleis personar i ulike aldersgrupper ville sagt noko.

*Salto* har ei oppgåve i *prøv ut*-kategorien. Denne går ut på at elevane skal skrive tekstmeldingar tilpassa bestemte mottakarar. Her må elevane utforske språket ved å tenkje korleis ein varierer språket ut frå kven ein snakkar med, samt prøve å skrive med eit tilpassa språk.

### ***Undersøk***

Kategorien *undersøk* førekjem i ulik grad i dei ulike læreverka. Fellestrekket for oppgåvene i denne kategorien er at elevane skal gjere ei slags undersøking, der målet er å hente ut informasjon. I læverket *Norsk* skal elevane intervjuje vaksne om språket dei brukte då dei var unge. Dei skal også førebu eit intervju om språk, samt undersøke dialektskilnadar i nærområdet.

I *Ordriket* skal elevane gå på språkjakt. Dei skal leite etter språk og talespråk på skulen, og registrere det dei finn. Elevane skal altså aktivt innhente data sjølv. Dei skal også gjennomføre intervju på medelevane sine. Spørsmåla som elevane skal stille i intervjuet er allereie laga, og vert presentert i læreboka.

I *Salto* skal elevane også intervjuje vaksne om språk, nærare bestemt slang. Dette skal dei gjere i grupper. I tillegg skal dei lage og gjennomføre ei spørjeundersøking. Denne oppgåva lyder som følgjer: «Lag ei spørjeundersøking. Arbeid i par, og still spørsmåla nedanfor til minst fem elevar i ein annan klasse. Presenter resultatet i klassen» (Salto 7B Elevbok, 2022, s. 69). Elevane skal altså lage ei spørjeundersøking. Samstundes er rammene for korleis dei skal gjere dette veldig fastsette av lærebokforfattarane, då spørsmåla som elevane skal stille er



presentert i læreboka. Oppgåva vart likevel sett på som ei utforskande oppgåve, då elevane skal samle inn data, og presentere resultatet.

### ***Samanlikn***

I nokre få tilfelle blir elevane bedt om å samanlikne språk. Kategorien førekjem vel og merke ikkje i læreverket *Norsk*. I dei to andre læreverka er det få førekomstar. I *Ordriket* skal elevane samanlikne ord frå ulike språk, og basert på det, finne ut kva språk, og på kva måte språka liknar på kvarandre. Dei skal også finne likskapar og forskjellar mellom norsk og færøysk, samt talespråk og skriftspråk. Elevane skal også samanlikne sitt eige talespråk med andre sitt talespråk. Samanlikningsoppgåvene i *Ordriket* har altså fokus på at elevane skal ta utgangspunkt i sitt eige språk, men legg også opp til at elevane får samanlikne andre språk.

I læreverket *Salto* skal elevane samanlikne språket dei brukar saman med venner og familie. I tillegg skal dei arbeide i grupper og samanlikne deira eige talespråk med språket til dei andre i gruppa. Oppgåvene legg altså opp til at elevane skal ta utgangspunkt i sitt eige språk.

### ***Produser***

Analysekategori som eg finn nest flest førekomstar av, er kategorien *produser*. I læreverket *Norsk* skal elevane lage ein podcast der dei skal snakke om språket blant dagens ungdom, samt snakke om kor mykje språket har å seie for kven dei er. Dei skal altså lage ein podcast om språk og identitet. I oppgåveteksten står det at elevane skal «gjer nødvendige undersøkingar, ta notat, og planlegg kva de skal seie, på førehand» (Norsk 7 Grunnbok, 2021, s. 154). Elevane skal altså innhente informasjon om kva ord og uttrykk som er vanlege blant ungdom no, samt reflektere over korleis språk og identitet heng saman før dei lagar podcasten.

*Ordriket* har den største førekomsten av oppgåver i denne kategorien. Eit fellestrekk i dei fleste av desse oppgåvene er at elevane skal presentere eit språk. Korleis språket skal verte presentert, varierer. Dei skal lage plakatar, brosjyre, ein presentasjon, samt skrive saktekstar. Eit døme på ei slik oppgåve er denne: «Skriv ein saktekst om det norske språket. Teksten skal ha innleiing, hovuddel, avslutning og kjeldeliste sånn som eksempelteksten ovanfor har. Kvar kjem det frå, korleis har det forandra seg? Bruk kjelder frå biblioteket eller internett» (Ordriket 7A Elevbok, 2022, s. 160). I denne oppgåva skal elevane skrive ein saktekst om det norske språket sitt opphav og utvikling. Dette skal dei gjere på bakgrunn av informasjonen dei innhentar på biblioteket eller på internett. Ei slik eksplisitt bestilling på kor elevane skal finne

informasjon, førekjem i halvparten av oppgåvene i kategorien i *Ordriket*. I dei andre oppgåvene, må ein lese ut frå oppgåveteksten at elevane må søke informasjon utanfor læreboka.

I læreverket *Salto* er der berre ei oppgåve som fell innanfor denne kategorien, og denne finn ein i arbeidsboka. Oppgåva liknar på dei som vart skildra over. Her skal elevane utforske språket urdu, og på bakgrunn av informasjonen dei finn, skal dei skrive ein tekst. Korleis elevane skal utforske, står ikkje eksplisitt i oppgåveteksten.

### ***Reflekter***

I nokre av oppgåvene skal elevane reflektere over språk. I læreverket *Norsk* skal elevane reflektere over språk og identitet i fellesskap. Oppgåva legg opp til at elevane skal bruke det dei allereie veit og deira egne tankar i samtala. I tillegg skal dei i ei anna oppgåve reflektere over kva ord vi brukar i dag, som vi ikkje hadde tidlegare.

*Ordriket* har berre ei oppgåve som fell inn under refleksjonskategorien. I denne oppgåva skal dei diskutere kvifor det vart viktig for Noreg å lage eit eige norsk skriftspråk. I tillegg skal dei reflektere over om alle land må ha eit eige skriftspråk, og om alle språk har egne skriftspråk. På same måte som i oppgåva som vart skildra over, skal elevane bruke deira forkunnskapar i samtala.

Salto har den største andelen slike oppgåver. Eit døme på ei oppgåve frå læreverket er denne:

Diskuter:

- Er slangorda i snakkeoblone framleis aktuelle?
- Kva for nokre slangord bruker de i klassen?
- Kva for nokre engelske ord bruker de, og når?

(Salto 7B Elevbok, 2022, s. 66)

Her skal elevane saman med ein eller fleire medelevar diskutere dagens språkbruk, klassen sin språkbruk, samt bruken av engelske ord. Gjennom formuleringar som «diskuter» og «snakk saman» kjem det fram at elevane skal reflektere saman med andre. I andre tilfelle står det ikkje noko om det, og ein kan då anta at elevane skal reflektere over språk åleine.

#### **4.2.4 Lærarrettleiinga sin funksjon**

Ved å studere lærarrettleiingane kan ein få innblikk i korleis læreverkforfattarane tenkjer at lærarane kan nytte læreverket i klasserommet. I dette underkapittelet presenterer eg difor kva

lærarrettleiingane seier om dei utforskande oppgåvene i dei utvalde kapitla, og om dei eventuelt legg til rette for meir utforsking.

I lærarrettleiinga tilhøyrande læreverket *Norsk* vert det lagt fram mange forslag til fleire utforskande oppgåver under bolken «Videre arbeid». Tipsa går mellom anna ut på at elevane skal finne ut meir om diverse tematikkar, samanlikne språk, reflektere over språk, gå på språkjakt, samt gjennomføre undersøkingar og forskingsprosjekt. I tillegg oppfordrar lærarrettleiinga lærarane til å utforske diverse bilete og illustrasjonar saman med elevane. Denne bolken kallar dei for «Utforsk sammen». Noko anna som er interessant å sjå på er kva oppgåver lærarrettleiinga omtalar som utforskande. Om oppgåvene på side 142 i grunnboka, står det at «oppgavene er utforskende og egner seg godt til gruppearbeid» (Norsk 7 Lærarrettleiing, 2021, s. 134). Tre av fem av desse oppgåvene har eg analysert som utforskande. Dei to andre har eg analysert som vurderande, som til dømes denne: «Kvifor trur du språket forandrar seg?» (Norsk 7 Grunnbok, 2021, s. 142). Elevane skal i denne oppgåva gå inn i seg sjølv, og ta stilling til kva dei trur. På bakgrunn av mitt rammeverk vart denne oppgåva sett på som vurderande.

*Ordriket* si lærarrettleiing legg vekt på å forklare formålet med oppgåvene som står i lærebøkene. Basert på lærarrettleiinga kan det sjå ut til at oppgåvene i lærebøkene mellom anna skal legge til rette for at elevane får reflektere og undre seg, dei skal søke etter informasjon i andre kjelder og på denne måten fordjupe seg i ulike tematikkar, prøve ut og samanlikne språk. Lærarrettleiinga kjem med forslag til nokre ekstra oppgåver og aktivitetar som er utforskande, som til dømes denne: «På samefolkets dag (6. februar) kan elevene arrangere temadag der de holder foredrag om samisk språk og kultur» (Ordriket 7 Lærerveiledning, 2023, s. 67). For å halde eit foredrag om samisk språk og kultur, vil det vere naturleg å gjere søk etter informasjon utanfor læreboka. Lærarrettleiinga har likevel mest fokus på å grunngi innhaldet i lærebøkene.

Lærarrettleiinga til *Salto* oppfordrar i fleire tilfelle læraren til å gjere læreboka sine oppgåver enda meir utforskande. I ei av læreboka sine oppgåver skal elevane utforske kor mange språk elevane kan til saman i klassen. Lærarrettleiinga foreslår at elevane kan lage ei spørjeundersøking der dei kartlegg kor mange enkeltspråk elevane i klassen beherskar, samt kor mange talespråksvariasjonar, som dialektar og eventuelle gruppespråk, elevane bruker (Salto 7B Lærarens bok, 2023, s. 62). Ved å organisere oppgåva slik, vil den bli meir utforskande enn den hadde blitt om ein berre las den slik den står i læreboka. I eit liknande

tilfelle, ber læreboka elevane om å samanlikne talespråket til elevane i klassen. I *Lærarens bok* står det som følgjer:

Oppgåva nedst på sida kan organiserast som eit systematisk forskingsprosjekt der elevane på bakgrunn av hypotesar om språklege skilnader utarbeider eit spørjeskjema som kan delast ut til elevar på skulen. Sjå for eksempel nysgjerrigpermetoden på [nysgjerrigper.no](http://nysgjerrigper.no) for konkrete tips og idear. (Salto 7B Lærarens bok, 2023, s. 62)

I staden for at elevane berre skal samanlikne talespråket deira med medelevane sitt talespråk, skal elevane i dette organiseringsforslaget gjennomføre eit systematisk forskingsprosjekt, der dei skal innhente data frå elevar på skulen. Lærarretteiinga oppfordrar også elevane til å finne meir informasjon om nokre av tematikkane som vert gått gjennom i læreboka. I tillegg vert det i rettleiinga lagt til nokre ekstra oppgåver som er utforskande.

## 5 Diskusjon

I dette kapittelet drøftar eg dei to analysane opp mot kvarandre, samt opp mot tidlegare teori og forskning som er presentert i kapittel 2. Bakteppet for diskusjonen er dei tre forskingsspørsmåla som vart lagt fram i kapittel 1:

- (1) Kva føringar for ei utforskande tilnærming til språk kjem til syne i læreplanen i norsk gjeldande for 7. trinn?*
- (2) I kva grad vert det lagt til rette for ei utforskande tilnærming til språk i språkkapitla i dei utvalde læreverka?*
- (3) Kva kjenneteiknar dei utforskande oppgåvene, og korleis bidreg lærarrettleiingane til den utforskande tilnærminga?*

Desse forskingsspørsmåla søker til saman å få svar på studien si problemstilling: *På kva måte legg eit utval av læreverk på 7. trinn opp til ei utforskande tilnærming til språk i tråd med LK20?*

### 5.1 Openheit for ulike metodar

Læreplananalysen viser at læreplanen gir vage føringar for korleis elevane skal utforske i norskfaget. Som skildra tidlegare, vert verbet «å utforske» definert i støttemateriell til læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2018), og utforsking i norskfaget vert vidare omtalt i Utdanningsdirektoratet (2019, s. 1) si skildring av kva som er nytt i norskfaget. Samstundes kjem det ikkje fram ein definisjon eller ei vidare forklaring av kva utforsking er i sjølve læreplandokumentet. Der står det at elevane skal utforske det norske språket, som inneber dei to målformene samt ulike talespråk. I tillegg skal elevane utforske nabospråka, samisk og andre språk. Språksituasjonen i Noreg, og den historiske bakgrunnen for den skal også verte utforska. Kva tematikkar elevane skal utforske kjem altså fram, men korleis utforskinga skal gå føre seg står det lite om. Skildringane i sjølve læreplandokumentet gir altså rom for tolking for korleis ein kan utforske i norskfaget. Ei slik openheit for ulike metodar, reflekterer noko av det teorien seier er viktig når elevane skal utforske og oppdage ting. Streitlien (2009, s. 110–111) legg vekt på at det innanfor den oppdagande orienteringa er viktig at elevane får bruke eigne og ulike strategiar. Dette la også lærarstudentane vekt på i studien til Andersen et al. (2018, s. 20) då dei svarte at utforsking inneber at elevane sjølve vel strategi. Samstundes understreka studentane at det er viktig at læraren set målet og ramma for det elevane skal

utforske. Ein kan altså sjå at læreplanen legg til rette for det teorien framhevar som viktig når elevane skal utforske.

Ei slik openheit for ulike metodar, ser ein berre til ei viss grad i læreverka. Som nemnt i resultatdelen varierer det om det i oppgåvelyden kjem fram korleis elevane skal utforske. I nokre av oppgåvene står det lite om korleis elevane skal løyse oppgåva, slik som i mange av oppgåvene i *finn ut*-kategorien. Der skal elevane finne ut noko, men det står ikkje korleis dei skal finne det ut. Det blir opp til elevane sjølve. I andre tilfelle kjem det tydeleg fram korleis elevane skal utforske. Slike oppgåver finn ein til dømes i *Ordriket* og *Salto* under kategorien *undersøk*. Der skal elevane gjennomføre eit intervju og ei spørjeundersøking, men spørsmåla er allereie laga og presentert i lærebøkene. Fleire av oppgåvene som eg har analysert som utforskande, oppfyller altså ikkje kravet om at elevane sjølve skal velje strategi, slik Streitlien (2009) og studentane i Andersen et al. (2018) legg vekt på. Ein kan altså stille spørsmål ved kor utforskande oppgåvene eigentleg er. Oppgåvene har likevel blitt kategorisert som utforskande, då eg ut frå det reviderte rammeverket til Bakken og Andersson-Bakken (2021b, 2021c) kunne plassere dei innanfor denne kategorien. Det kan altså tyde på at det finst ulike forståingar av utforskingsomgrepet.

## 5.2 Eit mangfaldig utforskingsomgrep

Roberts (sitert i Andersen et al., 2018, s. 21) slår fast at utforskingsomgrepet er mangfaldig, og understrekar at det finst ulike forståingar av det. Dette kjem også fram i analysen. Eit døme på dette finn ein i lærarrettleiinga til *Norsk*, der oppgåver som eg har analysert som vurderande vert omtala som utforskande. Ein kan også undre seg over at det i lærarrettleiinga til *Salto* står at oppgåvene i arbeidsboka følgjer ein progresjon frå repeterande oppgåver til meir utforskande oppgåver, når eg i analysen av språkkapittelet berre fann ei utforskande oppgåve. Dette kan tyde på at lærebokforfattarane opererer med ei anna forståing av utforsking, enn det eg har gjort i denne studien.

Sidan læreverka er utvikla med utgangspunkt i den gjeldande læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 8), kan ein stille spørsmål ved om føringane i læreplanen gir så stort rom for tolking at oppgåver som ikkje er utforskande vert tolka som utforskande. Ein konsekvens kan då vere at ein som lærar slår seg til ro med at ein har arbeidd utforskande slik læreplanen legg opp til, utan at ein nødvendigvis har gjort det. Ein kan altså sjå at måten ein arbeider utforskande på, samt kva ein ser på som utforsking, er avhengig av korleis ein forstår omgrepet.

### 5.3 Ein større andel utforskande oppgåver

I læreverkanalysen finn eg at totalt 74% av oppgåvene i språkkapitla er opne. Dette samsvarar omtrent med det Bakken og Andersson-Bakken (2021b, 2021c) fann i sin analyse av norsklæreverk etter fagfornyinga. At oppgåvene er opne, er eit viktig utgangspunkt for at dei skal kunne legge til rette for utforsking og oppdaging (Andersen et al., 2018, s. 23–24). Samstundes finn eg at totalt 16% av oppgåvene kan bli kategorisert som utforskande, slik ein kan sjå i figur 3 side 37. Trass i at dette er den nest minste kategorien i studien, utgjer den ein klart større prosentdel enn det Bakken og Andersson-Bakken (2021b, 2021c) fann i sin studie. Dei fann at ein kunne plassere 2,1% av oppgåvene i norsklæreverka innanfor den same kategorien. Andelen eg fann er også større enn den Andersson-Bakken et al. (2020, s. 1330) fann i læreverk i naturfag. Dette kan ein undre seg over, då teorien seier at utforsking som arbeidsmetode er sterkare forankra i naturfag enn i fleire andre fag (Brevik et al., 2024, s. 21). Korleis kan ein forstå dette resultatet?

For det første studerte Bakken og Andersson-Bakken (2021b, 2021c) læreverk frå vidaregåande skule. Læreverka dei har studert er altså tiltenkt ei anna gruppe elevar enn konteksten eg har studert. Samstundes gjeld *om faget*-delen i læreplanen for begge elevgruppene, og det var i denne delen dei fleste funna knytt til utforsking vart gjort i den utvalde delen av læreplanen. Når læreplananalysen viser at det totalt sett er 116 funn av søkeord som *utforsk* og liknande, ser ein at læreplanen har eit stort fokus på dette. Utdanningsdirektoratet (2021, s. 74–75) understrekar også at gode lærebøker legg opp til at elevane får utforske. Då kan ein som Bakken og Andersson-Bakken (2021b, s. 15) finne det sjokkerande at mengda på utforskande oppgåver er så liten som dei har funne. Ut frå min studie, kan ein difor hevde at læreverka eg har studert er meir i tråd med læreplan og fagdidaktikk, enn dei som vart undersøkt i den omtalte studien.

For det andre studerte eg berre språkkapitla i læreverka. Læreplananalysen viser at halvparten av funna knytt til utforsking i den utvalde delen kan koplast opp mot språk. Læreplanen legg altså vekt på at elevane skal utforske språk, noko ein også kan sjå i læreverka. Ei mogleg forklaring på at analysen min viser fleire utforskande oppgåver enn tidlegare forskning, kan vere nettopp dette – at læreverka reflekterer det læreplanen seier, og at utforsking av språk vert via særleg plass til. På bakgrunn av avgrensingane som er gjort i denne studien, kan eg ikkje seie noko om lærebøkene som ein heilskap, slik Bakken og Andersson-Bakken (2021b, 2021c) gjorde. Eg kan dermed ikkje uttale meg om korleis og i kva grad det vert lagt opp til

utforsking i dei andre kapitla. Ei fullstendig samanlikning av dei to studiane er dermed ikkje mogleg.

Ein kan også diskutere om resultatet i studien vart sterkt påverka av at definisjonen på utforsking vart revidert, og at oppgåvene dermed vart kategorisert på eit anna grunnlag enn det Bakken og Andersson-Bakken (2021b, 2021c) gjorde. Denne endringa vart gjort for å tilpasse rammeverket til studien sin kontekst, og definisjonane til Utdanningsdirektoratet (2019) og C. Bjerke og Skjelbred (2021, s. 30) vart difor lagt til. Mi forforståing, som er viktig innanfor hermeneutikken, kan også ha spelt inn på revideringane som vart gjort (Kleven & Hjordemaal, 2023, s. 191). Når definisjonen av ei utforskande oppgåve gjekk frå å handle om at elevane utforskar eit tema gjennom litteratursøk eller empiriske undersøkingar, til å omfatte oppgåver der elevane skal finne ut av, samanlikne, drøfte, prøve ut og reflektere over språk og tekstar, er det tydeleg at denne studien sin definisjon er breiare enn den Bakken og Andersson-Bakken (2021b, 2021c) opererte med. Ein kan difor tenkje seg at dette har vore ein medverkande faktor på resultatet, og at fleire oppgåver har blitt rekna som utforskande. Likevel kan ein ut frå resultatet i studien, seie at ein med utgangspunkt i Utdanningsdirektoratet (2019) og delar av C. Bjerke og Skjelbred (2021) sine definisjonar på utforsking kan seie at språkkapitla i læreverka eg har studert har ein større del utforskande oppgåver enn det Bakken og Andersson-Bakken (2021b, 2021c) fann i sin studie. Ein kan også konkludere med at ein i teorien opererer med ulike definisjonar på utforsking, og at det ikkje finst ein eintydig definisjon som alle er samde om.

## 5.4 Ein ulik andel utforskande oppgåver

Læreverka i min studie har ei varierende mengd med utforskande oppgåver i språkkapitla. Dette kjem fram i figur 4 side 38. Læreverket *Norsk* har den klart største prosentandelen utforskande oppgåver, då dei utgjer 24% av oppgåvene i det utvalde kapitelet. Deretter kjem læreverket *Salto* med 15%, tett etterfølgd av *Ordriket* med 14%. Forskjellen mellom læreverka med den største og minste andelen utforskande oppgåver er altså 10%. Dette kan ein hevde er ein relativt stor forskjell. Samstundes har dei metodiske vala eg har gjort her spelt inn på resultatet. Som skildra i presentasjonen av utvalet, valde eg å analysere oppgåvene i alle kapitla som tek føre seg språktematikkar. Dette førte til at eg ikkje analyserte like mange kapittel i alle læreverka, og dermed heller ikkje like mange oppgåver, noko ein kan sjå ei oversikt over i tabell 5 side 36. Som det kjem fram i tabellen, har eg analysert klart flest oppgåver i *Ordriket*, då dette læreverket inneheld flest språkkapittel. Læreverket har også



klart flest utforskande oppgåver, noko som kjem fram i tabell 6 side 38. Dersom ein ser vekk frå den prosentmessige fordelinga, kan ein difor argumentere for at *Ordriket* har det største fokuset på utforsking av språk, då dei har fleire kapittel og oppgåver som legg til rette for dette. Samstundes viser fordelinga i prosent noko anna. Den viser at oppgåvene i læreverket *Norsk* i størst grad legg til rette for utforsking, og at *Ordriket* har minst fokus på dette. Grunnen til at *Ordriket* inneheld flest utforskande oppgåver, men samstundes har den minste prosentandelen, er at kvar oppgåve utgjer ein mindre del enn i dei andre læreverka. På same måte har eg analysert færrest oppgåver i læreverket *Norsk*, og kvar oppgåve utgjer dermed ein større del. Trass i desse innvendingane, har eg i denne studien valt å ha fokus på den prosentmessige fordelinga for å kunne få ei best mogleg oversikt over materialet. Med dette utgangspunktet, kan ein konkludere med at læreverka *Ordriket* og *Salto* har dei minste andelane utforskande oppgåver i dei utvalde kapitla, medan læreverket *Norsk* i størst grad legg til rette for at elevane får utforske språk. På bakgrunn av denne studien, kan ein altså seie at læreverket *Norsk* i størst grad er i tråd med læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2019), samt Utdanningsdirektoratet (2021) sine føringar for gode læremiddel i norskfaget.

## 5.5 Kva kjenneteiknar dei utforskande oppgåvene?

Eit av utgangspunkta for denne studien var å finne ut korleis ein kan legge til rette for eit utforskande arbeid med språk. Dette undra også H. Myklebust (2023, s. 29) seg over, då ho stilte spørsmål ved korleis ei slik undervisning kan sjå ut, kontra den utforskande læringsmåten i naturfag. Analysen av dei utforskande oppgåvene viser at ein kan gjere dette på fleire måtar, som til dømes å søke i kjelder utanfor læreboka, reflektere over språk, eller å undersøke diverse språktematikkar. Ein slik variasjon i ulike tilnæringsmåtar reflekterer også teorien (Bakken & Andersson-Bakken, 2021c, s. 738; C. Bjerke, 2019, s. 58–59; Bukve & Budal, 2023, s. 12; H. Myklebust, 2023, s. 29; Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 1; Vold, 2017, s. 181).

Analysen viser at dei fleste utforskande oppgåvene legg opp til at elevane skal finne ut meir om noko ved å gjere eit søk i diverse kjelder. Dette funnet kan ein kople til det Brevik og Mathé (2023, s. 31) skriv om utforsking, nemleg at det handlar om at elevane skal finne ut av noko som ikkje er gitt til dei frå før. Ein føremålstenleg måte å gjere dette på, meiner dei er å samle informasjon via internett. Dette støttar også Bakken og Andersson-Bakken (2021c, s. 738) som skriv at ei typisk utforskande oppgåve i språkfag går ut på at elevane skal innhente ytterlegare informasjon om eit tema, enten på biblioteket eller på internett. Mongstad og

Wendel (2023, s. 45) meiner derimot at ein ikkje kan kalle dette utforsking, då det i større grad går ut på å reprodusere og passivt la seg forme ut frå ein etablert kunnskapsbank. Som det også vart diskutert i dei førre delkapitla i diskusjonskapittelet, ser ein at det er spenningar på feltet. Ein ser også at ikkje alle oppgåvene ser ut til å tilfredsstille det enkelte delar av teorien ser på som utforskande.

Dersom ein tek utgangspunkt i Mongstad og Wendel (2023, s. 45) si forståing av utforsking, vil utforsking handle om å intervju kjelder, vere deltakande, undersøke historiske beretningar og observere, reflektere og filosofere over etablerte fakta. Med dette utgangspunktet, kan ein tenkje seg at kategoriane *undersøk* og *reflekter* i størst grad vil vere med på å legge til rette for utforsking. Samstundes seier definisjonen at elevane skal vere deltakande, og det legg også dei andre kategoriane opp til. Korleis ein forstår utforsking, kjem altså an på kva definisjon ein tek utgangspunkt i, samt korleis ein forstår definisjonane.

Ein måte å utforske språk på, er å legge ut på språkjakt. Dette skriv mellom anna C. Bjerke (2019, s. 58–59), som foreslår at elevane kan undersøke språk i klassen, blant lærarane eller blant naboane i nærmiljøet. Dette omtalar *Ordriket* si lærarrettleiing som ein føremålstenleg måte å arbeide med språk på, og det vert også praktisert i læreboka sine oppgaver.

Lærarrettleiinga i læreverket *Norsk* legg også til rette for dette. Det å nytte nærmiljøet på denne måten, meiner H. Myklebust (2023, s. 29) og Bukve og Budal (2023, s. 12) vil kunne støtte opp om den utforskande og aktive tilnærminga til språk. Det vil også gjere elevane til reflekterande, undersøkande og kritisk tenkande individ (Bukve & Budal, 2023, s. 12).

Som skildra i kunnskapsgrunnlaget, meiner Vold (2017, s. 181) at ein kan forstå utforsking på minst tre måtar. Den første forståinga, er tilnærma lik forskning. Då følgjer det utforskande arbeidet dei tradisjonelle prosessane som dei vitenskaplege metodane føreskriv. Ei slik forståing ser ein nokre få spor av i læreverka, særleg i *undersøk*-kategorien då elevane skal lage og/eller gjennomføre ei undersøking. Sjølv om dei ikkje nødvendigvis følgjer dei tradisjonelle prosessane, ser ein at elevane skal bruke metodar som blir brukt i vitenskapen, slik som intervju og spørjeundersøking. Ein ser også eksplisitt fokus på det i *Norsk* og *Salto* sine lærarrettleiingar, som legg opp til at elevane skal gjennomføre systematiske forskingsprosjekt. I det sistnemnde læreverket vert det, som skildra i analysen, lagt opp til at elevane på bakgrunn av hypotesar om språklege skilnader skal utarbeide eit spørjeskjema, og dele det ut til elevane på skulen. Lærarrettleiinga viser også til nysgjerrigpermetoden som er ein utforskande måte å forske på, der føremålet er å kome fram til ny kunnskap. Det å ta utgangspunkt i ei klart definert hypotese eller problemstilling, samt det å bruke ein vitenskapleg

metode, ser ein også at lærarane legg vekt på når elevane skal utforske (Roberts, sitert i Andersen et al., 2018, s. 21). NOUen frå 2015 løftar også fram viktigheita av å kunne ta i bruk vitenskaplege metodar i utforskinga, og dei meiner dette vil kunne bidra til nytenking, innovasjon og omstilling i arbeidslivet (NOU 2015: 8, s. 10). Denne måten å arbeide på kan ein også kople til Dewey (1910, s. iii) sine tankar om undervisning. Han meinte at barn har ei naturleg interesse for eksperimentelle undersøkingar, og at denne liknar på det ein ser i det vitenskaplege sinnet. Det vil altså vere naturleg for dei å arbeide på denne måten.

Den andre måten å forstå utforsking på, er å sjå på det som utprøving, testing og skaping. Denne forståinga kan ein særleg sjå igjen i kategoriane *prøv ut og produser*. Elevane skal her prøve ut ulike måtar å snakke og skrive på, samt skape noko basert på den utforskinga dei har gjort. Den siste måten å forstå utforsking på, inneber sjølvstendig kunnskapstileigning, noko alle oppgåvene legg opp til. Ein ser dermed at ein kan forstå dei utforskande oppgåvene i lys av Vold (2017, s. 181) sine tre ulike tilnærmingar til utforsking, men at den siste forståinga i størst grad famnar om alle oppgåvene.

## **5.6 Læreverket for den utforskande elev – finst det?**

I teorien kjem det fram at det å implementere den utforskande tilnærminga i lærebøkene er viktig, men også utfordrande. Utdanningsdirektoratet (2021, s. 75–76) presenterte i sin rettleiar at eit godt læremiddel i norsk legg opp til at elevane får utforske. Samstundes la Falck-Ytter (1999, s. 58) fram at det kan vere utfordrande å legge til rette for ei utforskande tilnærming i lærebøker. Dette samsvarar med det Kahveci (2010, s. 1496) skriv om at utforskande arbeid på mange måtar blir sett på som ei motsetning til bruk av læreboka. Desse påstandane kan ein finne støtte i i forskinga som er gjort på utforsking i lærebøker. Både Bakken og Andersson-Bakken (2021b, 2021c) som mellom anna har studert lærebøker i norsk, og Andersson-Bakken et al. (2020) som har studert lærebøker i naturfag, finn ein svært liten andel utforskande oppgåver. Isaksen og Thorvaldsen (2022, s. 348) fann også at naturfagbøker i liten grad stimulerer til utforskande arbeid. Basert på dette, kan det altså sjå ut til at det er vanskeleg å legge til rette for utforsking i lærebøkene sine oppgåver. Ein kan då som Bakken og Andersson-Bakken (2021b, s. 13) stille spørsmål ved om elevane eigentleg lærer det læreplanen legg opp til, når dei arbeider med oppgåvene i lærebøkene.

Denne studien kan i nokon grad vere eit motsvar til dei føregåande studiane. Eg har funne at læreverka eg har studert i større grad legg opp til utforsking enn det som er funne tidlegare. I presentasjonen av læreverka, kom det fram at alle læreverka såg verdien av utforsking. Dette

er også tydeleg i analysen av oppgåvene i læreverka. I tillegg ser det ut til at lærarrettleiingane legg til rette for enda meir utforskande arbeid. Alle læreverka gjer altså som rettleiaren for gode læremiddel i norsk seier: dei legg opp til eit utforskande arbeid med språk og tekst og dei inviterer til utforsking og refleksjon over språklege problemstillingar. Dei speglar altså eit komplekst, utviklande og utforskande norskfag (Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 75–76). På bakgrunn av studien, kan ein hevde at læreverka arbeider i retning av det Piaget (sitert i Duckworth, 1964, s. 174) ser på som målet med utdanning: nemleg at elevane vert utforskande, kreative og oppfinnsame. Då vil ein ifølgje Dewey (1910, s. iii) kunne bidra til lykke og å minimere tap av menneskeleg potensiale. Teori og forskning framhevar også at ei undervisning der elevane sjølve er aktive og involverte, vil kunne auke motivasjonen (Danmarks Evalueringsinstitut, 2018, s. 8; Lyngsnes & Rismark, 2020, s. 114). Ut frå denne studien, kan eg difor konkludere med at læreverka eg har studert legg til rette for den utforskande eleven i arbeidet med språk. Læreverket *Norsk* ser ut til å trekke det lengste strået i denne retninga. Basert på resultatet kan ein altså hevde at lærebøker og det utforskande arbeidet ikkje er motsetningar, slik Kahveci (2010, s. 1496) hevdar.

Basert på tidlegare teori og forskning, er det likevel vanskeleg å seie noko om kva som er tilstrekkeleg mengde utforskande oppgåver for å kunne seie at læreverket er tilpassa den utforskande og aktive eleven. I denne studien, ser ein at totalt 16% av språkoppgåvene er utforskande, noko som utgjer den nest minste kategorien i materialet. Resten av oppgåvene er ein kombinasjon av andre typar oppgåver, noko ein ser ei oversikt over i figur 2 og 3 side 37. Oppgåvene varierer mellom å vere opne og lukka, og er ein kombinasjon av vurderande, aktiviserande, reproduserande og resonnerande oppgåver. Askew et al. (1997, s. 28) skil mellom ulike tilnærmingar til undervisning, og dei meiner det både er vanleg og naturleg å bruke ulike orienteringar i klasserommet, som mellom anna den overføringsorienterte og den oppdagingsorienterte tilnærminga. Læreverka legg altså til rette for at elevane får arbeide med ulike typar oppgåver. Dei skal mellom anna arbeide utforskande og vere aktive i kunnskapstileigninga, men dei skal også arbeide med oppgåver som legg opp til at dei passivt skal hente eit svar frå læreboka. Basert på det Askew et al. (1997, s. 28) skriv, kan ein dermed hevde at ein passeleg balansegang mellom ulike typar oppgåver vil vere føremålstenleg. I gjennomgangen av tidlegare forskning på utforsking kom det fram at det finst argument både for og mot utforsking (Kirschner et al., 2006, s. 75; Lazonder & Harmsen, 2016, s. 681). Elevane er forskjellige, og har ulike forkunnskapar (Kirschner et al., 2006, s. 83–84). For å tilpasse læreboka til alle elevar, kan ein difor argumentere for at det vil vere føremålstenleg at

elevane får arbeide med ulike typar oppgåver, framfor at ei lærebok berre består av utforskande oppgåver. Språkkapitla i læreverka i denne studien legg altså til rette for dette.

Læreboka er ei fortolking av læreplanens fag og kunnskapssyn (Tønnesen, 2013, s. 149). Likevel er det viktig å vere bevisst på at det er læreplanen som skal vere styrande for undervisninga, ikkje læreboka (Skjelbred et al., 2017, s. 19). Det er altså læreplanen sine føringar som må avgjere kva som er tilstrekkeleg mengde med oppgåver i det utforskande arbeidet med språk. I læreplananalysen ser ein at elevane etter 7. trinn skal kunne utforske, samanlikne og reflektere i arbeidet med språk. Kva som skal til for å nå desse måla, vil variere frå elev til elev, då dei er forskjellige (Kirschner et al., 2006, s. 83–84). Ut frå læreverkanalysen kan ein seie at læreverka legg opp til at elevane i ulik grad får utforske, samanlikne og reflektere slik læreplanen legg opp til. Men om dei har eit tilstrekkeleg fokus på det, blir opp til læraren å vurdere (Skjelbred et al., 2017, s. 19).

Bruken av oppgåvene har mykje å seie for om tilnærminga vert utforskande (Skjelbred, 2012, s. 184). Dette er ei viktig betraktning å ta då læreboka inngår i ein klasseromskontekst der læraren legg til rette for læringsarbeidet (Skjelbred et al., 2017, s. 11). Med eit slikt utgangspunkt, kan ein seie at bruken av læreboka er ein del av *den gjennomførte læreplanen*, slik Goodlad et al. (1979, s. 63) skildrar den. Som det vart gjort greie for i metodekapittelet, kan ein også sjå på læreboka som ein del av *den oppfatta læreplanen*. Den sistnemnde læreplanen kan vere forskjellig frå det som faktisk går føre seg i klasserommet (Goodlad et al., 1979, s. 63). Klasseromskonteksten har eg ikkje studert, og faktorane som kan påverke læringseffekten av oppgåvene er difor viktig å vere medviten om.

Elevar kan oppleve utforsking som utfordrande dersom dei ikkje er vande med å arbeide på denne måten (Fiskum, Thorshaug, et al., 2018, s. 50). Dei treng difor å øve på å utforske (H. Myklebust, 2023, s. 29). Dei må mellom anna venne seg av at ei oppgåve har eit klart svar. Dei må også opparbeide seg ei form for interesse og engasjement for tematikken, og forkunnskapane deira må verte aktiverte (Fiskum, Thorshaug, et al., 2018, s. 50–51). Elevane treng altså støtte før dei skal utforske. Støtte og rettleiing treng dei også undervegs i prosessen (C. Bjerke, 2019, s. 58–59; Johansen & Sollid, 2023, s. 39; Lazonder & Harmsen, 2016, s. 681). Dersom faktorar som dette ikkje er på plass i undervisninga, kan oppgåver som i utgangspunktet er utforskande, ikkje få utnytta sitt fulle potensiale. Ein står då også i fare for det Kirschner et al. (2006, s. 84) skriv at er faren ved den utforskande og minimalt støtta undervisninga, nemleg at elevane kan tileigne seg misoppfatningar, eller uorganisert og ufullstendig kunnskap. Sjølv om utforskande oppgåver legg opp til at elevar skal vere aktive i

kunnskapstileigninga (C. Bjerke & Skjelbred, 2021, s. 30), betyr det altså ikkje at elevane berre skal «finne ut av ting» på eiga hand (C. Bjerke, 2019, s. 59). Dei har behov for støtte i prosessen.

Tid er ein annan viktig faktor, noko mellom anna H. Myklebust (2023, s. 29) legg vekt på. Ho skriv at utforsking krev tid, og at læraren må setje av denne tida for at ein skal lykkast med arbeidsmåten. Først då vil den utforskande tilnærminga gi elevane tid til å gi i djupna på faglege problemstillingar (C. Bjerke, 2019, s. 59). Samstundes viser forskning at lærarar har ein tendens til å be elevane hoppe over oppgåver som er utforskande, då fleire opplever desse som uhensiktsmessig tidkrevjande. Eit resultat kan då vere at elevane brukar meir tid på reproduserande kunnskapsoppgåver (Rønning et al., 2008, s. 36). Sjølv om denne studien viser at utforskande og reproduserande oppgåver utgjer omtrent like store delar av materialet, kan det altså hende at dei utforskande oppgåvene vert via mindre tid til enn andre typar oppgåver. Dette funnet kan ein også sjå i lys av Hodgson et al. (2012, s. 59) som fann at det vart brukt lite tid på det å gå i djupna for å utforske eller stimulere elevane si forståing. Sjølv om oppgåvene i seg sjølv legg opp til utforsking, er det altså ikkje sikkert at det er dette som vert lagt opp til i klasserommet. Dette understrekar Skjelbred (2012, s. 184) som skriv at oppgåver i seg sjølv verken hemmar eller fremmar elevaktivitet. Det er bruken av dei som er avgjerande.

## 6 Avsluttande kommentarar

I denne studien har eg forsøkt å belyse den følgjande problemstillinga: *På kva måte legg eit utval av læreverk på 7. trinn opp til ei utforskande tilnærming til språk i tråd med LK20?* I tillegg har dei tre forskingsspørsmåla vore styrande. Gjennom ein læreplananalyse og ein læreverkanalyse har eg undersøkt korleis læreplanen opnar for ei utforskande tilnærming til språk, og sett på korleis dette vert operasjonalisert i språkkapitla i tre læreverk. Eg har også undersøkt kva som kjenneteiknar dei utforskande oppgåvene, samt korleis lærarrettleiingane bidreg til den utforskande tilnærminga til språk. Basert på denne studien, kan eg likevel ikkje kome fram med ein endeleg konklusjon som ein kan generalisere til å gjelde alle læreverk, då utvalet er relativt lite samt at det berre er eg som forskar som er involvert i studien.

Samstundes har eg gjennomført fleire analyser, og basert på dei, kan eg seie noko om korleis den utforskande tilnærminga vert lagt til rette for i den utvalde delen av LK20, samt dei utvalde læreverka. I dette kapittelet vil eg først løfte fram dei sentrale funna som svar på dei tre forskingsspørsmåla, før eg legg fram ein konklusjon av forskinga i lys av oppgåva som ein heilskap. Avslutningsvis presenterer eg nokre perspektiv på vidare forskning.

### 6.1 Hovudfunn og konklusjon

Det første forskingsspørsmålet fokuserer på korleis læreplanen som er gjeldande for 7. trinn legg til rette for ei utforskande tilnærming til språk. Læreplananalysen viser at læreplanen i stor grad opnar opp for utforsking. Samstundes er der relativt få funn i den utvalde delen samanlikna med resten av planen. Halvparten av funna som er gjort knytt til utforsking i den utvalde delen handlar om utforsking av språk. Læreplanen legg opp til at elevane skal utforske både sitt eige og andre sitt språk. Føringane er riktig nok ganske vage då den seier lite om korleis elevane skal utforske.

Forskingsspørsmål nummer to tek føre seg i kva grad det vert lagt til rette for ei utforskande tilnærming til språk i språkkapitla. Læreverkanalysen syner at 16% av oppgåvene i språkkapitla er utforskande, noko som i dette materialet utgjer 82 oppgåver. Læreverket *Norsk* har den største andelen utforskande oppgåver, då oppgåvene utgjer 24% av oppgåvene i språkkapittelet. Læreverket *Ordrikt* ser ut til å ha den minste prosentandelen med 14%, tett etterfølgt av *Salto* med 15%.

Det siste forskingsspørsmålet legg vekt på kva som kjenneteiknar dei utforskande oppgåvene, og ser på korleis lærarrettleiingane bidreg til den utforskande tilnærminga. Dersom ein ser

læreverka under eitt, viser analysen at mange av oppgåvene legg opp til at elevane skal søke informasjon utanfor læreboka. Utanom dette skal elevane prøve ut ulike måtar å snakke og skrive på. Elevane skal i nokon grad produsere tekstar, munnlege presentasjonar, podcastar og liknande basert på informasjon dei finn utanfor læreboka. Analysen viser også at nokre av dei utforskande oppgåvene oppfordrar elevane til å reflektere over språk og til å lage og gjennomføre diverse undersøkingar. Elevane skal i liten grad samanlikne språk. Oppgåvene innanfor kvar kategori liknar for det meste på kvarandre uavhengig av læreverk. Læreverka har samstundes ein ulik andel oppgåver innanfor kvar kategori. Lærarrettleiingane ser ut til å gi støtte i det utforskande arbeidet, og særleg lærarrettleiingane til *Norsk* og *Salto* utmerkar seg her, då dei gir tips til korleis ein vidare kan arbeide utforskande med språk.

For å konkludere, kan ein seie at læreverka i denne studien legg opp til at elevane skal utforske språk, noko som er i tråd med LK20. Det er også i tråd med Utdanningsdirektoratet (2021) sin rettleiar for gode læremiddel i norsk. Den utforskande tilnærminga til språk vert operasjonalisert på ulike måtar og i ulik grad. Læreverket *Norsk* har vist seg å vere mest utforskande, etterfølgt av *Salto* og *Ordriket*. Lærarrettleiingane ser også ut til å legge til rette for utforskande arbeid. Samstundes har studien løfta fram at det finst ulike definisjonar og forståingar av utforsking, noko som kan ha innverknad på korleis ein arbeider utforskande, samt kva ein ser på som utforsking. Eit sentralt funn er at dei utforskande oppgåvene i stor grad legg opp til at elevane skal innhente ytterlegare informasjon om ein tematikk. Om ein kan omtale ei slik oppgåve som utforskande, er det rett nok usemje om i teorien. Likevel kan ein basert på analysane som er gjort i denne studien, hevde at den utforskande tilnærminga til språk og det å implementere dette i læreverka ikkje er motsetningar, slik enkelte delar av teorien hevdar.

## 6.2 Perspektiv på vidare forskning

Slik som tidlegare forskning påpeikar, trengst det meir forskning på feltet. Dette kan også denne studien bekrefte, då eg berre har funne ein tidlegare studie som ser på utforsking i lærebøker i norskfaget. Eg har i denne masteroppgåva studert korleis utforsking vert implementert i språkkapitla i tre læreverk i norskfaget, og studien er såleis eit bidrag til forskingsfeltet. Likevel er det sjølvsagt mykje anna som også er interessant å forske på. Denne studien tek føre seg utforsking av språk i berre ein liten del av elevane sin skulegang. Det kan difor vere interessant å studere korleis læreplanen legg til rette for utforsking av språk i andre delar av opplæringa, og studere korleis dette påverkar måten lærebøkene operasjonaliserer det på. For



å få eit meir heilskapleg blick på læreverka, kan ein studere læreverka frå perm til perm. Då vil det vere interessant å sjå om tendensane eg har funne i denne studien representerer verka som ein heilskap, eller om det berre gjeld for språkkapitla. For å få ei betre forståing for korleis dei utforskande oppgåvene kjem til uttrykk i klasserommet, kan ein sjå på korleis lærarane set oppgåvene ut i live. Etter kvart som utforsking vert meir og meir implementert i norskfaget i skulen, er det interessant å studere korleis norsklærarar arbeider med utforsking av språk i klasserommet. Det vil også vere spennande å studere korleis elevar opplever og erfarer den utforskande tilnærminga i norskfaget. Slike tilnærmingar vil kunne vere viktige og spennande supplement til eit forskingsfelt som enn så lenge er lite utvikla.

## Referanseliste

- Andersen, H. P., Fiskum, T. A., & Rosenlund, M. R. (2018). Hva menes med undrende, utforskende og aktiviserende undervisning? I T. A. Fiskum, D. Gulaker, & H. P. Andersen (Red.), *Den engasjerte eleven. Undrende, utforskende og aktiviserende undervisning i skolen* (s. 17–30). Cappelen Damm akademisk.
- Andersson-Bakken, E., & Dalland, C. P. (2021). Introduksjon. I E. Andersson-Bakken & C. P. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning: Forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. 13–18). Universitetsforlaget.
- Andersson-Bakken, E., Jegstad, K. M., & Bakken, J. (2020). Textbook tasks in the Norwegian school subject natural sciences: What views of science do they mediate? *International Journal of Science Education*, 42(8), 1320–1338.  
<https://doi.org/10.1080/09500693.2020.1756516>
- Anly, I., Frønes, T. S., & Kvinge, S. E. (2021). *Norsk 7 Lærarrettleiing*. Cappelen Damm.
- Anly, I., & Kvinge, S. E. (2021). *Norsk 7 Grunnbok*. Cappelen Damm.
- Asdal, K., & Reinertsen, H. (2020). *Hvordan gjøre dokumentanalyse: En praksisorientert metode*. Cappelen Damm akademisk.
- Askew, M., Rhodes, V., Brown, M., Wiliam, D., & Johnson, D. (1997). *Effective teachers of numeracy: Report of a study carried out for the Teacher Training Agency*.  
<http://musicmathsmagic.com/page4/files/EffectiveTeachersofNumeracy.pdf>
- Bakken, J., & Andersson-Bakken, E. (2016). Forståelser av skjønnlitteratur og sakprosa i norskfagets oppgavekultur. *Sakprosa*, 8(3), 1–36.  
<https://doi.org/10.5617/sakprosa.3669>
- Bakken, J., & Andersson-Bakken, E. (2021a). Innholdsanalyse. I E. Andersson-Bakken & C. P. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning: Forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. 305–326). Universitetsforlaget.

- Bakken, J., & Andersson-Bakken, E. (2021b). Lærebokoppgavene er ikke (fag)fornyhet. *Bedre Skole*, 33(4), 13–16. [https://www.utdanningsnytt.no/files/2022/03/15/BedreSkole-04-2021\\_web.pdf](https://www.utdanningsnytt.no/files/2022/03/15/BedreSkole-04-2021_web.pdf)
- Bakken, J., & Andersson-Bakken, E. (2021c). The textbook task as a genre. *Journal of Curriculum Studies*, 53(6), 729–748. <https://doi.org/10.1080/00220272.2021.1929499>
- Bjerke, C. (2019). Å slanke en plan. I M. Blikstad-Balas & K. R. Solbu (Red.), *Det (nye) nye norskfaget* (s. 47–60). Fagbokforlaget.
- Bjerke, C., Emilsen, L. E., Hagen, M. M., & Ulland, G. (2022). *Ordriket 7A Elevbok* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Bjerke, C., Emilsen, L. E., Hagen, M. M., & Ulland, G. (2023a). *Ordriket 7 Lærerveiledning* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Bjerke, C., Emilsen, L. E., Hagen, M. M., & Ulland, G. (2023b). *Ordriket 7B Elevbok* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Bjerke, C., & Skjelbred, D. (2021). Norskfaget. I C. Bjerke & M. Nygård (Red.), *Norsk boka 2: Norsk for grunnskolelærerutdanning 1-7* (2. utg., s. 13–39). Universitetsforlaget.
- Bjerke, K. K., & Pedersen, M. O. (2022a). *Salto 7B Arbeidsbok* (2. utg.). Gyldendal.
- Bjerke, K. K., & Pedersen, M. O. (2022b). *Salto 7B Elevbok* (2. utg.). Gyldendal.
- Bjerke, K. K., & Pedersen, M. O. (2023). *Salto 7B Lærarens bok* (2. utg.). Gyldendal.
- Bjørshol, S., & Nolet, R. (2017a). Utforsking og dybdelæring i skolen. I S. Bjørshol & R. Nolet (Red.), *Utforsking i alle fag* (s. 11–20). Cappelen Damm akademisk.
- Bjørshol, S., & Nolet, R. (2017b). Veien til utforsking - Et blikk på skole, læreplaner og skolepolitikk. I S. Bjørshol & R. Nolet (Red.), *Utforsking i alle fag* (s. 21–33). Cappelen Damm akademisk.

- Blikstad-Balas, M. (2014). Lærebokas hegemoni - Et avsluttet kapittel? I R. Hvistendahl & A. Roe (Red.), *Alle tiders norskdidaktiker: Festskrift til Frøydis Hertzberg på 70-årsdagen* (s. 325–347). Novus forlag.
- Blikstad-Balas, M., & Dalland, C. P. (2021). Forskningsdesign - Hva må du tenke på når du skal planlegge et forskningsprosjekt? I E. Andersson-Bakken & C. P. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning: Forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. 21–45). Universitetsforlaget.
- Blikstad-Balas, M., & Roe, A. (2020). *Hva foregår i norsktimene?: Utfordringer og muligheter i norskfaget på ungdomstrinnet*. Universitetsforlaget.
- Bratberg, Ø. (2021). *Tekstanalyse for samfunnsvitere* (3. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Brevik, L. M., Gudmundsdottir, G. B., Aashamar, P. N., Barreng, R. L. S., Dodou, K., Doetjes, G., Hartvigsen, K. M., Hatlevik, O. E., Mathé, N. E. H., Roe, A., Siljan, H., Stovner, R. B., & Suhr, M. L. (2024). *Å jobbe utforskende på VG1 og VG2: Den enkelte lærers undervisning har mer å si enn fagenes egenart* (EDUCATE Rapport 3). <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/2023/a-jobbe-utforskende-pa-vg1-og-vg2/>
- Brevik, L. M., & Mathé, N. E. H. (2023). Slik kan du jobbe med utforsking i dine fag. *Bedre Skole*, 35(4), 26–31. <https://www.utdanningsnytt.no/files/2024/03/05/BS0423.pdf>
- Bukve, T., & Budal, I. B. (2023). Språkspor, staden og språklæraren. I T. Bukve, I. B. Budal, & S. Mascetti (Red.), *Språkspor: Språk, stad og didaktikk* (s. 11–23). Fagbokforlaget.
- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forlag.
- Danmarks Evalueringsinstitut. (2018). *God undervisning set med elevernes øjne: Input til arbejdet med at udvikle undervisningen*. <https://www.eva.dk/grundskole/undervisning-set-elevernes-oejne>

- Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement. (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. [https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb\\_digibok\\_2008080100096](https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2008080100096)
- Dewey, J. (1910). *How we think*. D. C. Heath & Co.
- Duckworth, E. (1964). Piaget rediscovered. *Journal of Research in Science Teaching*, 2(3), 172–175. <https://doi.org/10.1002/tea.3660020305>
- Eiesland, E. A., & Vindenes, U. (2022). *Utforskende arbeid med grammatikk i skolen*. Universitetsforlaget.
- Engelsen, B. U. (2003). *Ideer som formet vår skole? Læreplanen som idébærer, et historisk perspektiv*. Gyldendal akademisk.
- Engelsen, B. U. (2015). *Kan læring planlegges?: Arbeid med læreplaner - Hva, hvordan, hvorfor: Skrevet mot LK06: Læreplan for kunnskapsløftet (7. utg.)*. Gyldendal akademisk.
- Falck-Ytter, C. (1999). Læreboka - En lærer i samspill med den virkelige lærer. I E. B. Johnsen m. fl., *Lærebokkunnskap: Innføring i sjanger og bruk* (s. 54–60). Tano Aschehoug.
- Fiskum, T. A., Myhre, H., & Rosenlund, M. R. (2018). Lærerens valg og holdninger. I T. A. Fiskum, D. Gulaker, & H. P. Andersen (Red.), *Den engasjerte eleven. Undrende, utforskende og aktiviserende undervisning i skolen* (s. 31–44). Cappelen Damm akademisk.
- Fiskum, T. A., Thorshaug, A., & Husby, J. A. (2018). Eleven i fokus. I T. A. Fiskum, D. Gulaker, & H. P. Andersen (Red.), *Den engasjerte eleven. Undrende, utforskende og aktiviserende undervisning i skolen* (s. 45–67). Cappelen Damm akademisk.
- Frøysa, S. (2023). *Lytting i lærebøker for norskfaget: Ein innhaldsanalyse av oppgåver i lærebokserien Norsk frå Cappelen Damm for 5.-7. Trinn* [Masteroppgåve, Høgskulen i Volda]. Bravo. <https://hdl.handle.net/11250/3075448>

- Gadamer, H.-G. (2010). *Sannhet og metode: Grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk* (L. Holm-Hansen, Oms.). Pax forlag. (Opphavleg verk utgitt 1990)
- Gleiss, M. S., & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter: Å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis*. Cappelen Damm akademisk.
- Goodlad, J. I., Klein, M. F., & Tye, K. A. (1979). The Domains of Curriculum and Their Study. I J. I. Goodlad, *Curriculum Inquiry: The Study of Curriculum Practice* (s. 43–76). McGraw-Hill.
- Granske. (u.å.). I *Nynorskordboka*. Språkrådet og Universitetet i Bergen. Henta 11. januar 2024, frå <https://ordbokene.no/nn/26540>
- Hodgson, J., Rønning, W., & Tomlinson, P. (2012). *Sammenhengen mellom undervisning og læring: En studie av læreres praksis og deres tenkning under Kunnskapsløftet* (NF-rapport nr. 4). <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2012/smul.pdf>
- Hognestad, J. K. (2019). Språkemnene i norskfaget: Fornytes de i fagfornyelsen? I M. Blikstad-Balas & K. R. Solbu (Red.), *Det (nye) nye norskfaget* (s. 83–96). Fagbokforlaget.
- Hovdenak, S. S., & Heldal, J. (2022). *Hva skjer med skolen?: En kunnskapssosiologisk analyse av nyere norsk utdanningspolitikk* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Hårstad, S. (2019). Læreboka som agent i reproduksjon av språklige virkeligheter. *Målbryting*, 10, 23–47. <https://doi.org/10.7557/17.4810>
- Isaksen, M., & Thorvaldsen, S. (2022). Hva stimulerer utforskende undervisning i naturfag?: Et studium av rollen for læreboken i noen norske ungdomsskoler. *Nordic Studies in Science Education*, 18(3), 337–352. <https://doi.org/10.5617/nordina.9350>
- Johansen, Å. M., & Sollid, H. (2023). *Samisk i norskfaget—Fra plan til praksis*. Fagbokforlaget.

- Kahveci, A. (2010). Quantitative Analysis of Science and Chemistry Textbooks for Indicators of Reform: A complementary perspective. *International Journal of Science Education*, 32(11), 1495–1519. <https://doi.org/10.1080/09500690903127649>
- Karseth, B., Kvamme, O. A., & Ottesen, E. (2020). *Fagfornyelsens læreplanverk: Politiske internsjoner, arbeidsprosesser og innhold* (EVA2020 Rapport 1). <https://www.uv.uio.no/forskning/prosjekter/fagfornyelsen-evaluering/publikasjoner/eva2020-delrapport-1.pdf>
- Kirschner, P. A., Sweller, J., & Clark, R. E. (2006). Why Minimal Guidance During Instruction Does Not Work: An Analysis of the Failure of Constructivist, Discovery, Problem-Based, Experiential, and Inquiry-Based Teaching. *Educational Psychologist*, 41(2), 75–86. [https://doi.org/10.1207/s15326985ep4102\\_1](https://doi.org/10.1207/s15326985ep4102_1)
- Kleven, T. A., & Hjordemaal, F. (2023). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolking og vurdering* (4. utg.). Fagbokforlaget.
- Krumsvik, R. J. (2019). Kvalitative metodar i lærarutdanninga. I R. J. Krumsvik (Red.), *Kvalitativ metode i lærarutdanninga* (s. 151–190). Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsett som forskrift ved kongeleg resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsett som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06>
- Lazonder, A. W., & Harmsen, R. (2016). Meta-Analysis of Inquiry-Based Learning: Effects of Guidance. *Review of Educational Research*, 86(3), 681–718. <https://doi.org/10.3102/0034654315627366>

- Letnes, J. (2023). «*Han snakker rikdom liksom*»: En studie av elevers utforskende samtaler om talespråklig variasjon [Masteroppgåve, NTNU]. NTNU Open.  
<https://hdl.handle.net/11250/3076994>
- Lynggaard, K. (2015). Dokumentanalyse. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder: En grundbok* (2. utg., s. 153–167). Hans Reitzels Forlag.
- Lyngsnes, K. M., & Rismark, M. (2020). *Didaktisk arbeid* (4. utg.). Gyldendal.
- Matre, S. (2009). Om språk og språkutvikling. I J. Smidt (Red.), *Norskdidaktikk - ei grunnbok* (3. utg., s. 46–77). Universitetsforlaget.
- Mongstad, B., & Wendel, G. (2023). Å slippe nysgjerrigheten løs - utforskerne i klasserommet. *Bedre Skole*, 35(4), 45–50.  
<https://www.utdanningsnytt.no/files/2024/03/05/BS0423.pdf>
- Myklebust, H. (2023). Aktiv og utforskande læring. Kva seier læreplanane? I T. Bukve, I. B. Budal, & S. Mascetti (Red.), *Språkspor: Språk, stad og didaktikk* (s. 24–36). Fagbokforlaget.
- Myklebust, R. (2019). Å forstå elevers læring. I M. B. Postholm, P. Haug, E. Munthe, & R. J. Krumsvik (Red.), *Lærer i skolen 1-7: Lærerarbeid og læringsmiljø* (s. 46–68). Cappelen Damm akademisk.
- NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole: Fornyelse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- Nyhus, J. Ø., & Talsethagen, A. S. (2020). *Dypt og grunnleggende norskfaglig: Dybdelæring i teori og praksis*. Fagbokforlaget.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>



- Otnes, H. (2016). Lyttehandlingar og lytteformål: Perspektiver på lyttedimensjonen i ulike fagplaner og kontekster. I K. Kverndokken (Red.), *101 måter å fremme muntlige ferdigheter på: Om muntlig kompetanse og muntlighetsdidaktikk* (s. 71–87). Fagbokforlaget.
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2016). *Læreren med forskerblikk: Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Cappelen Damm akademisk.
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm akademisk.
- Rønning, W., Fiva, T., Henriksen, E., Krogtoft, M., Nilsen, N. O., Skogvold, A. S., & Solstad, A. G. (2008). *Læreplan, læreverk og tilrettelegging for læring: Analyse av læreplan og et utvalg læreverk i naturfag, norsk og samfunnsfag* (NF-rapport nr. 2).  
<https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/Lareplan-lareverk-og-tilrettelegging-for-laring-2008/>
- Skjelbred, D. (2012). «Elevaktivitetens prinsipper» og oppgaver i lærebøker. I S. Matre, D. K. Sjøhelle, & R. Solheim (Red.), *Teorier om tekst i møte med skolens lese- og skrivepraksiser* (s. 175–186). Universitetsforlaget.
- Skjelbred, D., Askeland, N., Maagerø, E., & Aamotsbakken, B. (2017). *Norsk lærebokhistorie: Allmueskolen - folkeskolen - grunnskolen 1739-2013*. Universitetsforlaget.
- Smidt, J. (2009a). Norskfagets dimensjoner. I J. Smidt (Red.), *Norskdidaktikk - ei grunnbok* (3. utg., s. 16–22). Universitetsforlaget.
- Smidt, J. (2009b). Perspektiv på språk og kultur. I J. Smidt (Red.), *Norskdidaktikk - ei grunnbok* (3. utg., s. 158–164). Universitetsforlaget.

- Solheim, R., & Matre, S. (2014). Forventninger om skrivekompetanse: Perspektiver på skriving, skriveopplæring og vurdering i «normprosjektet». *Viden om læsning*, 8(15), 76–89. [http://norm.skrivesenteret.no/wp-content/uploads/2014/03/videnom\\_15\\_8.pdf](http://norm.skrivesenteret.no/wp-content/uploads/2014/03/videnom_15_8.pdf)
- Streitlien, Å. (2009). *Hvem får ordet og hvem har svaret?: Om elevmedvirkning i matematikkundervisningen*. Universitetsforlaget.
- Søfteland, Å., Jansson, B. K., & Bjerke, C. (2021). Utforskande samtaler om talespråk i skolen: Språklege metaperspektiv på barnetrinnet. I L. Jølle, A. S. Larsen, H. Otnes, & L. I. Aa (Red.), *Morsmålsfaget som fag og forskningsfelt i Norden* (s. 66–85). Universitetsforlaget.
- Sørensen, I., & Lyngsnes, K. (2017). Bruk av læremidler på barnetrinnet. I K. Lyngsnes & M. Rismark (Red.), *Didaktisk praksis 1.-7. Trinn* (s. 165–180). Gyldendal akademisk.
- Tønnesen, E. S. (2013). Læreboka som kunnskapsdesign. I N. Askeland, E. Maagerø, & B. Amotsbakken (Red.), *Læreboka: Studier i ulike læreboktekster* (s. 147–163). Akademika forlag.
- Utdanningsdirektoratet. (u.å.). *Læreplanverket*. Henta 23. januar 2024, frå <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>
- Utdanningsdirektoratet. (2018). *Retningslinjer for utforming av nasjonale og samiske læreplaner for fag i LK20 og LK20S*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/forsok-og-pagaende-arbeid/Retningslinjer-for-utforming-av-lareplaner-for-fag-/vedlegg/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Hva er nytt i norsk?* <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/nytt-i-fagene/hva-er-nytt-i-norsk/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021). *Kunnskapsgrunnlag for kvalitetskriterium for læremiddel i norsk*. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/laremidler/kvalitetskriterier-for-laremidler/kunnskapsgrunnlag-kvalitetskriterium-norsk/>

Utforske. (u.å.-a). I *Nynorskordboka*. Språkrådet og Universitetet i Bergen. Henta 8. januar 2024, frå <https://ordbokene.no/nn/86002>

Utforske. (u.å.-b). I *Det norske akademis ordbok (NOAB)*. Henta 8. januar 2024, frå <https://naob.no/ordbok/utforske>

Vold, L. E. (2017). Intet er så rummelig som norskfaget: Utforskende didaktikk og nøkkelbegreper i norskfaget. I S. Bjørshol & R. Nolet (Red.), *Utforsking i alle fag* (s. 169–203). Cappelen Damm akademisk.