



# *Universitetet i Bergen*

*Institutt for lingvistiske, litterære og estetiske studier*

NORMAU650

Erfaringsbasert masteroppgave i undervisning

med fordypning i norsk

Våren 2016

**(Multimodale) tekster til besvær**

*- om læreplanens intensjoner og læreres praksis*

Cornelia Camilla Østvig Egge

Eit ord  
--ein stein  
i ei kald elv.  
Ein stein til --  
Eg må ha fleire steinar  
skal eg kome over.

- *Olav H. Hauge* -



## Abstract

The theme for this study is the concept of text in the revised curriculum in the subject Norwegian in the Norwegian school system. Through my research, I seek answers to how Norwegian teachers in secondary school relate to the concept of text in the revised edition of "Kunnskapsløftet". The aim has been to explore how teachers treat the expanded concept of text, and how they interpret increased focus on multimodal texts in the (intentions of the) curriculum although this no longer is distinguished as a main subject area of the revised curriculum.

The material consists of qualitative interviews with five informants from both private and public secondary schools. The survey is therefore qualitative, and it is rooted in discourse analysis. Informants have different educational backgrounds and work at different levels of school. In addition, four of these informants provided access to their local curricula (annual plans) which also are part of the data material.

The findings suggest that my informants' relation to the concept of text is characterized by a number of different ways of thinking, which forms the basis for the informants' various practices. Such thinking may be that interviewees wish that the interests of the pupil should come first, while in practice priority is given to considerations of culture management or society's needs for competency. The result is that although the informants both see the value of using multimodal texts as this increases the motivation of students and is closer to the students' sphere, the informants nevertheless often do not choose such.

The informants largely proved to be dominated by traditional approaches to the understanding of the concept of text as well as the use of text, concerning both reading and writing. This means that students utilize multimodal tools, mainly to process and talk about traditional texts such as short story, novel and poetry, but multimodal expression is not recognized as separate texts with a value in and of itself. My findings suggest that despite the fact that the main subject area "Sammensatte tekster" (composite texts) has been removed from the revised curriculum, the informants do not omit such texts from their work. However, their practice and patterns of thought and talk are largely characterized by a lack in understanding of how to use and teach multimodal texts in a way that emancipate the potential these texts have.

## Forord

For mange år siden skulle jeg lage mine første tentamensoppgaver til jul for en åttendeklasse. Jeg endte opp med å lage mitt eget temahefte om ”Titanic” – og lot en av skriveoppgavene være å lage en Powerpoint-presentasjon om Titanics historie. Mine kollegaer mente at dette ikke gikk an. ”Hvorfor?” spurte jeg – men fikk ikke noe tilfredsstillende svar. Da de samme åttendeklassingene var blitt til tiendeklassinger og skulle opp i muntlig eksamen i norsk, og jeg hadde laget eksamensoppgaver med temaer om blant annet multimodalitet, var det sensor som ikke var fornøyd. Hun sa at slike oppgaver hadde hun aldri sett før, og at det ikke var slik ”man pleide å gjøre det”. Behovet for å lære mer begynte etterhvert å bli presserende, for det har blitt mange *hvorfor* i årenes løp – og da muligheten for å fordype meg mer i norskfaglig didaktikk bød seg, kunne jeg ikke la den glippe.

Det har ikke alltid vært like enkelt å sjonglere arbeidsliv, husarbeid, familie, venner og deltidstudier, men jeg har nytt å løfte det faglige blikket, og erverve meg nye kunnskaper og utfordre eget faglig ståsted. Jeg har nytt å lytte til professorer og forelesere som kan mer enn meg, og jeg har gledet meg over å møte medstudenter med samme iver som meg. En stor takk rettes til alle medstudenter, kollegaer og andre fagfeller for nyttige innspill og utfordrende tanker underveis! – og selvsagt en stor takk til informantene som stilte opp for meg og gjorde prosjektet mulig å gjennomføre.

En spesiell takk rettes til min veileder Eirik Vassenden for gode og konstruktive tilbakemeldinger. Dine analytiske ferdigheter og skarpe blikk har fått meg til å se med nye briller på norskfagets utfordringer og egenart.

Jeg vil også gjerne takke venner og familie som har vært publikum til det hele. Dere har ikke bare nøyd dere med heiarop og oppmuntringer, dere har ytt praktisk hjelp i form av barnevakt med der tilhørende overnattinger og kinobesøk. Det har vært en stor hjelp!

Tusen takk for kaffe, tålmodighet og tro på meg, Sven-Erik! Det er godt å ha en mann som deg! - Og nå, kjære Samuel og Cecilia, takk for at dere har holdt ut med meg, endelig er mamma ferdig med leksene sine!

# Innholdsfortegnelse

## Abstract

## Forord

<b>1 Innledning</b> .....	<b>1</b>
1.1 Bakgrunn for valg av tema .....	1
1.2 Problemstilling og hensikt .....	2
1.3 Presentasjon av det metodiske i undersøkelsen .....	3
1.4 Tidligere forskning .....	3
1.5 Disposisjonen i avhandlingen .....	4
<b>1.5.1 Teoretisk plassering av undersøkelsen</b> .....	4
<b>1.5.2 Metode</b> .....	4
<b>1.5.3 Analyse av datamaterialet</b> .....	5
<b>1.5.4 Drøfting og konklusjon</b> .....	5
<b>2 Teoretiske perspektiver</b> .....	<b>6</b>
2.1 Læreplanteori .....	6
<b>2.1.1 Lokal læreplan</b> .....	10
<b>2.1.2 Læreplan i norsk</b> .....	12
2.2 Tekstteori .....	13
2.3 Fagdidaktiske perspektiver .....	20
<b>2.3.1 Kanondebatten</b> .....	20
<b>2.3.2 Literacy og danning</b> .....	26
<b>2.3.3 Fagdiskurser i norsk</b> .....	31
<b>3 Metode</b> .....	<b>36</b>
3.1 Metodisk teori .....	36
3.2 Utvalg .....	40
<b>3.2.1 Et representativt utvalg?</b> .....	41
3.3 Etske problemstillinger .....	42
<b>3.3.1 Anonymisering</b> .....	42
<b>3.3.2 Informert samtykke</b> .....	42
3.4 Innsamlingsmetoder .....	43
<b>3.4.1 Det kvalitative forskningsintervju</b> .....	43
<b>3.4.2 Intervjuguide</b> .....	43
<b>3.4.3 Pilotintervju</b> .....	44
<b>3.4.4 Gjennomføring av intervjuene</b> .....	45
<b>3.4.5 Transkribering av intervjuene</b> .....	46
<b>3.4.6 Innsamling av dokumenter</b> .....	47
3.5 Undersøkelsens kvalitet .....	47
<b>4 Analyse av intervjuene</b> .....	<b>50</b>
4.1 Det vellykkede prosjektet .....	50
4.2 Kriterier som legges til grunn for tekstutvalget .....	51
<b>4.2.1 Elevens livsverden</b> .....	52
<b>4.2.2 Litteraturhistorie</b> .....	53
<b>4.2.3 Læreren har et forhold til teksten</b> .....	54
<b>4.2.4 ”Flere fluer i en smekk”</b> .....	55
4.3 Tekstutvalget .....	55
4.4 Klassikere versus nyere litteratur .....	57
4.5 Tanker om tekstbegrepet i læreplanen etter revisjonen .....	62
4.6 Multimodale teksters plass i undervisningen .....	64

4.6.1	<i>”Det handler jo om hverdagen til elevene, da”</i> .....	64
4.6.2	<i>Hvilke aspekter ved multimodale tekster bør elevene lære om?</i> .....	65
4.6.3	<i>Multimodale tekster som redskap</i> .....	67
4.6.4	<i>Trygge sjangere?</i> .....	69
<b>5</b>	<b>Analyse av dokumentene</b> .....	<b>72</b>
5.1	Om årsplanene .....	73
5.1.1	<i>Årsplanen til Line</i> .....	73
5.1.2	<i>Årsplanen til Rigmor</i> .....	73
5.1.3	<i>Årsplanen til Turid</i> .....	74
5.1.4	<i>Årsplanen til Laila</i> .....	74
5.2	Nytte hensyn .....	75
5.3	Lærestoff og tekstutvalg .....	76
5.4	Litteraturhistorie og kanon .....	77
5.5	Tekster som leses versus tekster som skrives .....	79
5.6	Multimodale teksters plass i planene .....	80
5.7	Utfordringene ved å lage lokale læreplaner .....	81
<b>6</b>	<b>Drøftinger av hovedfunn</b> .....	<b>85</b>
6.1	Om tekstutvalget .....	85
6.1.1	<i>Et teksthierarki</i> .....	85
6.1.2	<i>Det finnes en uuttalt kanon</i> .....	88
6.1.3	<i>Bekymringer for kvaliteten på tekstutvalget</i> .....	91
6.1.4	<i>Tradisjonell oppfatning av begrepet tekst</i> .....	92
6.2	Om multimodale teksters plass i undervisningen .....	93
6.3	Lokal læreplanlegging .....	97
6.4	Sammenfatning av drøftingen .....	99
<b>7</b>	<b>Konklusjon</b> .....	<b>103</b>
<b>8</b>	<b>Litteraturliste</b> .....	<b>105</b>

## Vedlegg

- Vedlegg 1 – Samtykke fra NSD
- Vedlegg 2 – Informasjon til skolene
- Vedlegg 3 – informert samtykke
- Vedlegg 4 – intervjuguide
- Vedlegg 5-9 – Transkriberte intervjuer

# 1 Innledning

---

## 1.1 Bakgrunn for valg av tema

I juni 2013 forelå en revidert utgave av fagplanen i norsk i Kunnskapsløftet 2006 (KL06). I pressemeldingen fra Kunnskapsdepartementet forkynnes det at den nye planen styrker språkopplæringen i hovedmålet, og den har en klarere progresjon. Det er også slik at planen skal ha et mer ”realistisk” omfang enn tidligere (Kunnskapsdepartementet 2013). Samtidig har formålsteksten for faget blitt strammet inn, og norskfagets identitet som både kultur- og ferdighetsfag blir framhevet (Kunnskapsløftet 2006/2013, forkortes heretter KL06/13). I revisjonen har antall hovedområder skrumpet inn fra fire til tre. De nåværende hovedområdene har blitt justert og fått nye navn. Der det før het *Skriftlige tekster*, heter det nå *Skriftlig kommunikasjon*. De nye hovedområdene er *Muntlig kommunikasjon*, *Skriftlig kommunikasjon* og *Språk, litteratur og kultur* (ibid.).

Et hovedområde er altså borte med et pennestrøk, eller et tastetrykk om man vil, og det var dette som vekket min oppmerksomhet. For hvilken betydning har det at et hovedområde har blitt fjernet fra læreplanen? Det kan være lett å se for seg at mange lærere puster lettet ut fordi de slipper å forholde seg til det problematiske hovedområdet *Sammensatte tekster*. I mitt eget kollegium har dette vært en gjengs oppfatning. Noen har sagt dette rett ut, mens andre modererer seg. Enkelte har hevdet at dette har de jo alltid holdt på med likevel, så det spiller ingen rolle om sammensatte tekster er et eget hovedområde eller ei.

Sammensatte, eller multimodale tekster, er ikke noe nytt. Billedboken og etter hvert tegneserien har vært viktig i mange tiår, både i skolen og som en del av barnekulturen. Elever dramatiserer og lager veggavis og plakater. Men de siste ti årene har teknologien gjort multimodale tekster mer utbredte, men også mer kompliserte med flere og nye modaliteter og interaksjonsmuligheter - og både voksne og barn snapper, chatter, twitterer og blogger. Med smarttelefonen og nettbrettene er det enkelt å lese, men også å produsere slike tekster. Da Kunnskapsløftet kom i 2006 fikk vi en læreplan som eksplisitt sier at multimodale tekster er en kommunikasjonsform som krever et særlig fokus (Løvland 2007:10).

Men så ble dette hovedområdet altså strøket, og det kan være lett å tenke at dette er et aspekt ved faget som ikke lenger er så viktig. Likevel står det klart uttrykt i formålsteksten for



norskfaget at elevene skal møte “et bredt spekter av tekster” og at “faget bygger på et tekstbegrep som inkluderer muntlige, skriftlige og sammensatte tekster, der skrift, lyd og bilder spiller sammen” (“Formål” i faget norsk i KL06/13). Multimodalitet er altså ikke fjernet fra faget, men blitt en integrert del av tekstbegrepet i læreplanen. Med bakgrunn i min erfaring som norsklærer, og reaksjonene jeg møtte i mitt kollegium, er spørsmålet om den gjengse norsklærer oppfatter det slik.

## 1.2 Problemstilling og hensikt

Det forutsettes altså at et utvidet tekstbegrep ligger til grunn for arbeidet med tekst i norskfaget. Dette blir ikke bare uttrykt i fagets formål, men at man også i kompetansemålene finner igjen ord og begreper som kan knyttes til multimodalitet i alle de tre hovedområdene. I kompetansemålene etter tiende trinn finner vi formuleringer som at elevene skal skrive tekster som “[er] tilpasset mottaker, formål og medium”, men også ord som *medier*, *digitalt*, *medium* og *sammensatte tekster* forekommer stadig i alle de tre hovedområdene.

Selv om et utvidet tekstbegrep ligger implisitt i planen, er jeg altså usikker på hvor kollektiv denne oppfatningen er. Vi har hatt en læreplan i ti år som setter sammensatte tekster på dagsordenen, så praksisen burde vært etablert i løpet av disse årene. Men sitter dette utvidede tekstbegrepet i ryggmargen på lærere, slik at når man velger ut tekster og arbeidsformer så har man hele tiden dette perspektivet på tekstene elevene skal arbeide med? Den overordnede problemstillingen min skal derfor dreie seg om nettopp dette:

*Hvordan forholder norsklærere på ungdomstrinnet seg til tekstbegrepet i den reviderte læreplanen i norsk?*

For å belyse denne problemstillingen vil jeg se nærmere på hvordan norsklærere reflekterer over tekstbegrepet i læreplanen, ved å kartlegge hvilke diskurser som preger norsklærernes tenke- og talemåter. Det er her særlig interessant å legge vekt på å finne ut hvilke vurderinger som legges til grunn når de planlegger undervisning. Hvordan vektet styringsdokumenter opp mot personlige eller institusjonelle faktorer, som for eksempel fagdiskurser? Hensikten er altså å kunne få bedre innsikt i hvilke(t) tekstbegrep som er rådende i norsklæreres praksis. Målet er at jeg skal kunne si noe om hva lærerne gjør med det utvidede tekstbegrepet, og hvordan de fortolker læreplanens intensjoner om økt fokus på multimodale tekster selv om dette ikke lenger er utskilt som eget hovedområde i den reviderte læreplanen.

Med norsklærer mener jeg i denne sammenheng norsklærere på ungdomsskolen. Hovedgrunnen til dette er at jeg selv jobber på ungdomstrinnet og dermed kjenner denne delen av norsk skole best. Det betyr likevel ikke at undersøkelsen og funnene ikke er relevante for andre klassetrinn, i og med at endringene i fagplanen gjelder hele skoleløpet.

### 1.3 Presentasjon av det metodiske i undersøkelsen

Materialet består av kvalitative forskningsintervju med fem informanter fra både private og offentlige ungdomsskoler. Undersøkelsen er dermed kvalitativ, og den er forankret i diskursanalyse. Informantene har ulik undervisningsbakgrunn og arbeider på ulike trinn i ungdomsskolen. I tillegg har fire av disse informantene gitt meg tilgang til sine lokale læreplaner (årsplaner) som også utgjør en del av datagrunnlaget.

### 1.4 Tidligere forskning

Tekstbegrepet er i nyere skolesammenheng ikke utforsket. Det er særlig Magne Rogne som spesifikt har undersøkt tekstbegrepet i norskfaget i nyere tid. I doktorgradsavhandlingen *Mot eit moderne norskfag – ein studie i norskfagets tekstomgrep* (2012) utforsker han forholdet mellom tekstbegrepet i norskfaget og samfunnet. Avhandlingen består av fem artikler som tar for seg ulike arenaer for tekstbegrepet, skolen, læreplanen, lærerutdanningen, lærebøkene og forlagenes nettressurser. Anne Løvland (2007) har også interessert seg for den multimodale praksisen i norske klasserom, og har skrevet boken *På mange måtar*. Boken er basert på hennes doktorgradsarbeid, og tar for seg både teorigrunnlag, men også forskningsresultater om hvordan elever bruker multimodalitet i eget arbeid. I masteravhandlingen *Sammensatte tekster i videregående skole* tar Mona Haneide Evju for seg elevers motivasjon og kompetanse i arbeidet med sammensatte tekster (2008). Britt Mari Stølan (2013) har i masteravhandlingen *Seks lærere om sammensatte tekster* intervjuet seks lærere i den videregående skolen om hvilke forhold de har til sammensatte tekster som en del av norskfaget. Problemstillingen hennes er ikke helt ulik min, men hun tar først og fremst utgangspunkt i lærere i den videregående skolen, og undersøkelsen er gjort mens sammensatte tekster fremdeles utgjorde et eget hovedområde. Ingen av disse undersøkelsene tar for seg ungdomstrinnet.

Det har ikke lyktes meg å finne forskning som sier noe om hvilke konsekvenser læreplanmålene får for tekstutvalget læreren gjør. I tillegg er den reviderte utgaven av læreplanen så ny at det nok ikke har kommet noen ny forskning på hvordan lærere betrakter tekstbegrepet i denne versjonen. Samtidig reiser spørsmålet seg om hvorvidt den gamle versjonen av Læreplan for Kunnskapsløftet har vært i bruk lenge nok til at lærerne har endret praksis når det gjelder undervisning om multimodale tekster. Det er dermed en mulighet for at undersøkelsen min avdekker ”gamle vaner”, eller kanskje jeg finner observerbare endringer av praksis – enten tilbake til det gamle, eller en fortsatt utvikling og debatt om hvilke tekster som slipper inn i de lokale læreplanene våre. Dette er dermed en god grunn for å se nærmere på hvordan lærere ser på tekstbegrepet i læreplanen. Det er også grunner til å tenke at det på dette feltet kan være vanskelig å kartlegge alle årsakssammenhenger i feltet mellom styringsnivå og praksisfelt.

## **1.5 Disposisjonen i avhandlingen**

### **1.5.1 Teoretisk plassering av undersøkelsen**

Læreplanen i norsk for ungdomstrinnet etter KL06/13 er et vesentlig dokument i arbeidet med denne masteravhandlingen. I og med at oppgaven dreier seg om tolkning og oppfatninger av læreplanens intensjoner, er det viktig å ha kjennskap til læreplanteori. Det er vanskelig å forankre oppgaven i kun ett teoretisk holdepunkt, for i materialet kan en tydelig se konturene av et sammensatt bilde der begreper og ulike tenkemåter griper inn i mange ulike forskningsfelt, noe som bidrar til å gjøre forholdet til tekstbegrepet komplisert. Slike forskningsfelt, eller teoretiske perspektiver - er foruten læreplanteori, også tekstteori og ulike fagdidaktiske betraktninger omkring kanon, literacy, danning og rådende fagdiskurser.

### **1.5.2 Metode**

I metodedelen er det beskrivelsen av selve undersøkelsen som står i sentrum. Undersøkelsen er basert på kvalitativ forskningsmetode, med en diskursanalytisk tilnærming.

Metoderefleksjon er særlig viktig for en studie som ikke baserer seg på tall, men på tale.

Tolkbarheten og behovet for tolkning i materialet gjør det nødvendig å være særlig oppmerksom på hvilke begrensninger og muligheter diskursanalysen gir. Foruten en metoderefleksjon vil det i kapittelet også bli redegjort for de ulike delene av undersøkelsen, samt en presentasjon av de fem informantene.

### **1.5.3 Analyse av datamaterialet**

Analysen av datamaterialet har jeg valgt å dele i to kapitler, ett for intervjuene og ett for dokumentanalysen. Likevel er det en viss overlapping i analysekapittelet om dokumentene, fordi utsagn fra informantene om lokal læreplanjobbing i intervjuene belyser funn i dokumentene. Kapitlene er organisert etter funn som preger diskursene til informantene, og i redegjørelsen for disse funnene er det trukket noen foreløpige linjer som jeg gjør bruk av i drøftingskapittelet.

### **1.5.4 Drøfting og konklusjon**

Til slutt i oppgaven vil de viktigste funnene fra analysedelen bli lagt fram. Funnene vil bli diskutert og løftet fram i lys av den overordnede problemstillingen for oppgaven. I diskusjonen vil jeg peke på hvilke mønstre jeg mener preger tenke-og talemåtene til informantene når de snakker om tekst, og jeg vil trekke frem hvilke diskurser jeg mener påvirker valgene de tar både når det gjelder tekstutvalg, undervisningsplanlegging og dermed også hvilke(t) tekstbegrep som er rådende. Deretter vil jeg trekke en konklusjon der jeg forsøker å besvare problemstillingen min.

## 2 Teoretiske perspektiver

---

Når man skal diskutere hvordan lærere forholder seg til tekst, og ha redskaper til å si noe om tekstbegrepet i læreres praksis, er det behov for teoretiske ressurser som belyser og setter ord på hvilke aspekt som inngår i vurderingen av denne. Dette dreier seg om teori knyttet til formingen av skolefag, implementering og utførelse, teorier om hva tekst er og fagdidaktiske perspektiver. Disse tre perspektivene utgjør tre ulike stolbein som analysen hviler på.

Kapittelet er inndelt i tre hoveddeler med underkapitler, der hver hoveddel tar for seg et av de teoretiske ”stolbeina”.

### 2.1 Læreplanteori

Den engelske pedagogen Lawrence Stenhouse definerer læreplan som ”et forsøk på å kommunisere de viktigste prinsipper og egenskaper ved et pedagogisk opplegg på en slik måte at den er åpen for kritisk granskning og mulig å overføre til praksis på en effektiv måte” (Stenhouse, sitert etter Imsen 1997:171). I denne definisjonen ligger det at planen er kommunikasjonsmiddel for ulike aktører i utdanningssystemet. Læreplanen skal åpne for innsyn og den skal også være mulig å gjennomføre i praksis (Imsen 1997).

Læreplanen er likevel ikke det samme som virkeligheten. All den tid læreplanen gir retningslinjer for faglig innhold og arbeidsmåter vil ikke gjennomføringen av læreplanen nødvendigvis være den samme som intensjonen i det statlige dokumentet. Det er flere forhold som virker inn på dette (ibid.). John I. Goodlad forklarer dette ved at læreplanen kan sies å ha fem ulike nivåer. De fem nivåene er hhv. ideenes læreplan, den formelle læreplanen, den oppfattede læreplanen, den operasjonaliserte læreplanen og den erfarte læreplanen (Goodlad 1979).

I det følgende vil jeg støtte meg på Goodlads modell. Hans differensierte beskrivelse av hvordan læreplanen virker på ulike nivå i utdanningssystemet, er viktig for å forstå hvordan lærere oppfatter, bruker og forholder seg til gjeldende læreplan. Den innarbeidede betegnelsen på engelsk er *curriculum* når det snakkes om læreplan. På norsk oversettes dette ofte med pensum. Begrepet *pensum* er imidlertid knyttet til hvilket lærestoff som skal inn i utdanningen for å oppnå målene, og ikke til den helhetlige tenkningen som ligger til grunn (Bokmålsordboka/Nynorskordboka). Likevel har pensum og læreplan hatt tette forbindelser i Norge. L97 var for eksempel en læreplan med vektlegging av innhold, der det i norskfaget ble

vektlagt bestemte norske forfattere. I KL06<sup>1</sup> er pensum og læreplan størrelser som er mye tydeligere skilt fra hverandre, samtidig som det tradisjonelle tekstbegrepet er utfordret. Goodlads utgangspunkt for å problematisere læreplanen henger ikke bare sammen med hvilken type kunnskap elevene skal ha, men også de menneskelige prosessene som er knyttet til arbeidet med læreplanen på dens ulike nivåer (Goodlad 1979). Når jeg heretter skriver om læreplan er det Goodlads begrep *curriculum* jeg legger til grunn.

*Ideenes læreplan* handler om læreplanens ideologiske grunnlag. Viktige sosiopolitiske og ideologiske strømninger påvirker utformingen av læreplanen. Grunnlaget for utformingen av KL06 finnes i ulike utredninger. Kvalitetsutvalget ble nedsatt høsten 2001 etter at undersøkelser bl.a. i regi av OECD hadde slått fast at norske skoleelever ikke hadde et tilfredsstillende læringsutbytte. Med utgangspunkt i Kvalitetsutvalgets tilrådninger (NOU 2002:10, 2003: 16) kom Stortingsmelding nr. 30: Kultur for læring (Utdannings- og forskningsdepartementet 2004). I denne meldingen blir det slått fast at Norge har gode forutsetninger for å skape en god skole, og at veien dit er innføringen av ”grunnleggende ferdigheter”. Dette er basiskompetanser som Kvalitetsutvalget har beskrevet som en del av en helhetlig kompetanse, og blir foreslått utformet både gjennom egne kompetansemål og som kompetanser på tvers av faggrenser. I Stortingsmeldingen står det at

Målet er at alle elever og lærlinger skal opparbeide et nødvendig kompetansenivå i de mest sentrale ferdighetene for å kunne ta del i kunnskapssamfunnet. Det skal hjelpe dem i deres personlige utvikling og deres evne til å delta i og utvikle seg i skole, samfunns- og arbeidsliv (Utdannings- og forskningsdepartementet 2004:32).

Slike utredninger som den Kvalitetsutvalget har gjort, er ikke læreplantekster, men kommenterende tekster til læreplanene som utreder og tilråder hvordan læreplanutformingen bør bli. Derfor blir slike utredninger ofte styrende for hvordan læreplanene blir seende ut i framtida. Etter Kvalitetsutvalget la fram sine forslag har regjeringen sendt flere meldinger til Stortinget der ikke bare tilrådninger til ny læreplan blir gjort rede for (St.meld 30), men også hvordan regjeringen ser på kvalitet i skolen (i St.meld 31, Kunnskapsdepartementet 2007), og hvordan lærerrollen bør være (i St.meld 11, Kunnskapsdepartementet 2009). Disse meldingene legger føringer for utformingen av norsk skolepolitikk.

---

<sup>1</sup> I avhandlingen skiller jeg mellom det opprinnelige Kunnskapsløftet og Den reviderte utgaven, referert til henholdsvis som KL06 og KL06/13.

*Den formelle læreplan* er læreplandokumentet som er offentlig vedtatt, og i Norge ligger dette tilgjengelig på Utdanningsdirektoratets nettsider<sup>2</sup>. Den gjeldende læreplanen i Norge, Kunnskapsløftet 2006, består av flere ulike deler. Den har bl.a. en generell del som sier noe om det ideologiske grunnlaget for skolen, og hvilke dannelsesmål man har med det trettenårige utdanningsforløpet. Det er verdt å merke seg at den generelle delen er uendret fra L97. I evalueringen av KL06 kommer det fram at dette ikke er uproblematisk. Kunnskapssynet som formidles i den generelle delen, og det kunnskapssynet som kommer fram i læreplanene for fag er ulikt, og dermed inkonsistent. L97 var en innholdsorientert læreplantype, og den generelle delen av læreplanen med en skildring av mennesket som ulike arketyper, bl.a. ”det allmendannede menneske” er bedre egnet for denne type læreplan, enn den kompetansebaserte KL06. I rapporten vises det bl.a. til at nettopp det allmendannede menneske har felles bakgrunnskunnskap, felles referanserammer og kulturelt fellesgods. Dette er et kunnskapssyn som bedre er forenlig med en innholdsorientert plan, enn en kompetansebasert plan som KL06 der kunnskap først og fremst knyttes til produktmål (Dale, Engelsen og Karseth 2011).

Den har også en del som utgjør fagplanene. Fagplanene er inndelt etter fag. Hvert fag er inndelt i ulike hovedområder med tilhørende kompetansemål. Vi har en kompetansebasert læreplan med en klar målstyring (Engelsen 2008). Med kompetanse går det fram av Stortingsmelding 30 at begrepet kompetanse innebærer at elevene skal både inneha og vise kunnskaper, ferdigheter og holdninger (Utdannings- og forskningsdepartementet 2004). Engelsen peker i sin rapport på at kompetansebegrepet i Kunnskapsløftet slett ikke blir brukt entydig, og at det ikke på noe tidspunkt er presisert hva hvert enkelt begrep egentlig dreier seg om (2008).

*Den oppfattede læreplan* er den læreplanen som blir oppfattet av de ulike aktørene som leser den formelle læreplanen. Det handler altså om en tolkning som danner utgangspunkt for planlegging, gjennomføring og vurdering av undervisning. For læreren er disse tolkningene avhengige av erfaringer, holdninger til undervisning og de ulike forventningene han har til mulighetene for gjennomføring av den formelle planen (Goodlad 1979).

---

<sup>2</sup> [www.udir.no](http://www.udir.no)

*Den operasjonaliserte læreplan* er det som faktisk blir gjennomført i klasserommet, mens *den erfarte læreplanen* er det som elevene erfarer og opplever i undervisningssituasjonen. Det er selvfølgelig også mulig å peke på andre aktørers erfaring av læreplanen også, for eksempel foreldrenes (Engelsen 1993).

En læreplans vei fra ide til virkelighet er lang, og avstanden mellom intensjonen og gjennomføring kan derfor bli stor (Imsen 1997). Å lese læreplanen er en krevende øvelse, og i Norge har man sett seg nødt til å publisere et eget dokument som tar for seg hvordan man skal lese og forstå Kunnskapsløftet, med retningslinjer for hvordan den skal implementeres (Utdanningsdirektoratet 2014). Retningslinjene kom første gang i 2009, og har siden blitt justert noe (Dale, Engelsen og Karseth 2011).

Modellen for de ulike læreplannivåene som Goodlad har utviklet, framhever dynamikken i nivåene. Utviklingen av læreplan er ikke en lineær prosess, men en dynamisk prosess der de ulike nivåene påvirkes gjensidig både gjennom tolkning og av utvekslingen mellom dem (transactions) (1979). Det vil si at en lærer som planlegger sin undervisning ikke bare tar utgangspunkt i den formelle, vedtatte læreplan, men også i den elevgruppa han er ansvarlig for. Slik kan nye praksiser oppstå, og læreplannivåene virke dynamisk på hverandre.

For læreren kan det være vanskelig å orientere seg i dette landskapet. Den formelle læreplanen er preget av runde formuleringer og gode intensjoner. Likevel er det en del divergerende grunnleggende faktorer som ikke kommer fram i de formelle dokumentene, men som læreren har med seg i det han skal operasjonalisere planen. Slike faktorer kan være elevsyn, læringssyn eller kunnskapssyn (Hamre 2014). Når planen har forholdsvis åpne, runde målsettinger vil den være vanskelig å lese, men den kan også by på utfordringer på tolkningsarenaen. Styringsdokumentene er ikke bare styrende, de er også normerende. Dersom læreren har et fagsyn som kolliderer med den formelle læreplanen kan den også oppleves som både vanskelig å bruke og virke forvirrende. Et eksempel på dette er bruken av begrepet tekst, for hva skjer på det oppfattede og det operasjonaliserte planet dersom lærerens oppfatning av dette begrepet er vesentlig annerledes enn læreplanens?



### 2.1.1 Lokal læreplan

KL06 er en læreplan med store, åpne mål – og dermed også lite detaljstyring. Det er opp til den som skal utarbeide den lokale læreplanen å bryte disse målene ned til enheter som er håndterlige for elevene, og samtidig skal det være mulig å vurdere hvorvidt eleven har oppnådd kompetanse i det aktuelle målet. Arbeidet er krevende, og læreren er avhengig av bred kompetanse for å kunne avgjøre hva som ligger i de enkelte målene. Det er altså opp til den enkelte skoleeier, skole og helt ned til den enkelte lærers tolkning å omsette læreplanmålene i praksis. Britt Ulstrup Engelsen peker i sin rapport om innføringen av Kunnskapsløftet på at noen kommuner legger detaljerte føringer på hvordan læreplanmålene skal forstås, mens andre kommuner overlater dette i større grad til den enkelte skole/lærer (Engelsen 2008). Prosessen med å operasjonalisere læreplanen er omfattende, og vil være preget av lokal kompetanse, lokal kultur og grad av lokal styring.

I Stortingsmelding nr.31 påpekes det at skoleeiere over tid har fått stort handlingsrom til å selv velge metoder og organisering. Dette krever imidlertid lokal oppfølging og kompetanse. I innledningen står det at

Det er mange positive sider ved den økte lokale handlefriheten, og mange har brukt den godt. Men det er også mange eksempler på at manglende kompetanse og for dårlig lokal oppfølging gir betydelige utfordringer. For denne regjeringen er det et viktig politisk valg at det skal være en klar nasjonal styring med retningen på skolepolitikken (Kunnskapsdepartementet 2007:7).

Læreplanens intensjoner preger opplæringen i for liten grad i den enkelte kommune. Det kan tyde på at mye av læreplantolkningen er overlatt til den enkelte lærer, evt. det enkelte kollegium. I Stortingsmeldingen er det blant annet rapporter fra OECD om skolelederen og Skolelederundersøkelsen 2005 som legges til grunn for vurderingene av skolelederes fravær. På bakgrunn av disse rapportene innføres sterkere styring av skoleledere der det bl.a. stilles krav til økt rapportering og dokumentasjon av faglige resultater (Kunnskapsdepartementet 2007). Dette blir særlig uttalt i veiledningen til utarbeiding av lokal læreplan som først kom i 2009 (Utdanningsdirektoratet 2014). For det første er det uvanlig at veiledningen kommer flere år etter at en læreplan er innført, for det andre representerer veiledningen en sterkere styring av spesielt skoleeiere. Skoleeier skal blant annet gi retningslinjer for det lokale arbeidet med læreplaner, og følge opp skolens lokale arbeid jevnlig. Veiledningen, i 2014-

versjonen, legger vekt på at skoleeiere skal *kontrollere* at arbeidet blir gjort på en tilfredsstillende måte. Dette utgjør et klart skifte fra veiledningen til M87 der kommunen ble ansett som et støtteapparat (Engelsen 2016).

Læreplantolkning stiller store krav til enkeltlæreren, noe St.meld.11: *Læreren, rollen og utdanningen* som kom i 2009 (Kunnskapsdepartementet), også understreker. I en undersøkelse gjengitt i meldingen kommer det fram at skoler har brukt mye tid på utforming av lokale læreplaner, men også at lærerne føler de kommer til kort, og at de har behov for mer informasjon om hva som ligger til grunn for utarbeidelsen av planene. I undersøkelsen kommer det også fram at lærerne synes ansvaret for å lage gode planer i tråd med kompetansemålene er tyngende (pkt.4.4.2). Samtidig pekes det i meldingen på at det forventes at man som god lærer innehar denne kompetansen: ”Gode lærere gjennomfører opplæringen med struktur og engasjement. De er faglig dyktige, gir relevante og rettferdige tilbakemeldinger og tilpasser opplæringen til elever og fag” (Kunnskapsdepartementet 2009:9). Dessuten kan en god lærer ”sine fag og vet hvordan de skal undervise. De analyserer, konkretiserer og operasjonaliserer læreplanverket” (ibid.:12).

Dersom det er slik at lærere ikke har den nødvendige kompetansen til å kunne vurdere og tolke sentrale styringsdokumenter, vil det også være betimelig å spørre seg om man er i stand til å se potensialet læreplanen rommer. Dersom en lar seg styre av lærebøkernes kanon eller av en skjult kanon kan dette kanskje være vanskelig. Det kan være fristende å spørre seg om en del av problemene med å iverksette ny læreplan skyldes lesevansker, og i så fall er lærere dårlige lesere, eller er planen rett og slett for vanskelig tilgjengelig? Det kan like gjerne være formatet, som innholdet. Planen ligger kun tilgjengelig i verdensveven, og kan oppleves som vanskelig å navigere i. For eksempel kan den ikke leses fortløpende, i sammenheng – men den er satt sammen av en rekke hyperkoplinger som gjør det mulig å veksle fritt mellom de ulike delene i planen. Dette stiller også krav til kompetanse i hvordan slike nett-tekster kan være bygget opp. At læreplanen er et vanskelig lesbart dokument gjenspeiler seg også i at det er publisert en rekke veiledninger. Det finnes veiledning for hvordan man skal jobbe med lokale læreplaner, veiledninger for hvordan man skal forstå norskfaget, arbeide med mønstertekster og leseferdighet. Veiledninger med diverse konkretiseringsmaterieill er gjort tilgjengelig på Utdanningsdirektoratets sider, og er hele tiden i endring. Forventningen om å holde seg orientert og oppdatert vises i denne formuleringen i St.meld. 11: ”Den enkelte lærer

må være kjent med de nasjonale og lokale kravene og forventningene, holde seg orientert om og innrette seg etter endringer i disse” (Kunnskapsdepartementet 2009).

### 2.1.2 Læreplan i norsk

I forbindelse med utarbeidningen av ny læreplan i 2006 ble det nedsatt en arbeidskomite som skulle utrede hvilken rolle det nye norskfaget skulle ha i det flerkulturelle samfunnet vårt, og dermed også si noe om fagets formål og hensikt. Komiteen ble nedsatt i april 2005 og under ett år etter, i januar 2006 var rapporten *Framtidas norskfag* klar (Framtidas norskfag 2006). I rapporten påpekes det at norskfaget skal karakteriseres av hele fem store områder: faget skal være et språk-og kulturfag, et danningsfag, et dialogfag, et grunnleggende ferdighetsfag og et helhetsfag (ibid.)

Norsk skal altså fortsatt være et språk-og kulturfag, men begrepet kultur har fått en annen betydning enn det har hatt i tidligere læreplaner. Gruppen peker på at kulturell identitet slett ikke er noe entydig i et pluralistisk samfunn. Kulturell identitet blir til i møter mellom ulike kulturer, i et samspill mellom de erfaringene elevene har med seg, i kulturuttrykkene de møter på skolen og i fellesskapet som skapes på skolens arena (ibid.:25). Til sammenligning var man i L97 mer opptatt av at norskfaget skulle være med på å skape en felles referanseramme, der tekster med høy kvalitet skulle formidle innsikt i den norske kulturen. Med KL06 har tekstrepertoaret en annen funksjon. Historiske tekster har fortsatt en plass, men må nyleses i takt med samfunnsendringer, og sees i sammenheng med andre referanserammer hos leseren enn tidligere.

Læreplanen ble ved innføringen av Kunnskapsløftet delt inn i fire hovedområder. Disse hovedområdene var ”Muntlige tekster”, ”Skriftlige tekster”, ”Sammensatte tekster” og ”Språk, litteratur og kultur”. Med denne inndelingen ble det satt et særegent fokus på at sammensatte tekster også skulle utgjøre en del av tekstbegrepet i skolen. Med læreplanrevisjonen i 2013 ble denne inndelingen endret. For det første ble hovedområdet ”sammensatte tekster” fjernet, og begrepet tekst i benevningene for hovedområdene ble erstattet med begrepet *kommunikasjon*. Med endringene var det viktig å kommunisere at norsk er et kommunikasjonsfag framfor noe, at man i skolen skal lære opp elevene i kommunikative ferdigheter – og at det er det tekst handler om. Fjerningen av sammensatte tekster som eget hovedområde handlet om noe av det samme. Kommunikasjon er nøkkelen til

å arbeide med tekster, og i dette skal det – i følge læreplanen – ligge en forståelse av at tekst alltid er sammensatt. Tekst skal forstås som et utvidet begrep, ikke knyttet til verbalspråket alene.

Både endringene i læreplanen og grunnlaget i rapporten *Framtidas norskfag* impliserer en rekke didaktiske utfordringer. Norskfaget er ikke preget av noen enhetlige perspektiver. ”Norskfaget er [...] eit vanskeleg og problematisk fag, eit fag som ofte er i strid med seg sjølv, og eit fag som krev svært mykje, spesielt når det gjeld sjølvstendig refleksjonsevne”, sier Nordstoga (2003:9). Derfor vil jeg ta for meg flere av de didaktiske perspektivene i en egen seksjon i dette teorikapitlet. Jeg vil da ha muligheten til å gå mer inn i de muligheter og utfordringer skolefaget norsk byr på, særlig med tanke på begrepet tekst som er brukt i læreplanen.

## 2.2 Tekstteori

Tradisjonelt har tekstbegrepet vært knyttet til det skrevne ord. Ved å gå på skole skal man lære seg å beherske kunsten å lese, forstå og selv skrive tekster. En vanlig oppfatning av hva tekst er, finnes i *Store norske leksikon*. Der beskrives tekst som

trykte eller skrevne ord, setninger, avsnitt som er føyd sammen til en helhet (redegjørelse, brev, fortelling, skildring, roman, novelle, skuespill, dikt o.a.); grunnspråk (motsatt: *oversettelse*); innholdet av et skrift eller skriftet selv; et skriftledd eller utdrag av Bibelen som grunnlag for en preken (*dagens tekst*); ordene til et vokalt musikkverk (s.v. "tekst", lest 5 desember 2015).

Dette er en beskrivelse som harmonerer med det folk flest betegner som tekst, og i dagligspråket finner vi uttrykk som *teksten er uleselig*, eller at *bøker har mange bilder, men lite tekst*. Vi snakker også om å *tekste tv-program* (Løvland 2007:11). Det er altså snakk om at tekst er knyttet til verbalspråket. En slik oppfatning av tekstbegrepet kan sies å være en tradisjonell oppfatning av begrepet.

Opprinnelig kommer ordet tekst fra det latinske *textus* som betyr sammenføyning eller vev. *Textus* er også opphavet til lånordet tekstil. Betydningen av ordet tekst blir dermed sammenføyning, eller vev (de Caprona 2015:642). Man kan dermed si at tekst er en vev av

tegn. Læren om tegn hører til semiotikken, og er også utgangspunktet for et nyere tekstbegrep som beveger seg vekk i fra den tradisjonelle verbalteksten og mot flermodaliteten.

Kunnskapsløftet benytter seg av dette nyere tekstbegrepet. Den snakker om *det utvidede tekstbegrepet*. Under fanen ”Formål” i læreplanen i norsk står det at ”Faget bygger på et tekstbegrep som inkluderer muntlige, skriftlige og sammensatte tekster, der skrift, lyd og bilder spiller sammen” (Kunnskapsløftet 2006/2013). Læreplanen bruker altså ikke lenger det tradisjonelle litteraturbegrepet der litteraturvitenskapen er premissleverandør, men tekstlingvistikken, altså semiotikken. Tekster av alle typer og modaliteter skal utgjøre en del av norskfaget, og inkluderer opplæring i lesing og skriving av disse. Denne endringen bryter med tidligere læreplaner, og er et retningsvalg. Det handler om hvilken retning skolen skal gå - for eksempel at grunnleggende ferdigheter er viktige, og at literacy-begrepet gjennom den målstyrte læreplanen har fått fotfeste i norsk skolepolitikk. Når jeg skal gjøre rede for tekstteori, er dette utgangspunktet for valg av teori.

Det er særlig innenfor sosialemiotikken man har vært opptatt av at tekst er noe annet og mer enn kun verbalspråklige uttrykk. Sosialemiotikk har sitt utspring i Saussures lære om tegn, og språket som tegnsystem. Innenfor sosialemiotikken har man tatt denne teorien videre ved å hevde at det er en sammenheng mellom tegnsystemet på den ene siden og konteksten på den andre. Lingvisten Michael A.K. Halliday regnes for grunnleggeren av sosialemiotikken, likevel er det Gunter Kress som har stått for en videreutvikling av dette teoretiske perspektivet (Berge 1998; Rogne 2012).

Michael Halliday sier at:

Vi kan definere tekst på den kanskje enkleste måten ved å si at tekst er språk som er funksjonelt. Med funksjonelt mener vi ganske enkelt språk som gjør et eller annet arbeid i en eller annen kontekst, i motsetning til isolerte ord og setninger som jeg kan skrive på tavla. (Disse kan selvsagt også være funksjonelle hvis jeg bruker dem som lingvistiske eksempler.) Derfor vil vi kalle ethvert eksempel på levende språk som spiller en rolle i situasjonskonteksten, for tekst. Den kan være muntlig eller skriftlig, eller i hvilket som helst annet medium vi kan tenke oss (Halliday 1998:74).

Med en slik definisjon spiller konteksten en viktig rolle. For at teksten skal være meningsfull må mottakeren ha en oppfatning av konteksten. Dersom noe skal kunne kalles en tekst må

språket ha en sosial funksjon. Halliday ser på språket som en semantisk enhet, og avviser at man kan se på teksten som et formelt system alene. Han hevder at man må se på teksten som produkt, og teksten som prosess samtidig. Både produktet og prosessen er avgjørende for å beskrive hva en tekst er. Som produkt kan teksten skildres systematisk, teksten er et resultat som kan studeres, mens som prosess er teksten en interaktiv hendelse som innebærer sosial utveksling av mening. Teksten er bare meningsfull dersom den blir knyttet til samspillet mellom medlemmene i en kultur.

Konteksten er altså en del av teksten, ikke adskilt fra den. Halliday skiller mellom situasjonskonteksten og kulturkonteksten. Situasjonskonteksten er konteksten der teksten utfolder seg, den er innkapslet i teksten. Situasjonskonteksten har tre aspekter: felt (hva som foregår), relasjon (relasjonen mellom deltagerne) og mediering (hvilken rolle språket spiller i situasjonen). Enhver tekst vil altså bære med seg indikasjoner på konteksten. Det er ofte bare små brokker som skal til for at vi skal klare å rekonstruere konteksten, for eksempel kan utsagnet *ha i ett egg om gangen, pisk godt mellom hvert* bare komme fra en matoppskrift. Når teksten er gitt konstruerer vi altså situasjonen ut i fra den (Halliday 1998:104-105).

Kulturkonteksten er derimot ikke knyttet til de umiddelbare omgivelsene, slik situasjonskonteksten er. Når vi snakker om kulturkonteksten snakker vi om den bredere, mer helhetlige konteksten teksten oppstår i. Halliday selv trekker fram skolen som et eksempel. Det som foregår i klasserommet, for eksempel når eleven noterer eller skriver et essay, er eksempler på situasjonskonteksten, mens kulturkonteksten er mer knyttet til skolen som institusjon, politiske føringer for skolen, rolleforståelse m.m. De kulturkontekstuelle elementene er avgjørende for hvordan teksten tolkes i situasjonskonteksten (Halliday 1998:115).

Å forstå hvordan mennesker samhandler og utveksler mening er nært knyttet til situasjonskonteksten og kulturkonteksten. Konteksten danner de ikke-verbale omgivelsene for teksten. Men forholdet mellom tekst og kontekst er likevel dialektisk. Det er like mye teksten som skaper konteksten, som at konteksten skaper teksten. Mening oppstår i friksjonen mellom dem (ibid.).

Gunter Kress (2003) ser på det å skape mening og kommunikasjon som to sider av samme sak. Han mener at meningsskaping er et resultat av semiotisk arbeid, enten man selv gir

uttrykk for noe (*articulation*) eller man tolker (*interpretation*) noe, f.eks. gjennom lesing. Denne meningsskapingen er en kreativ prosess der ulike tegn blir gitt innhold av både sender og mottager. Dermed kan man bare skape innhold for seg selv, og den som gir uttrykk for noe må ta hensyn til at den som mottar bare omtrentlig kan skape den samme meningen. På denne måten blir kommunikasjonen arbeidet med å skape mening.

Tegnene vi kommuniserer med kan ha en rekke modaliteter tilgjengelig for representasjon. Man kan derfor ikke lenger snakke om språk isolert til verbalspråket, hevder Kress. Verbalspråket utgjør kun en del av de semiotiske ressursene. Riktignok har verbalspråket en høy status i samfunnet, og særlig står tale og skrift sentralt i kommunikasjonen. Likevel lever vi i en tid der mediet skjerm i større grad tar over for mediet bok, noe som også innebærer at skriftspråket har mindre betydning, mens bildet får større betydning enn tidligere. Det er derfor behov for en ny teori om tekst, som kan inkludere den multimodale virkeligheten, sier han.

Tekst beskrives av Kress som et resultat av sosial handling. Kommunikasjon vil alltid skje gjennom tekst. Han definerer dermed tekst på denne måten: "I will use the term text for any instance of communication in any mode or in any combination of modes, whether recorded or not" (Kress 2003:48). Tekst vil på denne måten alltid handle om kommunikasjon, uansett modalitet, og er ikke knyttet kun til verbalspråket.

Faktorene som konstituerer teksten i Kress' tekstbegrep er ikke så ulikt det som allmenne tekstteorier legger til grunn. Også Kress er opptatt av at koherens/koheasjon, sjanger og diskurs skaper teksten. I dette ligger at den som skaper teksten har visse intensjoner som må tolkes av mottageren. Teksten peker på fenomen og hendelser i verden rundt oss og konstruerer slik et perspektiv på virkeligheten. Hvordan dette gjøres, refererer han til som sjanger (Kress 2003; Løvland 2007).

Sentralt i denne teorien står begrepet *modalitet* (a mode). Kress definerer modalitet slik:

In the era of new technologies of information and communication, mode and choice of mode is a significant issue. Mode is the name for a culturally and socially fashioned resource for representation and communication. Mode has material aspects, and it bears

everywhere the stamp of past cultural work, among other things the stamp of regularities of organisation (Kress 2003:45)

Tidligere var forholdet mellom medium og modalitet nesten usynlig. Hva slags modalitet man skulle velge, var ikke et spørsmål. I bøkene var det skrift og på kirkeveggene var det malerier. Konvensjonene var så innarbeidet, at det ble sett på som naturlig. Med utviklingen av nye medium, som PC, nettbrett og smarttelefon får skriften nye medium der den kan anvendes. Men med de nye mediene får også andre modaliteter en sterk posisjon, det være seg bilder, musikk eller film. Behovet for å anvende begrepet modalitet er dermed knyttet til utviklingen i kommunikasjonsteknologi, og det blir det viktig å spørre seg hva en modalitet kan gjøre. Hvilke muligheter har den, og hvilke begrensinger har den?

Hvilke kvaliteter en modalitet har er knyttet til både materialitet og til kultur. Dette kaller Kress for *affordans*. *Affordans* handler om potensialet en modalitet har og ikke har. Modaliteter som er knyttet til en romlig dimensjon, har andre muligheter enn modaliteter organisert etter en tidsdimensjon. For eksempel vil et fotografi, som er organisert etter en romlig dimensjon, vise lett hvordan ulike fenomen er plassert i forhold til hverandre. Dette oppfattes ganske umiddelbart av mottageren, og gir romlige modaliteter en fordel når det gjelder å opparbeide rask kontakt. Tidsorganiserte modaliteter som tale, dans og film, gjør at meningen blir oppfattet over tid. Det kulturelle aspektet ved *affordansen* handler om hva en opplever er mulig å gjøre med en modalitet i ulike situasjoner. Både vanetenkning, erfaring og kulturelle konvensjoner spiller inn. Det er ikke alltid slik at den kulturelle *affordansen* fører til en ideell bruk av modalitet. Tale og skrift har tradisjonelt stått svært sterkt i skolen, og en elev som bruker skriftspråket for å beskrive en plante er kanskje lettere å finne enn en elev som bruker fotografiet til det samme. Dette til tross for at fotografiet nok ville gitt mer presis informasjon om farge og form (Kress 2003; Løvland 2007).

*Multimodalitet* vil altså innebære at man kombinerer ulike modaliteter for å uttrykke mening. Den teknologiske utviklingen har gjort det mye enklere å skape multimodale tekster, og behovet for å revidere det tradisjonelle tekstbegrepet er derfor påtrengende. Det er helt nødvendig å etablere et nytt tekstbegrep, som ivaretar både prinsippene for hva som utgjør en tekst, men som også ivaretar den nye æraen der multimodalitet står sentralt. Dette vil samtidig gi implikasjoner for hvordan vi forstår tekstkompetanse.



Nettopp fordi den digitale utviklingen er så rask, og tilgangen til nye modaliteter stadig endrer seg, er det viktig å utforske hvilket potensiale disse nye semiotiske ressursene rommer når det gjelder meningsutveksling. Først og fremst legger Kress vekt på at kommunikasjonssituasjonen er innovativ. Det skjer ingen reproduksjon. Enhver kommunikasjonssituasjon er ny, der deltagerne må tolke og lese inn sin mening i det som blir formidlet. Meningen vi tillegger ulike ytringer vil variere ikke bare med konteksten, men også med de semiotiske ressursenes styrker og svakheter. Derfor må man planlegge hvordan man skal kommunisere ut fra hvilke ressurser man har tilgjengelig. Dette kaller Kress for *design*. Design handler først og fremst om forholdet mellom aktørenes interesse, de semiotiske ressursene man har tilgang til, og kommunikasjonssituasjonen. Dette betyr ikke at man skal kunne produsere multimodale tekster på bakgrunn av tradisjonelle mønstre, men om å ha kompetanse til å velge mellom mange ulike semiotiske ressurser i et mangfold av kombinasjonsmuligheter. Slik tekstkompetanse forutsetter at man kan gjøre tilpasninger til stadig nye og ukjente situasjoner (Kress 2003; Løvland 2007).

Læreplanen legger til grunn et semiotisk tekstbegrep, og har fra Kunnskapsløftet kom i 2006 - fram til revisjonen i 2013 - hatt et eget hovedområdet som heter *sammensatte tekster*. Problemet med en slik term er at alle tekster i prinsippet er sammensatte, og at termen ikke sier noe om hva teksten er sammensatt av. Begrepet multimodal tekst er i så måte bedre fordi dette sier noe om at det er tekster som får fram mening på ulike måter (Rogne 2008). Magne Rogne argumenterer for at et semiotisk tekstbegrep bør være den normale forståelsen av tekst, og at både "multimodal" og "sammensatt" er termer som egentlig er overflødige. Samtidig vil en slik normalisering av det semiotiske tekstbegrepet føre til at det kan være nødvendig med endringer av andre begreper i norskfaget, for eksempel mener han at tekstobjekter dominert av modaliteten skrift bør få termen *skriftstykke*, nettopp for å peke på den dominerende modaliteten (ibid.).

For elevene, som deltagere i den nye æraen av teknologi og nye modaliteter, vil det være av avgjørende betydning for hvilke tekster og lesemåter vi bruker i skolen. Tradisjonelt har man i skolen arbeidet med tekster som er ansett for å ha verdi som nasjonsbyggende ( i eldre tid), og nå i nyere tid (L97): fellesskapsbyggende, samlende og identitetsbyggende (Nicolaysen 2005a). En fare med en slik tenkemåte er at man helt overser kontekstens betydning for meningsskapingen. Elevene må se seg selv som deltagere i den tekstbaserte meningsskapingen, ellers vil læringsprosessen oppleves som meningsløs, sier Rogne (2008).

Tekstutvalget bør derfor romme større bredde og relevans, i tråd med dagens tekstkultur, for å sikre at elevene blir aktive deltakere i samfunnet (ibid.). Nicolaysen (2005a) peker på at leseren må selv stå ansvarlig for sin tolkning av teksten, slik at han ikke bøyer seg ydmykt for teksten i seg selv. Det er hva teksten kan hjelpe oss å skape av mening som er det viktige ved lesing, ikke forherlige den som en opphøyet enhet. Nicolaysen sier det slik: ”Spørsmålet er korleis tekstane tener vår forståing, ikkje korleis vi tener utbreiinga av litteraturen”(2005b:29). En slik tilnærming til tekst kaller Nicolaysen for *tilgangskompetanse*<sup>3</sup>. Dette innebærer et skift til en mer verktøypreget holdning til tekstkompetansens betydning for dannelse og kulturformidling.

Skjermens stadig økende dominans i vår moderne måte å kommunisere på, vil gjøre det mer nødvendig å arbeide med visuelle modaliteter, for eksempel bilde og film. Skolen har et ansvar for å utruste elever med kompetanse på kommunikasjon som er anvendbar i dagens samfunn. Å arbeide med visuelle modaliteter og tilhørende affordanser må gjøres mer målrettet, hevder Rogne (2008). Han sier det til og med så sterkt at

[...] ein må fokusere meir på teksten som ytring enn som rein språkstruktur i tekstsapinga. Elevane må til dømes få møte problemstillingar som at eit skriftstykke skrive med fraktur får eit anna meiningsinnhald dersom dei endrar det til latinske bokstavar. Med Kress kan me seie at ein i undervisninga må leggje større vekt på design og innsikt i meir tradisjonelle emne som typografi, sidan dei teknologiske moglegheitene her har endra seg dramatisk for elevane (Rogne 2008:243-244).

Det er ikke slik at verbalspråket blir mindre viktig, men at man må søke å lage flere samlede uttrykk, som består av flere ulike modaliteter. På denne måten søker man å kombinere og utforske det tradisjonelle med den nye, teknologiske virkeligheten. Det handler om å ta i bruk den eller de modaliteter som er mest formålstjenlige for å ta del i meningsutvekslingen i samfunnet. For å si det med Nicolaysen, så vil dette innebære et skift fra et kulturelt til et mer kommunikasjonsteknisk syn på tekstarbeidet.

---

<sup>3</sup> Dette begrepet kommer jeg tilbake til i delkapitlet ”Fagdidaktiske perspektiver”.

## 2.3 Fagdidaktiske perspektiver

I Kunnskapsløftet ligger det ingen føringer for hvilke tekster eller forfattere elevene skal lese. I fanen "Formål" gjøres det rede for hva som skal kjennetegne norskfaget, mens kompetansemålene er utformet slik at de bare skisserer hvilke ferdigheter og kunnskap elevene skal få, men ikke noe om veien dit. Det påhviler altså den enkelte lærer, skole eller kommune å legge føringer for lærestoffet og metode. Hvilke lærestoff- og metodevalg som gjøres vil være avhengig av fagkunnskap, faglig ståsted og ikke minst hvilke diskurser norskfaget er preget av. I denne delen av teorikapittelet tar jeg for meg tre perspektiver som jeg mener er viktige for å belyse problemstillingen min. De tre perspektivene er kanondebatten, begrepene danning og literacy, samt rådende diskurser i faget.

### 2.3.1 Kanondebatten

I kjølvannet av Kunnskapsløftet har kanondebatten reist seg. Enkelte frykter at de neste generasjoner av elever vil gå ut av skolen uten å ha hørt om Ibsen, eller ha kunnskap om den norske kulturarven. Denne bekymringen henger sammen med norskfagets mandat om å fremme kulturarven, og den autonomien læreren har når det kommer til tekstutvalget i undervisningen. Ettersom KL06 ikke beskriver verken forfattere eller verk som elevene skal lese i løpet av skolegangen sin, undrer man seg over om læreren er i stand til å forvalte sin frihet vel. Dessuten skjeles det til Danmark der staten har gått inn med sterk styring, og innført to ulike kanoner ( i 2004). Den ene er en fellesliste over hvilke forfattere elevene *skal* lese, mens den andre er en tilleggsliste som indikerer hva elevene *bør* lese. De har dermed fått en sterk styring av hva som skal leses. I Norge har man derimot beveget seg fra moderat styring til ingen styring, gjenspeilet i henholdsvis L97 og KL06 (Vinje 2005). Der L97 hadde et kanoniserende og nasjonalidealistisk forsett, er det i KL06 introdusert et konstruktivistisk syn på de samme forestillingene (Vassenden 2007b). I begge land foregår det en debatt der begrepet kanon står sentralt.

Selve begrepet *kanon* er knyttet til noe normgivende, en slags målestav som skal gjenspeile noe som er mønstergyldig. *Store norske leksikon* definerer kanon som "et utvalg litterære verker innenfor en kulturkrets som gjennom tidene er blitt vurdert som mønstergyldige, og som leses i skoler, står sentralt i forskningen, er gjenstand for nye utgaver" (s.v. "kanon", lest 15.04.16). På mange måter vil en kanon utgjøre essensen av en kultur. Men kanonisering av tekster er ikke helt uproblematisk, for i det man gjør et utvalg, vil det være noen som blir utelatt. Da den danske litterære kanon ble gjort kjent, haglet kritikken fordi den utelot både

kvinnelitteratur og barnelitteratur. Å utelate noe innebærer også at man sier noe om kvalitet, for hvilke forfattere skal få plass i en kanon? Hvilke kriterier skal det legges til grunn i utvelgelsen? Er det kvalitet som skal være det avgjørende, eller betydningen verkene har? Eller begge deler? Uavhengig av hvilke kriterier som legges til grunn, vil man altså måtte utelate noe. Vinje hevder at en kanonisering vil innebære en innskrenkning, den vil stenge det meste ute – samtidig som at de forfatterne som inkluderes vil utgjøre en form for fiksering, en norm for ettertida (Vinje 2005:77). I dette ligger at de forfatterne eller verkene som er inkludert i en kanon, vil bli ansett som å ha en høyere verdi enn de som er utelatt. Dette er en side av kanoniseringspraksisen, men den kan aldri stoppe opp, den må være forhandlingsbar i prinsippet, slik at nye generasjoner kan omstøte forrige generasjons valg.

I 1994 gav Harold Bloom ut et verk kalt ”The Western Canon. The Books and Schools of the Ages”. Med dette verket ble debatten om kanonisering av litterære verker virkelig vekket i Norge (Hamre 2014; Steinfeld 2009). Toril Steinfeldt sier at ”kanondiskusjoner har da også utfordret overleverte dikotomier mellom høy og lav kultur, mellom fortid og nåtid, sentrum og periferi” (Steinfeld 2009:172). Midt i denne debatten står den autonome læreren og skal gjøre sine tekstutvalg for undervisningen, og spørsmålet er hvilken praksis han lar seg påvirke av.

Historisk sett har kanon i norsk skole hatt den funksjonen at den foruten å være et uttrykk for den viktige kulturarven, også har hatt et nasjonsbyggende aspekt. Vinje forklarer dette ut i fra begrepsparet *bortvending – tilbakevending*. Den norske, litterære tradisjonen som ble etablert i det 19. århundret handlet like mye om en bortvending fra det danske, som en tilbakevending til det opprinnelige norske. Den kulturelle selvfølelsen var viktig å bygge. Gjennom dette ble også nasjonsfølelsen bygget, med en felles, norsk identitet. Den norske, kulturelle suvereniteten ble dyrket til langt ut i det 20. århundret. Selv om nasjonsbyggingstanken ikke lenger står sentralt, så gjør nok tanken om å forvalte kulturarven det, også fordi dette inngår som et av mandatene til norskfaget (Framtidas norskfag 2006; Kunnskapsløftet 2006/2013).

Videre er det et annet problem ved å etablere en litterær kanon i Norge, sier Vinje. Norge er en språklig og litterært splittet nasjon. Den nynorske litteraturen er både kraftig og rik, men utsatt. Det pågår stadig forsøksordninger der bl.a. elever i Osloskolen har fritak for vurdering i skriftlig sidemål. Vinje frykter at lesing av nynorsk litteratur blir redusert til en kuriositet, en slags historisk anekdote om ” de andre”, dersom sidemål-skansen faller. Dersom den

nynorske litteraturen kun er å anse som noe som vedgår ”de andre”, vil ikke elevene kunne identifisere seg med litteraturen, ei heller finne språklige forbilder i den. Et annet problem Vinje peker på ved forvaltningen av en norsk kanon, er forholdet mellom sentrum og periferi. I Norge står verdier som kulturelt og språklig mangfold sterkt. Det finnes et visst opprør mot ensretting i den norske folkesjela. En sentralt gitt kanon ville bryte med disse idealene (Vinje 2005).

I rapporten *Framtidas norskfag* (Framtidas norskfag 2006) diskuteres også kanon. Rapporten danner grunnlaget for utformingen av læreplanen i norsk. Utvalget som står bak rapporten ser det som lite formålstjenlig å innlemme en kanon i læreplanen. Dels bygger de innstillingen sin på at selv om Norge ikke har hatt noen sterk styring av tekstutvalget gjennom de siste 40 års læreplaner, så har lærebøkene hatt det. Dessuten hersker det en tradisjon der styringen for hva som skal leses, ikke ligger på forfatternavn, men heller utviklingslinjer og lese måter. I skolen finnes en egen skolekanon som også er preget av didaktiske og pragmatiske hensyn, og den vil derfor være snevrere enn en allmenn, kulturell kanon.

Utvalget hevder at argumentet om at elevene skal ha del i den samme kulturtradisjonen for å utvikle felles referanserammer, er utdatert. Å bygge en felles identitet ved hjelp av et tekstkorpus som virker nasjonalt samlende, vil ikke fungere i et flerkulturelt samfunn. Perspektivene bør utvides, derfor bør litterære verk fra hele verdensarven innlemmes i skolens tekstkultur. Argumentet minner om at tankegangen går uvegerlig fremover og det gamle må vike. I artikkelen ”Norskfaget i globaliseringens tidsalder” beskriver Frode Helland (2005) hvordan han ser for seg at det flerkulturelle Norge kan inkluderes i undervisningen, uten at dette skal gå på bekostning av det vi regner som norsk kultur. Han ser frigjøringen fra den nasjonalistiske arven først og fremst som noe fordelaktig. Det gjør at hele den litterære tradisjonen må tenkes om, og formidles i lys av et annet kulturbegrep. En innlemming av det internasjonale vil gjøre at man kan se sammenhenger mellom det norske og det internasjonale. Med bakgrunn i dette ser han ikke for seg at den nasjonale kanon står for fall, eller at dannelse blir mindre viktig. Men han mener at ”vekten bør legges på medieteoritiske, kulturanalytiske og internasjonale aspekter ved vår kanon” (ibid.:57). I lys av dette er ikke den norske kulturtradisjonen *utdatert*, den må imidlertid ha en annen hensikt enn å virke fellesskapsbyggende. Den må bidra til å gi historisk bevissthet, samtidig som litteratur som ikke utgjør det norske kan vise fram andre liv, og andre muligheter enn de som er rådende her og nå (ibid.:62).

Kriteriene for hva som eventuelt skal kanoniseres må endres, argumenterer utvalget videre. Det er ikke gitt at dersom en forfatter blir kanonisert, så vil alle hans verk være like viktige. Om man skal ha en kanon bør den organiseres rundt andre prinsipp, og den bør inkludere både sakprosa og multimodale tekster. Utvalget tufter dermed sitt syn på et konstruktivistisk idegrunnlag, der nåtiden står sentralt. Samtidig så har man på mange måter en kanon om man vil eller ei, fordi det handler om kulturprodukter man prioriterer. Om det er bøker, filmer, kunstverk, etc. spiller ikke for prinsippets del noen rolle, poenget er snarere at det er vanskelig å ikke mene at noe har større kulturell verdi eller bruksverdi enn noe annet - eller pedagogisk verdi, for den saks skyld.

Fastsetting av en kanon vil alltid være preget av verdi og kvalitet. Hvem skal bestemme hva som er god litteratur? Finnes det objektive kriterier som kan legges til grunn? Og kan man i det hele tatt bli enige om dette? Som regel omgås problematikken ved å snakke om andre aspekter, som for eksempel tekstens poetisitet, struktur eller lignende (Aamotsbakken 2003). Det råder likevel en viss konsensus om at kanoniserte tekster er av høy kvalitet, de har et estetisk og moralsk innhold, samt at de inngår i en historisk tradisjon. Kvalitet er dermed ikke et spørsmål knyttet til følelser, men om kunnskap (Vassenden 2007a). En kanon vil derfor alltid være sammensatt av tekster som fellesskapets kollektive forestillinger om hva som hører med (ibid.). En klassiker er for eksempel en tekst som er lest og likt av generasjoner. Litteraturhistorien vil derfor på mange måter være et uttrykk for kanon. Den ordner de kanoniserte verkene etter kronologi og narrativ. Samtidig som kanon på ett vis er knyttet til tid, er kanoniserte verk også tidsresistente. De har jo fått sin plass der nettopp fordi de har kvaliteter som ikke er knyttet til tiden (Hamre 2014). Imidlertid blir dette vanskelig å si noe om for nyere tekster, langt mindre for samtidstekstene.

Samtidslitteraturen har ikke enda slipt seg mot tidens tann, og er snarere et uttrykk for øyeblikkets "her og nå". I artikkelen "Hva er "samtidslitteratur", og hvorfor leser vi den?" stiller Eirik Vassenden (2007b) seg kritisk til den udelte entusiasmen for samtidslitterære og – kulturelle fenomener som blant annet kommer til uttrykk i læreplaner. Ved å lese samtidslitteratur leser vi for å holde oss oppdatert, for å forstå oss selv og vår egen samtid. Forestillingen om samtid er også en forestilling om identitet, sier han. Dersom vi leser samtidslitteratur for å forstå oss selv og tiden vi lever i, vil litteraturen kun bli et råstoff – et utgangspunkt for refleksjon. Litteraturen blir redusert til et dokument som kan si noe om tiden

og samfunnet, ikke et stykke diktekunst som skal leses med vekt på form (ibid.: 364). I dette ligger en ny lese måte, der tekstens interaksjon med sine umiddelbare omgivelser blir fokuset, og ikke tekstens indre formverk. Dette berører igjen forholdet mellom kvalitet og relevans. En tekst kan være høyst relevant, selv om den er dårlig skrevet. Vassenden kaller en slik tilnærming til litteraturen for saksrettet, eller journalistisk. Litteraturen tjener selviakttakelsen og selvopptattheten, og kunsten blir redusert til dette alene. Litteraturen vil ikke lenger kunne utvide det eksisterende, og vise oss det som ikke allerede er en del av oss. Med en slik forståelse av samtidslitteraturen blir spørsmålet om vi *kan* vurdere oss selv og vår litteratur, enda viktigere. Kan lesing av samtidslitteratur være noe annet enn et barometer av tiden vi lever i for oss som lever i den? Hvilke tekster bør vi i så fall lese fra vår tid? I Aamotsbakkens materiale er heller ikke forlagsdirektørene enige om hvilke av våre nyere tids forfattere som bør med i nyere antologier. Alt fra Fløgstad til Wassmo blir nevnt som aktuelle tekster, der kvalitet ikke er det eneste kriteriet som blir nevnt. Wassmo vil av den ene redaktøren bli vraket fordi sosialrealismen hun skriver vil miste aktualitet, mens av en annen redaktør vil hun bli beholdt fordi hun klarer å vekke følelser i folk. Forlagsredaktørene tyr altså gjerne til de samme argumenter som Vassenden viser til – at relevans kan være like viktig som kvalitet.

Når vi snakker om relevans, er det snakk om hva som har betydning, hva som er viktig på ulike nivå, mener Vassenden (2007a). Han sier videre at en tekst kan være viktig fordi den har historisk betydning, for eksempel i nasjonal eller global sammenheng. En tekst kan også være viktig fordi den viser marginaliserte grupper, for eksempel kvinnelitteratur eller samisk litteratur. En tekst kan videre være viktig fordi den representerer samtiden, eller den kan være viktig for meg rent personlig. Det er altså snakk om hvem det er bra for, om interesser - og kanskje også interessekonflikter, for nivåene er ikke direkte sammenlignbare. I skolen vil interessekonflikten bl.a. stå mellom de nasjonale og litteraturhistoriske interesser på den ene siden, og personlige interesser på den andre siden. Personlige interesser vil her si både lærerens og elevens (ibid.). Vassenden mener at det her ligger en form for overlapping mellom hva som vurderes som godt, og det som er viktig. Han kaller dette for *intuitiv kvalitetsvurdering*, og poengterer samtidig at det kan være vanskelig å skille mellom den subjektive erfaringen med at noe er bra for meg, med at noe er viktig for meg (ibid.:19). Slik jeg ser dette, vil de valgene av tekst læreren gjør i klasserommet like gjerne være gjort fordi teksten er vurdert ut i fra en slik intuitiv kvalitetsvurdering, som ut i fra etablerte oppfatninger av hva som er godt, for eksempel kanoniserte tekster.

Med en læreplan som har dekonstruert kanon, er det dermed gitt stor definisjonsmakt til forlagene. Bente Aamotsbakken har undersøkt hvordan lærebokforlagene bygger opp sine tekstantologier for den videregående skolen (2003). Riktignok begynner rapporten å bli noen år gammel, men hun peker på noen viktige funn. Tekster og forfattere fra de tre siste tiårene på 1800-tallet har en framtrædende rolle i alle de undersøkte verkene. Realisme, naturalisme og nyromantikk – tre litterære epoker som kjennetegner norsk, litterær gullalder. Hun antyder at tekstene fra denne perioden nærmest er kanon og at ikke andre tekster på langt nær har det samme spillerommet. Dette blir videre bekreftet i dybdeintervjuer hun har gjort med forlagsredaktørene. Redaktørene er tydelige på at dersom antologiene skal endres i framtiden, vil det være tekster fra 1950-tallet og fram mot 1980 som må vike, likeens krigslitteraturen som av redaktørene ansees som utdatert. Derimot er de ikke så opptatt av begrepet ”de fire store”, de anser heller et helt knippe med forfattere som gode representanter for den realistiske skrivingen, der både Skram og Hamsun inngår.

Kanon blir altså uttrykk for noe estetisk, for (skjønn)litteraturen. I norskfaget inngår også en rekke andre tekster, for eksempel saktekster. Skjønnlitteraturen har likevel hatt størst plass og verdi i skolen, og sakprosaen har tradisjonelt blitt mer stemoderlig behandlet, selv om dette er i ferd med å endre seg. For å bøte på dette har Landslaget for norskundervisning (LNU) gitt ut en sakprosa-antologi, *Sakprosa i skolen* (Kalleberg og Kleiveland 2010). I samarbeid med Språkrådet har de sammenstilt en sakprosakanon som består av 45 tekster av ulike sjangre, fra fire århundrer. Premissene for utvalget var at tekstene skulle gi nye perspektiver på mangfoldet i sakprosaen, og utfordre elevene. Det ble lagt vekt å at tekstene skulle være litterært verdifulle, historisk og samfunnsmessig betydningsfulle og representative for viktige sjangre. Dessuten skulle tekstene egne seg godt for bruk i skolen (Iversen og Otnes 2010). I den utgitte antologien finnes også eksempler på tekster fra sosiale medier, som for eksempel Mats Gilberts SMS sendt fra Gaza-stripen i januar 2009.

Multimodale tekster er mer en måte å beskrive moderne tekstprodukter på, og ikke en sjanger – og kan derfor både være en del av både sakprosaen og skjønnlitteraturen. En reklamefilm kan tjene som eksempel på det første, mens tegneserieromanen som eksempel på det andre. På samme måte som at Aamotsbakken har undersøkt hvilke skjønnlitterære tekster som får plass i fagbokforlagenes antologier og læreverk for skolen, har Magne Rogne undersøkt multimodale teksters kår i lærebøkene. Etter hans mening har ikke lærebøkene han har undersøkt (læreverk for den videregående skolen) gitt nok rom for multimodale tekster, slik



læreplanen legger opp til. Undersøkelsen ble gjort før revisjonen, mens norskfaget enda hadde *sammensatte tekster* som et eget hovedområde. Hans konklusjon var at dersom lærebokforlagene ikke tok tilstrekkelig hensyn til multimodale tekster i de trykte lærebøkene, måtte det bli gjort i læreverkenes nettressurser. Resultatene var skuffende. Verken når det gjelder tekstproduksjonsaspektet, tekstresepsjon eller kunnskap om multimodalitet gir de digitale nettressursene tilstrekkelig erfaring, kunnskap og refleksjon til å kunne innfri læreplanens intensjoner om at elevene skal være aktive deltagere og kunne orientere seg i mangfoldet av tekster (Rogne 2010).

Når læreplanen ikke styrer hvilke forfattere elevene skal lese, er utvelgelsen av tekster – både de skjønnlitterære, sakprosaen og de multimodale tekstene – overlatt til lærebokforfatterne og -forlagene, eller eventuelt den autonome læreren. Dette stiller igjen krav til faglig dyktighet, pedagogisk innsikt og hvilke diskurser læreren, skolen og skoleeier er preget av. Selv om læreplanen ikke nevner forfatternavn eller titler, vil lærebokforlagene og avgjørelsene som blir tatt på de enkelte skoler, indikere en kanon (Rogne 2012; Gjerløw 2010).

### **2.3.2 Literacy og danning**

Med en målstyrt læreplan der *kompetanse* er det grunnleggende begrepet, kan norskfaget lett bli et rent instrumentelt fag, et redskapsfag, der det å kunne lese, skrive, regne, samt muntlige og digitale ferdigheter, er det eneste som teller. Kompetanse er i seg selv et vanskelig begrep som er flertydig, og som blir brukt på ulike måter i mange ulike fagområder, bl.a. både utdanningspolitikk og didaktikk. En måte å forstå kompetansebegrepet på er at kompetanse kombinerer flere dimensjoner – når man innehar en kompetanse skal man være i stand til å lage sammenhenger mellom både kunnskap, ferdigheter og holdninger, også kognitivt og sosiokulturelt. I Kunnskapsløftet har man omgått denne kompleksiteten ved å innføre begrepet *grunnleggende ferdigheter* i stedet. Dette har trolig vært uheldig fordi mange da har oppfattet ordet grunnleggende kun som noe som vedgår begynneropplæringen, og ikke hele utdanningsforløpet. Kompleksiteten, nyansene og sammenhengen mellom ferdigheter og kunnskap har dermed blitt utydelig. Samtidig er Kunnskapsløftet en læreplan som fremmer at elevene skal bli i stand til å mobilisere og ta i bruk kunnskap og ferdigheter som er formålstjenlige i ulike situasjoner og kontekster. Dette står i kontrast til L97 som la stor vekt på innhold (Aasen 2015). Like fullt, med en målstyrt læreplan ligger også en forventning og en ideologi om at de grunnleggende ferdighetene skal kunne måles, kompetansen skal gjøres

målbar. Dette har resultert i et testregime, der man bare innenfor ferdigheten *lesing* finner et enormt testmaterieell for å kartlegge og finne ut hvorvidt elevene oppnår lesekompetansemålene i læreplanen, f.eks. LUS (Allard, Rudqvist og Sundblad 2009), Leselos (Lesesenteret 2015) og nasjonale kartleggingsprøver fra Utdanningsdirektoratet.

Slike kompetanser regnes inn under begrepet *literacy*. Literacy-begrepet gjorde for alvor inntog i skolediskursen i kjølvannet av de elendige resultatene av PISA-undersøkelsen på starten av 2000-tallet. I begrepet ligger en forståelse av at grunnleggende ferdigheter som å kunne lese og skrive er avgjørende for at eleven skal kunne delta i samfunnet. Når lesekompetanse skal måles, må det også defineres hva som menes med begrepet. Det er vanlig å ta utgangspunkt i PIRLS eller OECDs definisjoner av *reading literacy*. Den første er utarbeidet i forbindelse med måling av lesekompetanse i PIRLS-undersøkelsen i 2001, den andre i forbindelse med studier av voksnes lesekompetanse (Roe 2008).

PIRLS definerer *reading literacy* som «...the ability to understand and use those written language forms requires by the society and/or valued by the individual. Young readers can construct meaning from a variety of texts. They read to learn, to participate in communities of readers, and for enjoyment” (Roe 2008: 186). Mens OECDs definisjon lyder slik: «Literacy is the ability to understand and employ printed information in daily activities, at home, at work and in the community – to achieve one’s goals, and to develop one’s knowledge and potential» (Roe 2008:188).

Literacy blir ofte satt opp mot begrepet *danning*. I artikkelen ”Norskfagets danningspotensial i fortid og samtid” kaller Laila Aase danningen for et prekært prosjekt i vår tid (2005a). Med kompetansediskursen er det ikke rom for å snakke om hvem elevene skal være, kun om hva elevene skal mestre, gjøre og forstå, mener hun. Danning er derfor noe mer, og kanskje også noe mer betydningsfullt, enn det de ulike kompetansene kan få frem. Lesing i norskfaget skiller seg fra lesing i andre fag. Elevene skal møte ulike tekster, og gjennom dem skal de oppdage seg selv, ikke bare kunne delta i samfunnet. Derfor er det viktig å kunne si noe om hva danning er, og hva det ikke er.

Danning blir av og til forvekslet med identitet. Danning blir også forvekslet med noe forfinet, som finkultur. Danning er i følge Aase noe helt annet: Hun definerer danning som «En sosialiseringssprosess som fører til at man forstår, behersker og kan delta i vanlige,

oppvurderte kulturformer. Dette innebærer både tenkemåter, handlingspotensial og kunnskaper innenfor et bredt og variert felt» (Aase 2005a:37). Når det i Kunnskapsløftet står at ”norskfaget skal åpne en arena der de får anledning til å finne sine egne stemmer, ytre seg, bli hørt og få svar” (”Formål” i norskfaget i KL06/13) handler dette om både identitet og danning. Dannelsingsoppdraget handler om å ta eleven med i en sosialiseringsspross der eleven skal finne sin stemme, finne ut hvem han *er*. Dette skrider langt ut over det rent instrumentelle, som avkoding og forståelse. Det er snarere snakk om en dannelsesreise som vil ta eleven med gjennom et mangfold av tekster som både utfordrer, provoserer og engasjerer. I dette prosjektet er det prosessen som er det viktige, ikke sluttresultatet. Dannelsesoppdraget er i utgangspunktet ikke en ideologisk øvelse, men skolen fremstår likevel som en ideologisk sosialiseringssarena. Enn så lenge er skolen tuftet på kristne og humanistiske verdier, og elevene skal sosialiseres inn i demokratiske, sosialistiske idealer (*Opplæringslova* 1998).

Wolfgang Klafki (1996) viser også til at det er en prosess som foregår i den som dannes. Han skiller mellom tre typer danning, som han kaller formal, materiell og kategorial. Det er bare den kategoriale danningen som er denne prosessen ved å oppdage nye sammenhenger i tilværelsen og ved seg selv, den *egentlige* danningen. Den materiale danningen handler om at innholdet i en bestemt kultur utgjør grunnverdiene. Om man tilegner seg et bestemt kulturinnhold, er man dannet. Dette kan kanskje overføres til den betydningen nasjonsbyggingsdiskursen tidligere hadde. Om man tilegnet seg en bestemt type litteratur, et ideologisk verdsett, ble man regnet som dannet. På den andre siden har man formal danning. Det er da snakk om hvilken virkning innholdet har på den som skal dannes. Det kan være utvikling av kritisk tenkning eller moralsk vurdering. Den kategoriale danningen er en slags sammensmeltning av formal og material danning. Han sier at danningen er som en slags åpenbaring, en åpning av den fysiske og åndelige verden, det er «... det fenomenet som vi umiddelbart kan oppleve enheten mellom et objektivt (materielt) og et subjektivt (formalt) moment ved hjelp av, i vår egen opplevelse eller i forståelsen av andre mennesker (Klafki 1996:192). Denne åpenbaringen skjer ikke tilfeldig. Dannelsen er avhengig av at man har lært *om* noe, men også at man har lært *av* noe. Her ligger det en dobbel åpning. Verden åpner seg for mennesket, men mennesket åpner seg også mot verden (ibid:192-193).

Utfordringen for norsklæreren er å finne og bruke tekster som har et dannelsingspotensial i seg, i Klafkis (og Aases) forstand. Det er i denne forbindelse Bjørn Kvalsvik Nicolaysen spør seg

om norskfaget har et begrep for lesing (Nicolaysen 2005a). Han er av den oppfatning at læreplanen legger opp til en lesekompetanse som skal gjøre eleven i stand til å forholde seg til det tekstlige samfunnet, både som sender og mottager, men at skolen er mest opptatt av å formidle kulturarven. Artikkelen ble skrevet ved innføringen av Kunnskapsløftet, og spørsmålet blir stilt som en del av undringen rundt hva var skolen med L97 og hva skal den bli med K06. I artikkelen "Tilgangskompetanse – arbeid med tekst som kulturdeltaking" som ble skrevet samme år (Nicolaysen 2005b) lurer han på om det egentlige spørsmålet i skolen ikke burde være hvordan "tekstane tener vår forståing, ikkje korleis vi tener utbreiinga av litteraturen" (ibid.: 29). Nicolaysen hevder at det er et problem at verken forlagene, skoleiere eller lærere er bevisste nok på hva slags tekster og kompetanse elevene trenger for å være på offensiven i vårt tekstlige samfunn.

Med begrepet *tilgangskompetanse* stiller Nicolaysen seg et sted mellom literacy-tenkningen og dannelsingsprosjektet. Det er ikke nødvendigvis noen motsetning mellom disse to, men heller et både og. Et rent instrumentelt forhold til teksten vil redusere den til et tomt skall, mens med dannelsingsprosjektet er faren at eleven først og fremst lærer «... å ha ein audmjuk haldning til teksten som dei slett ikkje får glede av når dei sidan skal orientere seg i tekstkulturen» (Nicolaysen 2005a:145). Tilgangskompetanse derimot, er

ei flerledda og vurderande tilnærming til korleis meistring kan oppstå, kva det er for tekstar ein har bruk for å ha tilgang til, korleis ein skal finne att tekstar ein har bruk for å ha tilgang til, korleis dei kan setjast i hop og brukast som nye element i nye tekstar – eller ikkje, korleis dei kan prøvast ut i frå kjeldekritiske kriterium, og så vidare [...] Det er tale om ein kulturanalyse som tek alvorleg spørsmålet om korleis tekstar regulerer kvardagen vår (Nicolaysen 2005b:22).

Når læreren skal velge tekster til bruk i klassen handler det altså først og fremst om å gi elevene tilgang til tekstene. Det handler om å utruste elevene med redskaper så de kan øve opp og bruke sine analytiske ferdigheter slik at det kan «se for seg resonnement og problemstillinger som ein sjølv vil ha tekstane til å kommentere, heller enn å underleggje seg teksten på ein sympatisk, medlevande måte» (Nicolaysen 2005b:29). En slik forståelse harmonerer med PIRLS' definisjon på literacy, slik jeg ser det.

Samtidig er Nicolaysen opptatt av den meningsutvekslingen som oppstår når «jeg» og «du» møtes gjennom en tredje part, litteraturen. Han kaller dette for *kultur møter*. Det er verken

opplevelseslesing eller vern av kulturarven som er det sentrale. Hverdagen vår, det vi omgir oss med, kaller han for vår *omverd*. Denne har vi umiddelbar tilgang til gjennom vår samhandling med andre. *Medverda* er noe vi får tilgang til gjennom tekstene. Det er gjennom litteraturen vi får mulighet til å tenke oss verden som helt eller delvis annerledes enn den umiddelbare omverdenen. Slike kulturmøter er ikke avhengig av kulturarv og tradisjon, og kan gjerne foregå på tvers av slike forestillinger. Felles kunnskap er dermed et resultat av kommunikasjon, ikke som resultat av hermetiserte tekster eller kanoniserte lesninger.

Å legge til rette for slike kulturmøter krever at tekstutvalget er variert. Nicolaysen mener at kvantitet, mangfold og variasjon er like viktig som kvalitet. Han mener også at det er nødvendig å legge større vekt på den nyere litteraturen, enn det som har vært vanlig å gjøre i skolen. Dette synet på utvalg er i tråd med Magne Rogne når han hevder at elevene må i større grad arbeide med

tekstar i vid tyding frå dagens tekstkultur – det vil seie som er relevante for elevane som deltakarar i samfunnet. Dersom elevane ikkje ser seg sjølve som bidragsytarar til den tekstbaserte meiningsskapinga, blir læringsprosessen akkurat *meiningslaus*. Arbeidet med eldre tekstar må difor alltid legitimerast ut i frå at dei på eit eller anna vis er vevd inn i notidas kultur (Rogne 2008:242)

Å velge ut tekster som har et danningspotensiale medfører en fare for at tekstbruken kan bli autoritær. Når undervisningen forklarer folk hvorfor de må forandre seg, og at den presenterer modeller der det er forventet at eleven skal forandre seg, kaller Pierre Bordieu dette for *symbolsk vold*, sier Nicolaysen (2005a:146). Samtidig har både lærebokforfattere, forlag og lærere en tendens til å velge tekster som er moralske, konstruktive, oppbyggelige og såkalt identitetsskapende (Nicolaysen 2005a). Spørsmålet er om ikke en viss grad av identitetsdannelsen og sosialiseringprosessen handler om nettopp å endre seg, gjennom møter med tekster og mennesker som mener noe annet enn deg selv, slik at symbolsk vold dermed er uunngåelig. Det er jo nettopp oppgaven til norsklæreren å utfordre den personlige verdensoppfatningen. Ikke ved å hevde ens egen personlige livsverden, men ved å ansprende til arbeid med *eksemplarisk innhold*, som igjen kan føre til en *dobbel åpning* for å bruke Klafkis ord (Klafki 1996). Ziehe sier at vi skal introdusere elevene for «modverdener i små doser, som ikke er overvældende, men fordøjelige, og som kunne virke tillokkende på de unge, netop fordi de er en kontrast til det vante» (Ziehe 2001:6, siste avsnitt).

Det er gjennom variasjon og mangfold at eleven har mulighet til å bli dannet. Dersom elevene kun møter en snever kanon, slik Nicolaysen mener at lærebøkene og skolen legger opp til, mister skolen målet av syne. Nicolaysen er helt på linje med Ziehe når det gjelder at skolen skal tilby noe mer enn det dagligdagse, men tekstutvalget må ikke tjene som en innsnevring, men sørge for at utvalg og problemstillingene rundt tekstene tjener til å åpne opp for det mangfoldet i tekstsamfunnet vårt representerer. Det er viktig for Nicolaysen at elevene må bli opplært i å se nye sider ved en tekst, og oppmuntret til selv å stå ansvarlig for tolkningene, for bare da vil de være i stand til å oppnå den tekstkompetansen som er nødvendig for å klare seg i vårt samfunn (Rogne 2008; Nicolaysen 2005b).

### 2.3.3 Fagdiskurser i norsk

Forholdet mellom lærer, fag og elev utgjør den didaktiske trekanten. Når undervisningsinnholdet og lærestoffet skal planlegges, må det gjøres mange vurderinger av læreren. Den pedagogiske friheten må stå i forhold til det ansvaret man har som forvalter av læreplanenes idegrunnlag. Man må derfor kunne legitimere de valg og ikke-valg som gjøres i egen undervisning (Ongstad 2004). Hvorfor man velger som man gjør, vil være preget av rådende diskurser i faget – men også av den fagpersonen man er.

Norskdidaktikken, fagets *hvorfor*, er dypest sett en fagdanningsprosess der man fagliggjør utfordringer knyttet til å flytte kunnskap fra en kontekst til en annen, for eksempel fra lærerutdanningsarenaen til praksisfeltet, eller fra læreplan til praktisk handling i klasserommet. Dette kaller Ongstad for *fagforvaltning*. Denne fagforvaltningen har i Norge vært preget av en rekke dikotomier, som til dels har bidratt til konfliktlinjer og et fag som ofte oppfattes som ikke enhetlig. Dikotomiene *tradisjon og fornyelse* og *individ og samfunn* har særlig vært tydelige i fagforvaltningen, både i læreplaner og i fagdidaktikken. Andre motsetningsforhold er også til stede, om enn ikke alltid like tydelige (ibid.). Selv om norskfaget preges av slike dikotomier, og beskyldes for å være et fag som framstår som fragmentert, er det først og fremst *tekstene* som er fagets kjerne (Aase 2005b). Det er tekstene som er det sammenbindende element, der elevene skal utvikle en kompetanse som gjør dem i stand til å forstå andres tekster, og selv å kunne ytre seg (ibid.:70).

Til tross for at norskfaget er så mangfoldig og sammensatt, er det noen fagdiskurser som er viktige premissleverandører for strømningene i faget gjennom historien. Laila Aase trekker frem *elevdiskursen* og *samfunnsdiskursen* som de mest grunnleggende, mens Pål Hamre også trekker frem *nasjonsbyggingsdiskursen* (Hamre 2015; Aase 2015).

Nasjonsbyggingsdiskursen bygger på en forestilling om at Norge er en kulturnasjon, og at norskfaget dermed må være et kulturfag. Vi er ett folk, en kultur, ett språk. Det knytter seg en rekke metaforer til denne diskursen. Vi snakker om nasjonens fødsel og vekst, om fedrelandet, forfedrene og morsmålet – alle er metaforer som fordrer at vi er en slekt og at landet er et individ, og dermed udelelig. Hele forestillingen om norskfaget er preget av denne diskursen. Helt i fra fagets spede begynnelse på 1700-tallet fram til Hernes' L97 har denne diskursen preget faget i større eller mindre grad. Med en slik diskurs vil tekstvalget bære preg av kulturbygging og kulturvern (Hamre 2015). Med læreplanreformene på 1990-tallet kom en ny, innholdsstyrt og nokså detaljert læreplan. Den generelle delen av læreplanen ble i stor grad forfattet av utdanningsministeren selv, Gudmund Hernes (Trippestad 2014). Tom Are Trippestad er svært kritisk til hvordan L97 ble til og forutsetningene som lå til grunn for denne. Han hevder at Hernes baserte utformingen av den generelle delen av læreplanen med restaurasjon av fortiden som målsetting, og man fikk en skolepolitikk som i detalj beskrev innholdet i kulturarven. Tanken var at utformingen av både fagplaner og den generelle overbyggende planen skulle hegne om de gode verdiene fra det homogene, ”gamle” Norge (ibid.). Identiteten som ”norsk” skulle styrkes, og ”det norske” skulle dyrkes. En slik diskurs er kraftig utfordret med gjeldende læreplan. Norge er et multikulturelt samfunn, og ensretting er et umulig prosjekt jfr. kanondebatten tidligere i kapittelet. Dessuten har både L97 og KL06 i stor grad tatt på alvor at samisk språk og kultur også utgjør en del av det norske samfunnet, slik at bygging av det nasjonale, det typisk norske, ikke lenger er en størrelse som er gyldig i et multikulturelt samfunn som Norge. Like fullt er den generelle delen av læreplanen er fortsatt overbyggende, også i KL06. Det er ikke dermed sagt at tekstutvalg som viser fram og løfter opp kulturarven ikke skal ha rom i skolen, men nasjonsbyggingstanken er tonet ned, og begrunnelsen for tekstvalg som er knyttet til kulturarven handler ikke om å skulle bygge en felles plattform og identitet som nordmenn.

Nettopp på grunn av den rådende nasjonsbyggingsdiskursen var det konsensus om norskfagets legitimitet helt fram til 1970-taller, skriver Laila Aase i artikkelen ”Noen diskurser i norskfaget 1970-2010” (Aase 2015). Men på denne tiden ble det nasjonale

norskfaget satt under press. Hun argumenterer for at det på denne tiden vokste fram to grunnleggende diskurser, elevdiskursen og samfunnsdiskursen. I elevdiskursen står hensynet til eleven sterkt. Diskursen tar utgangspunkt i pedagogiske strømninger på 70-tallet som handler om at eleven har ulike rettigheter i møtet med skolen. Disse rettighetene dreier seg om retten til deltaking – uansett bakgrunn og forutsetninger, men også en rett til å bli sett og hørt. Endringen i synet på eleven innebar en demokratisering av skolen, der individuelle hensyn stod sterkt. De siste førti årene har elevdiskursen påvirket norskfaget i særlig grad. Både tilnærmingen til eleven, og valg av litteratur tar i stadig større grad hensyn til eleven selv. Som en følge av dette vil inkludering av et bredere tekstutvalg være viktig. Dersom skolekulturen gjøres mer lik hjemmekulturen vil skillene mellom finkultur og folkelighet brytes ned, var tankegangen den gang. Selv om debatten om triviallitteratur ikke opptar spalteplass i dag, er det andre elevhensyn som tas. Aase gir uttrykk for at norsklærere flest nok har et ønske ”om at elevene får møte litteratur som gjør inntrykk på dem, og som gir dem estetiske eller eksistensielle opplevelser” (ibid.:36). Elevdiskursen viser seg som en tilpasning til eleven, til barnet. Med et slikt perspektiv skal litteraturen bidra til å både støtte og utfordre eleven i utviklingen. Elevdiskursen har påvirket både tekstutvalg, skriveopplæringen og eksamen. Med dreiningen mot et mer demokratisk og inkluderende elevsyn, har også eleven blitt gitt muligheten til selv å skape og forme tekster – også skjønnlitterære tekster i egen skriving. Elevmedvirkning i skolen – der eleven blir gitt muligheten til selv å påvirke egen hverdag ved å utforme prosjektarbeid med egne problemstillinger (L97), og utformingen av vurderingsmatriser og kreativt arbeid med tekstsaking (KL06) er alle eksempler på en diskurs som er basert på eleven.

Sosiologen Ove Skarpenes har i sin doktoravhandling tatt for seg utviklingen i den videregående skolen de siste 50 år, og peker på at en sentral utvikling i skolesystemet er framveksten av det han kaller for *pedosentrisme*. Han sier at ”Det har handlet om å på ulike måter finne fram til metoder, arbeidsmåter og redskaper som skal fremme utviklingen av den enkelte elevs særegne sosiale, kritiske og læringsevner. Dette pedagogiske arbeidet har fått stor innvirkning på skolen og på tenkningen om skolen” (Skarpenes 2005:422). Problemet med et slikt kunnskapssyn, hevder han, er at ved å ha fokuset rettet mot elevens virkelighet kan det utgjøre en forflatning og utradering av både kunnskap og kultur. Dersom elevens personlige erfaringer og hensynet til relevans tas for langt kan faglige dannelsesstradisjoner og saklighetskrav vil miste ytterligere legitimitet (ibid.). Ziehe er også opptatt av at skolen må være en arena som kan demme opp for elevenes individuelle preferanser, lærerens oppgave er



først og fremst å være en brobygger mellom elevens livsverden og de alternative livsverdenes (Ziehe 2001). Både Skarpenes og Ziehe peker her på problematiske konsekvenser av å trekke fokuset på elevens livsverden for langt, og særlig Ziehe vektlegger lærerens rolle som brobygger. Skarpenes derimot argumenterer for at læreren kan miste sin legitimitet som kunnskapsformidler.

Elevdiskursen utgjør altså en av polene i dikotomiparet individ-samfunn. Den andre polen er derfor samfunnsdiskursen. Samfunnsdiskursen handler om modernitet og fornying, der det å forstå og beherske samfunnet utenfor skolen står sentralt. Med denne diskursen er det forholdet mellom skolens tilbud og samfunnets behov for kunnskapsutvikling som står sentralt, sier Aase (2015:36). Hun poengterer at det her ikke er snakk om ren nytteverdi, eller et instrumentelt syn på kunnskap. Denne diskursen rommer flere forhold, bl.a. er det viktig at kunnskapen har relevans i det moderne samfunnet, men også om sivilisering - at befolkningens allmennkunnskaper er stabile eller økende. I samfunnsdiskursen finnes også krav om at utdanningen skal fremme kollektive verdier, for eksempel demokratiske verdier, og dermed danning. Nytteorienteringen er likevel en del av samfunnsdiskursen, og har blitt særlig aktuell med innføringen av Kunnskapsløftet. En konsekvens av nytteorienteringen er at samfunnsdiskursen ofte er preget av formålsrasjonalitet og krav om effektivitet, sier Aase. Hun er derfor bekymret for at dette ”kan komme til å fremme et forenklet kunnskapssyn. Dermed kan ferdigheter (techne) komme til å undergrave både viten (episteme) og dømmekraft (fronesis) (Aase 2015:38).

Pål Hamre snevrer samfunnsdiskursen inn til å nesten utelukkende å handle om ferdigheter. Han kaller dette for *den instrumentelle diskursen*. Man må kunne lese og skrive godt for å kunne utdanne seg og være en produktiv deltaker i arbeidslivet. Samtidig sier han at dette ikke er en ny diskurs med Kunnskapsløftet. Å kunne lese og skrive og være deltagende samfunnsborgere har vært viktig siden morsmålsfagets begynnelse. Men en slik instrumentell diskurs har fornyet aktualitet med gjeldende, målstyrte læreplan. For det å kunne lese og skrive godt er en forutsetning for videre utdanning og produktiv deltagelse i samfunnet. Det er også denne tankegangen som preger både testregimet i skolen, og holdningen i samfunnet om at det er kunnskapen vi skal leve av etter at oljeeventyret tar slutt, sier han (Hamre 2015:20). Videre hevder at at med en slik diskurs mister skjønnlitteraturen sin privilegerte rolle, for den kan bidra med lite annet enn leselyst, lesestimulering og mengdetrening. Det er nyttehensynet

som veier tyngst med en slik diskurs, og den estetiske dimensjonen ved tekstene har en mindre fremtredende plass en tidligere (Hamre 2015; Aase 2015).

Arne Johannes Aasen er leder ved Nasjonalt senter for skriveopplæring, og i artikkelen ”Norskfaget i framtida?” (Aasen 2015) tar han til orde for at norskfaget først og fremst er et språk og tekstfag der tekster er *studieobjekt*. Tekster er noe som må tolkes og som leser må man reflektere over hvordan mening skapes, ikke bare gjennom skrift men også andre semiotiske ressurser. Denne dreiningen fra tekster som estetiske uttrykk der litteraturvitenskapen er premissleverandør, til at tekster først og fremst er kommunikasjonsuttrykk der tekstlingvistikken (semiotikken) er premissleverandør, er ikke bare et retningsvalg, men også preget av et verdivalg. Man kan kanskje snakke om at det er en literacy-ideologi som ligger til grunn. Elevenes utvikling av kompetanse ligger i deres evne til å ta i bruk og velge både relevante og formålstjenlige strategier i egen tekstskaping og teksttolkning.

Dette er et fagsyn som slett ikke støttes av alle. Selv om de grunnleggende ferdighetene har en fremtredende plass, er det ikke tilstrekkelig å redusere faget til kun ferdigheter og formalisme, hevder Laila Aase. Videre sier hun at ”norskfagets særegne rolle er knyttet til både bredden og kompleksiteten i tekstkompetansen” (2005b:82), og sikter til at ”norskfagets oppgave er å ikke bare kunne lese, skrive og snakke for mange ulike formål, men også kunne reflektere kritisk, kunne forstå ulike språkuttrykk og for å kunne forstå seg selv som språkbruker” (ibid.). Atle Skaftun har skrevet boken *Litteraturens nytteverdi* (2009) med nettopp det til hensikt å bevise at skjønnlitteraturen ikke bare har en plass i norskfaget, men at den til og med kan være nyttig, også i literacy-øyemed.

De ulike diskursene lever side om side i norskfaget, og som lærer forholder man seg til dem – bevisst eller ei. De preger læreplaner, faglitteraturen, skolene og klasserommene. Hvilke hensyn læreren tar til de ulike diskursene i planleggingsarbeidet, er avhengig av eget fagsyn, ståsted og evne til å lese, tolke og forstå forholdene i den didaktiske trekanten; samspillet lærer, fag og elev.

## 3 Metode

---

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for forskningsdesign og framgangsmåte avhandlingen. For å kunne utforske hvordan lærere snakker om og forholder seg til begrepet tekst i læreplanen, var det derfor nødvendig å designe arbeidet slik at ulike aspekter ved denne diskursen ble belyst. I det jeg søker etter forståelse og innsikt i de diskursive prosesser som foregår når lærer møter læreplan, ble en kvalitativ tilnærming til datainnsamlingen valgt. I kvalitativ forskning søker man innsikt i og forståelse av fenomener som er knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet, i dette tilfellet norsklærerens arbeid (Dalen 2011). Fokuset mitt har vært å søke innsikt i hvordan norsklærere møter begrepet tekst i læreplanen, hvordan de snakker om tekst og hvordan de selv anvender tekst i undervisningen. Undersøkelsen er gjennomført som en studie av diskursene som norsklærerne er en del av i sitt arbeid. Som empirisk materiale har jeg benyttet meg av kvalitative forskningsintervju og dokumentanalyse. Først vil jeg redegjøre for oppgavens metodiske teoretiske grunnlag, før jeg begrunner valget av design og innfallsvinkel. Deretter vil jeg kort si noe om utvalget og diskutere de etiske problemstillingene knyttet til metodene og presentere datainnsamlingsmetodene. Til slutt vil jeg kommentere undersøkelsen med tanke på reliabilitet og validitet.

### 3.1 Metodisk teori

I arbeidet med å studere hva lærere sier om begrepet tekst i læreplanen har jeg valgt å nærme meg datamaterialet ved å bruke diskursanalyse. Når John Goodlad snakker om de ulike nivåene i læreplanen, beskriver han også en dynamikk som mellom dem, fra idé via styringsdokumenter til det som blir gjennomført i klasserommet (1979). Tolkingsrommet som lærerne har, gjør at oppfatningen av læreplanen kan være noe ganske annet enn det styringsdokumentene, og ideene som ligger bak, hadde til hensikt. Det vil også være snakk om store individuelle variasjoner nettopp i tolkningsarbeidet. Et sekundært spørsmål blir da: hvor presist kan da slike dokumenter styre?

Det er i dette spenningsfeltet at diskursanalysen kan være et arbeidsredskap for å se nærmere på hvordan lærere omtaler og forholder seg til læreplanens tekstbegrep, og hvordan deres oppfatning av dette komplekse begrepet former det Goodlad kaller den operasjonaliserte læreplanen.

En diskurs kan defineres som ”en bestemt måte at tale om og forstå verden (eller et udsnit af verden) på” (Jørgensen og Phillips 1999:9). I en diskursanalyse vil man altså undersøke hvordan ytringer og meningsskaping på mikronivå står i relasjon til samfunnsmessige og sosiokulturelle strukturer på makronivå (Hitching, Nilsen og Veum 2011:11). Når norsklærere snakker eller skriver om tekst vil dette derfor henge uløselig sammen i en kontekst, en diskurs. I dette tilfellet vil det være det vi i det følgende skal kalle skolediskursen, eller norsklærerdiskursen. Analysen dreier seg med andre ord ikke bare om å sette søkelyset på sammenhengen mellom tekst og kontekst, men like mye om premissene disse sammenhengene skapes ut i fra. Det er slike tenke-og talemåter som styrer handlingene til norsklærerne. Ved undersøkelse av det informantene sier (i intervju) eller skriver (i lokale læreplaner) kan slike mønstre bli synlige. Diskursanalysen handler derfor om å se etter mønstre som oppfattes som alminnelige, for så å stille spørsmål ved disse (ibid.)

Innenfor det diskursteoretiske feltet finnes det ulike tilganger. Jørgensen og Phillips (1999) trekker frem diskurspsykologi, kritisk diskursanalyse og diskursteori. Innen *diskurspsykologien* er man opptatt av hva folk sier. Hva vi sier til hverandre, hva vi tenker og gjør er betinget av den sosiale og språklige konteksten. I analysen legges det stor vekt på den sosiale interaksjonen i seg selv, og ikke de underliggende psykologiske prosesser som psykologien er opptatt av. Med denne tilnærmingen har ikke maktaspektet ved diskursene noen plass, mens i *kritisk diskursanalyse* problematiserer og undersøker man empirisk relasjonene mellom diskursive praksiser og sosiale og kulturelle utviklinger i ulike sosiale sammenhenger. Med en slik tilgang vil ideologi og sosiale gruppers dominans blir koplet sammen med maktproblematikk. I *diskursteorien* er utgangspunktet at forskjellige diskurser påvirker hverandre gjensidig. Hver for seg representerer de en måte å snakke om og forstå den sosiale verden, men diskursene omformes stadig i kampen om å vinne fram. De ulike tilgangene kan, i et analytisk perspektiv, rendyrkes eller kombineres. Felles for tilgangene er at de bygger på Michel Foucaults forståelse av og arbeid med diskursbegrepet.

Michel Foucault kan nok regnes som diskursanalysens far. Han er den som utviklet både teorien og begrepene som ligger bak majoriteten av de ulike diskursanalytiske tilgangene. Sentralt i Foucaults diskursteori står begreper for hvordan sannhet og viten oppstår. Hos Foucault er sannhet en diskursiv konstruksjon, og hva som er sant og falskt vil være betinget av de ulike sosiale praksiser. Selv definerer han diskurs som

a group of statements in so far as they belong to the same discursive formation; it does not form a rhetorical or formal unity, endlessly repeatable, whose appearance or use in history might be indicated (and, if necessary, explained); it is made up of a limited number of statements for which a group of conditions of existence can be defined. (Foucault 1972:117)

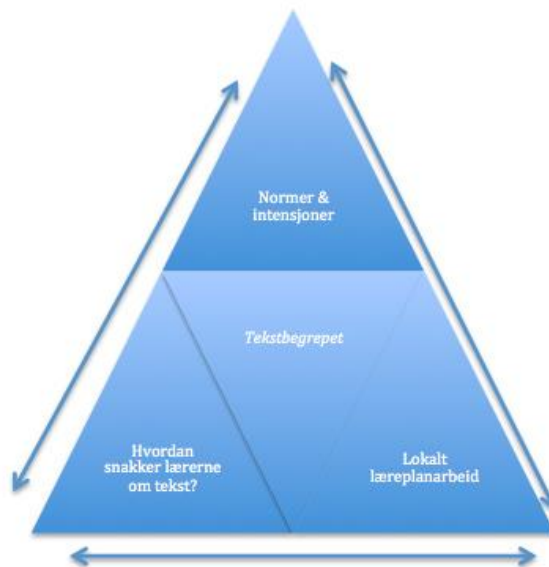
En diskurs er altså en gruppe av ytringer som tilhører en sosial praksis; et domene – for eksempel innenfor skolen. Innenfor disse domenene er det et begrenset antall ytringer som vil bli ansett som meningsfulle, men hva som er meningsfullt eller sannhet, er ikke noe absolutt, men noe som konstrueres innenfor diskursen. Det er *makt* som produserer diskurser, og med makten skapes vår sosiale omverden. For Foucault er makt altså ikke ikke nødvendigvis noe undertrykkende, men derimot noe produktivt (Jørgensen og Phillips 1999).

Den produktive makten oppstår i kommunikasjonen, i ytringene som tilhører den sosiale praksisen. Som norsklærer er jeg en del av de diskursene som preger norskfaget. Jeg kan aldri stille meg selv helt utenfor, og det er vanskelig å tenke seg at norskfaget kan sees som en enhet utenfor diskursene. Diskurser er altså med på å produsere de subjekter vi er, men også de objekter vi kan vite noe om. Mellom deltagerne oppstår det et dialogisk forhold mellom konteksten, språket og den andres bidrag. I lys av dette vil den som kommuniserer aldri helt eie det språket han eller hun bruker. Alt tilhører også delvis noen andre, og kommunikasjonen vil være *flerstemmig* (Hitching, Nilsen og Veum 2011).

I den kritiske diskursanalysen står de sosiale praksiser i et dialektisk forhold til omverdenen. Den diskursive praksisen påvirkes av makt – talemåter og tenkemåter – og hvordan disse styres og blir styrt. Teoretikeren Fairclough har utviklet en analysemodell der to dimensjoner står i fokus. Det ene er *den kommunikative begivenhet* og det andre er *diskursorden*. Med den kommunikative begivenhet menes et tilfelle av språkbruk. I mitt tilfelle vil dette være både intervju av norsklærere i ungdomsskolen, og de lokale læreplanene som intervjuobjektene har vært med å lage og styrer sin undervisning etter. Både intervjuene og plandokumentene er tekst som inngår i en diskursiv praksis, og som igjen er en del av en sosial praksis. Med diskursorden menes summen av de diskurstyper som brukes innenfor en sosial institusjon eller et sosialt domene, for eksempel skolen – eller kanskje heller norskfaget i ungdomsskolen (Jørgensen og Phillips 1999). I analysen vil begge disse dimensjonene inngå.

Ved å bruke disse to dimensjonene vil diskursanalysen måtte ta hensyn til både det som blir kommunisert og til kontekst. En analyse av teksten vil altså innbefatte spørsmålet om hvordan noe blir kommunisert, for eksempel ordvalg og måter det blir kommunisert på, mens en analyse av konteksten vil handle om hvordan man trekker på eksisterende diskurser enten man er forfatter eller fortolker av teksten. På denne måten kan man si noe om hvorvidt den diskursive praksis reproduseres eller omformes, og hvilke konsekvenser dette har for den bredere sosiale praksis (ibid.).

I mitt korpus er det begrepet *tekst* som står sentralt. Undersøkelsen av lærernes omtale og bruk av tekstbegrepet, og hva de gjør med dette begrepet i sin oppfattede og gjennomførte læreplan, vil stå i et gjensidig forhold til den idealiserte og den formelle læreplanen. For å tydeliggjøre dette har jeg laget en visuell fremstilling, for å forsøke å vise hvordan de tre ulike aspektene påvirker hverandre:



De ulike feltene i trekanten er i bevegelse, ettersom informantene a) forholder seg ulikt til dem, og b) i ulik grad gir/klarer å gi systematisk informasjon om dem. Det er ikke sikkert at alle informanter kan redegjøre like klart for hvordan styringsdokumenter spiller inn i deres undervisningsopplegg og tenkemåter. Det er kanskje heller ikke slik at alle har en tydelig bevissthet om lokalt læreplanarbeid. Noen kan ha et (svært) reflektert forhold til hvordan de snakker om dette (“svarer jeg rett nå?”), mens andre bare prater i vei. En slik metarefleksjon hos informantene kan synliggjøre ulike diskursive mønstre, og hvilke premisser ytringene og meningen skapes ut i fra.

Selv om informantene ikke selv eksplisitt trekker dem frem til enhver tid, er det viktig å også tenke de ulike delene sammen. I en diskursanalyse – som handler om “makt”, altså om hvordan tenke- og snakkemåter blir styrt og styrer – vil det være særlig interessant å lete etter overlappinger mellom disse feltene. Preges tale- og skrivemåter av styringsdokumenter? Preges eller domineres tekstbegrep(ene) som sirkulerer av personlige eller institusjonelle faktorer? Hvordan vektet – og virker – lokale styringstekster mot de nasjonale? Har noen styringstekster særlig stor autoritet og diskursiv makt? Hvilke, og hvordan? (Virker f.eks. kvantifiserende argumenter sterkere enn de som går i mer kvalitativ retning?)

I og med at begrepet tekst forstås på mange måter kan det i min analyse være vanskelig å begrense konteksten. Når lærere snakker om tekst snakker de om en rekke forskjellige elementer som alle utgjør en del av en tekstdiskurs, det være seg tekster i et kulturhistorisk perspektiv, kanondebatt eller ut i fra fagdidaktiske hensyn. I analysen vil jeg derfor trekke fram de kontekstene som jeg mener er relevante for hvilken tekstdiskurs som norsklærerne i mitt korpus preges av.

### 3.2 Utvalg

Utvalget består av fem lærere fra fem ulike ungdomsskoler på det sentrale Østlandet. For at en informant skulle være aktuell, måtte vedkommende ha formell undervisningskompetanse i norsk, og jobbe på ungdomskolen. I tillegg måtte vedkommende undervise i norsk skoleåret 2014/2015, og ha vært med på å utforme den årsplanen/lokale læreplanen som ble brukt det undervisningsåret. Kriteriene er valgt med tanke på at det er norskfaget på ungdomstrinnet som er gjenstand for undersøkelse. Kriteriet om at de skal ha vært med på å utforme lokal læreplan er satt med tanke på at informantene skal ha gode forutsetninger for å kunne svare på intervju spørsmålene. Disse kriteriene vil kunne favne de fleste norsklærere i ungdomsskolen. Nedslagsfeltet ble valgt utelukkende av praktiske årsaker – det skulle være mulig for meg å reise til de respektive skolene innen rimelig tid og kostnad.

Det ble sendt ut mail til alle ungdomsskolene i egen arbeidskommune, i alt fem skoler. Flere rektorer var velvillig innstilt til å la sine respektive lærere delta i prosjektet, men da det kom til stykket ønsket ikke lærerne selv å delta. Potensielle kandidater fikk skriftlig henvendelse fra meg enten via epost eller kommunens læringsplattform. Da jeg ikke lyktes med å finne nok informanter på denne måten, ble sosiale medier og eget nettverk tatt i bruk. To av

informantene ble rekruttert ved hjelp av en åpen henvendelse i sosiale medier, som ved positiv tilbakemelding, fikk tilsendt informasjon pr. epost.

### 3.2.1 Et representativt utvalg?

Ved å gjøre en slik åpen henvendelse som jeg gjorde, er muligheten stor for at de som stilte opp til intervju, har en særskilt interesse for undersøkelsens tema. Dersom dette er tilfelle kan dette påvirke resultatene i en bestemt retning. Samtidig er det som kommer fram i intervjuene viktig for disse informantenes forståelse av temaet, og det kan være like viktig som noen andres oppfatning. Et utvalg på fem informanter er ikke på langt nær av et slikt omfang at jeg kan trekke konklusjoner som er generaliserbare for alle norsklærere i Norge. Informantenes oppfatninger av tekstbegrepet er ikke nødvendigvis gyldige for norsklærere generelt. Men ved å sette noen kriterier for utvalget har jeg likevel gjort noen grep for sannsynliggjøre at resultatene gjelder for en større andel norsklærere. Riktignok ville et ideelt utvalg blant annet hatt større bredde og jevn kjønnsfordeling. I mitt utvalg er det kun kvinner. Utvalget har tross dette variasjon i noen egenskaper. Informantene har spredning i alder, erfaring og type utdanning. Dessuten arbeider de på fem vidt forskjellige ungdomsskoler, hvorav to privatskoler.

Nedenfor er en oversikt over informasjon om informantene. Alle navn er fiktive.

	<b>Alder</b>	<b>Utdanning</b>	<b>Erfaring</b>	<b>Skole/trinn</b>
<b>Laila</b>	50 år	Realfag Drama-og teater 60 stp. norsk	Skuespiller Lærer i ungdomsskole	Offentlig 1 8. trinn
<b>Line</b>	28 år	Allmennlærer 60 stp. norsk	nyutdannet	Privat 1 9.trinn
<b>Stine</b>	49 år	Allmennlærer 2.avd spes.ped grunnfag norsk	Voksenopplæring Vgs. Grunnskole næringsliv	Offentlig 2 8.trinn
<b>Rigmor</b>	41 år	Allmennlærer 60 stp. norsk	Kundebehandler Kontaktlærer ungdomsskole	Offentlig 3 9.trinn
<b>Turid</b>	50 år	PPU Spes.ped 60 stp. norsk	Kontaktlærer Spes.ped.- koordinator Sosiallærer	Privat 2 9.trinn



### **3.3 Etiske problemstillinger**

#### **3.3.1 Anonymisering**

Prosjektet ble meldt inn til Norsk samfunnsvitenskapelige tjeneste (NSD) og ble vurdert som meldepliktig. I et brev datert 23.03.15 ble de nødvendige tillatelser for oppstart gitt av NSD (vedlegg 1). Når et forskningsprosjekt blir funnet meldepliktig stilles det strenge krav til behandling av personopplysninger. Alle opplysninger som kan knyttes til informantens identitet har blitt oppbevart adskilt fra både lydopptakene og transkripsjonene. Både opptak og koblingsnøkkel vil bli slettet etter endt studie. Alle navn i transkripsjonen er fiktive, og der informanten har brukt eget navn i intervju situasjonen har jeg endret dette til det fiktive navnet i transkripsjonen. I de lokale læreplanene som den enkelte informant har gitt meg, har jeg også anonymisert skolens og kommunens navn, og gitt planen det samme fiktive navnet som informanten har.

#### **3.3.2 Informert samtykke**

Forskningsetikk handler i stor grad om respekt for de personer som er gjenstand for forskningen. Derfor skal informantene både informeres om hva forskningen går ut på, hva det innebærer å delta – men også få informasjon om at de når som helst kan trekke seg fra prosjektet. For å sikre dette utarbeidet jeg et informasjonsskriv – det gikk først ut til rektorene ved de aktuelle skolene, og etter hvert også til de informantene jeg kom i kontakt med (vedlegg 2). Informasjonen som ble sendt ut inneholdt opplysninger om formålet med undersøkelsen, og kort om bakgrunnen for den. Verken teoretisk bakgrunn eller spørsmålskategorier ble referert i informasjonsskrivet. På denne måten mener jeg at jeg har gitt nok opplysninger til å vite hva det innebærer å bli med, men få nok til at informantene ikke kunne forberede seg på forhånd. Hensikten med å gjøre det slik var at informantens svar skulle være mest mulig autentiske og spontane, og ikke bli preget av hvordan de eventuelt ønsket å framstå. Når jeg siden møtte informantene leste jeg opp den samme informasjonen, men hadde inkludert et skjema for skriftlig samtykke som informantene måtte signere før intervjuets oppstart (vedlegg 3). På denne måten mener jeg at informantene var innforstått med hva som er formålet med undersøkelsen, hva opplysningene skal brukes til, hvordan informasjonen blir behandlet og hvem som får tilgang til materialet.

### **3.4 Innsamlingsmetoder**

Det er brukt to ulike metoder for å samle inn data, kvalitativt intervju med digitalt opptak og innsamling av dokumenter. Jeg vil først gjøre rede for prosessene rundt intervjuene – fra forberedelser til gjennomføring, før jeg kort gjør rede for dokumentinnsamlingen.

#### **3.4.1 Det kvalitative forskningsintervju**

Det kvalitative forskningsintervjuet søker å forstå verden sett fra intervjupersonenes side. Ved å bruke intervjuet skapes en møteplass mellom forskeren og informantene som begge har en felles interesse i det samtalen skal dreie seg om. Hensikten med intervjuet er å avdekke intervjupersonens livsverden, hans forståelse og oppfatning av den sosiale praksisen han er en del av. Intervjueren må deretter fortolke meningen med det intervjupersonen forteller, slik at han får en dypere innsikt i hvordan mennesker forholder seg til de fenomener som studeres (Dalen 2011; Kvale og Brinkmann 2014).

Intervjuformen gir meg den fordel at jeg gjennom samtale kan få fram ulike perspektiver ved lærerens forståelse og innsikt i tekstbegrepet. Jeg kan stoppe opp, spørre om igjen – eller la læreren få mulighet til å utdype svar jeg ikke forstår. På denne måten vil det være enklere å unngå misforståelser, men man får også fram flere nyanser og perspektiver.

#### **3.4.2 Intervjuguide**

Intervjuene ble gjennomført ved hjelp av en semistrukturert intervjuguide (vedlegg 4). Hensikten med en semistrukturert organisering av intervjuet er at intervjueren vil kunne styre samtalen i en retning ved å påse at temaer som er viktige for problemstillingen blir belyst, samtidig som den er fleksibel nok til at intervjuobjektet kan komme med innspill (Kvale og Brinkmann 2014). Det var viktig for meg å få intervjusituasjonen til å ha form som en samtale, mer enn et forhør. Strukturen på intervjuet gjorde dette mulig.

Temaene i intervjuguiden er ordnet etter traktprinsippet (Dalen 2011:26). Innledningsvis får intervjupersonen anledning til å fortelle om seg selv, før de blir bedt om å fortelle om et vellykket prosjekt der de har arbeidet med multimodalitet og litteratur. Ved å stille et så åpent spørsmål ved starten av intervjuet var tanken at informanten både skulle føle at hun var på hjemmebane og føle seg trygg i situasjonen, men også å skape en anledning for informantene til selv å gi uttrykk for hva de legger i multimodalitet og tekstbegrepet. Som intervjuer og

forsker er det mitt ansvar at samtalen blir en så god arena som mulig for meningsutveksling (Kvale og Brinkmann 2014).

Siden spisses temaene og spørsmålene mer og mer inn mot fortolkning av læreplanen og tekstbegrepet. Selv om spørsmålene blir stadig mer spesifikke, er de forsøkt utformet slik at de skal være åpne, og mulige å svare på selv om man ikke har reflektert over temaene på forhånd. Eksempelvis bruker jeg formuleringer som ”hvordan forstår du...” eller ”hva legger du i...” Som avslutning på intervjuet lot jeg informantene få mulighet til å ta opp temaer de følte de ikke hadde fått snakket nok om, eller som de mente var viktig å få belyst i sammenhengen.

En utfordring da jeg utformet spørsmålene var hvordan jeg skulle bruke begrepene *sammensatt* og *multimodal*. Selv bruker jeg termen multimodal, mens jeg hadde en forventning om at informantene nok ville ha bedre kjennskap til ”sammensatt”/”sammensatt tekst” ut i fra det hvordan dette begrepet har blitt brukt i læreplanen tidligere. I intervjuguiden er det derfor begrepet sammensatt som er benyttet. Det er mulig at dette valget om begrepsbruk har påvirket hvilke opplysninger som har kommet fram i undersøkelsen, og at dette påvirker reliabiliteten negativt.

### 3.4.3 Pilotintervju

I litteraturen som beskriver det kvalitative forskningsintervjuet, bl.a. Kvale og Brinkmann (2014), Dalen (2011) og Brekke og Tiller (2013) framheves det at selv om intervjuet er en hyppig benyttet metode innenfor kvalitativ forskning, så er det ingen enkel metode. Den stiller store krav til forskeren om både teoretisk innsikt, analytiske ferdigheter – men også evne til å skape gode møter mellom mennesker. Å få til en god samtale der informanten opplever seg som en del av samtalen og ikke et objekt som er gjenstand for undersøkelse kan være en kunst, også fordi maktforholdet mellom partene er skjevt i utgangspunktet (Kvale og Brinkmann 2014). Som nybegynner i sjangeren var jeg redd for at jeg skulle framstå mer som en forhører, eller en besserwiser. Derfor bestemte jeg meg for å gjennomføre et pilotintervju.

En god kollega, som jeg jobber tett sammen med, stilte velvillig opp til dette. Jeg visste at hun ville gi meg ærlige tilbakemeldinger om hvordan det hele opplevdes, men også være i stand til å komme med konstruktive tilbakemeldinger og komme med forslag til nødvendige endringer.

Jeg forsøkte å skape en arena som ville være så lik som mulig i forhold til hvordan jeg så for meg gjennomføringen av de øvrige intervjuene.

Pilotintervjuet gav meg verdifull informasjon om hvordan utstyret fungerte, og hvordan ”informanten” opplevde å ha opptaksutstyr foran seg. Hun kom dessuten med noen forslag til endring av rekkefølgen på enkelte spørsmål. Det viktigste jeg erfarte ved å gjennomføre et pilotintervju var å se hvordan spørsmålene fungerte, og hva det vil si i praksis at intervjuguiden er semistrukturert. Jeg forstod litt mer av hvordan et semistrukturert intervju fungerer, slik at jeg ble tryggere på hvordan jeg kunne veksle mellom spørsmål og være fleksibel i forhold til hva som kom fram i intervjuet. Intervjuet gav meg også verdifull erfaring med å stille oppfølgingsspørsmål, og øvelse i hva som skal følges opp videre.

#### **3.4.4 Gjennomføring av intervjuene**

Intervjuene var planlagt gjennomført i mai 2015, og tidspunktet skulle vise seg uheldig for gjennomføring av intervju. Da dette er en travel tid for skolene med sluttinnspurt i form av eksamensgjennomføring og standpunktvurderinger, var det mange av de potensielle informantene som vegret seg for å stille opp på intervju. Tilslutt stod jeg likevel igjen med det ønskede antall informanter, takket være delingskulturen i sosiale medier og velvillighet fra to tidligere kolleger.

Jeg valgte å gjøre digitale opptak av intervjuet, ved hjelp av programmet GarageBand og en god bordmikrofon. Slik kunne jeg følge med på om det ble feil i opptaket, og mikrofonen var av god kvalitet slik at jeg slapp å bekymre meg for lydkvaliteten på intervjuet, og dermed problemer med senere transkribering. Å plassere en bordmikrofon på bordet mellom oss kunne ha blitt et forstyrrende element, men jeg opplevde det ikke slik. Utstyret ”bare var der” og samtalene fløt godt.

Ideelt sett bør et intervju foregå på en arena der informanten kjenner seg hjemme, for eksempel på egen arbeidsplass. Tre av informantene ble intervjuet på denne måten, Rigmor, Turid og Line. Da satt vi i et tomt klasserom eller et ledig kontor og fikk samtale så å si uforstyrret. I intervjuet med Line kom det en gruppe elever som ønsket å bruke rommet, og intervjuet måtte avbrytes en kort stund. Intervjuet med de to siste informantene, Laila og Stine, måtte foregå henholdsvis i en hotelloobby og på kafe. Det var praktiske hensyn som var

årsaken til dette. I og med at det var vanskelig å avvikle intervjuene i mai, måtte de to siste intervjuene foregå i forbindelse med sensurmøter. Vi er alle tre sensorer i norsk, og det ene foregikk rett etter sensorskoleringen og det andre rett etter fellessensuren i juni. Dette var absolutt ingen ideell arena, verken tidspunktet eller stedet. Lydkvaliteten på intervjuene ble likevel god, så selv om to av intervjuene foregikk på nevnte arenaer har dette ikke gått utover kvaliteten. Det har vært enkelt å høre hva begge parter i samtalen under transkribering.

Selv om intervjusituasjonen for de to siste intervjuene ikke var ideell, var det nødvendig å få innhentet den nødvendige empirien innenfor skoleåret 2014/2015 – og da ble dette den eneste løsningen. Dessuten var informantene innstilt på at dette skulle de hjelpe meg med, og viste dermed stor grad av fleksibilitet og imøtekommenhet. Dette bidro nok også til det gode klimaet under de to siste samtalene, samtidig som at jeg da hadde fått mer erfaring og selv var tryggere på hvordan jeg skulle gjennomføre intervjuene på en god måte.

Alle intervjuene har en varighet på mellom 45 og 60 minutter. De er nokså ulike, selv om de alle har med alle elementene fra intervjuguiden. De ulike informantene var opptatt av å svare på spørsmålene, og til tider fløt samtalene uanstrengt. Felles for alle informantene var at de var opptatt av hva jeg var ute etter, og at de ikke hadde forberedt seg på hva de skulle si. I startfasen av intervjuet opplevde jeg det som viktig å trygge informantene om at det ikke lå noen forventninger fra min side på at de skulle ha forberedt seg, og at det viktigste de kunne bidra med var å fortelle meg hvordan de tenker rundt det jeg spurte om. Det ble også viktig å fremheve at det ikke finnes rette og gale svar i forskningsprosjektet, men at det var deres oppfatninger av temaet jeg var interessert i.

### **3.4.5 Transkribering av intervjuene**

Det er mange måter å transkribere et intervju på, og uansett hvilken metode som velges vil noe gå tapt i transkriberingen fordi noe utelates. Å transkribere er ”en fortolkningsprosess der forskjellene mellom talespråk og skrevne tekster kan skape en rekke praktiske og prinsipielle problemer”, sier Kvale og Brinkmann (2014:186). For det første utelates all den non-verbale kommunikasjonen som fakter og gester, samt toneleie og intonasjon. For det andre må man ta stilling til hvorvidt samtalen skal transkriberes til normert skriftmål, dialekt eller gjøres som en nøyaktig lingvistisk fortegnelse der alle muntlige ytringer er med. Jeg har valgt å transkribere til normert bokmål, men jeg har også valgt å inkludere alle gjentakelser. Men jeg

har utelatt detaljer som intonasjonsmessige understrekninger og markering av pauser. Nøling og latter har jeg likevel valgt å markere. Valgene er delvis preget av praktiske hensyn – det ville ikke være mulig med det tidsomfanget en masteroppgave har, å gå svært detaljert til verks på såpass lange samtaler som intervjuene er. Dessuten er det ikke en språklig analyse jeg skal gjøre. Det er derfor ikke nødvendig, i det jeg primært er ute etter hvilke diskurser som preger språkmønstrene og tenkemåtene.

Det transkriberte materialet utgjør til sammen 32 sider med enkel linjeavstand.

### **3.4.6 Innsamling av dokumenter**

Da informantene møtte til intervju, ble de også bedt om å ta med seg den lokale planen som de arbeidet etter samme skoleår. Noen hadde den med i utskrevet versjon, andre mailet den over der og da. Det er et dokument jeg ikke har fått inn, og det er Stines. Jeg har henvendt meg en rekke ganger, blitt lovet dokumentet – men ikke fått det. Til slutt har jeg valgt å gå videre med analysen uten at hennes plandokument er med. Jeg har kommet til at dette er uproblematisk, fordi analysen ikke skal dreie seg om hva hva enkelt lærer sier kontra hva hun planlegger. Analysen bygger på de diskursene jeg finner i talemåtene felles for informantene, i samspillet med det som planlegges og det som normtekstene sier, jfr. modellen min.

Jeg har altså fire dokumenter som utgjør en del av materialet. Dette er den lokale planen som lærerne underviser etter og som de har vært med å utforme. Dette dokumentet har ulik benevnelse ved de ulike skolene. Noen har kalt dokumentet for årsplan, andre for temaplan osv. Hensikten med dokumentet er imidlertid den samme. Det er en lokal plan for arbeidet i norskfaget, samme skoleår. Dokumentene er ikke vedlagt oppgaven, men kan fremvises på forespørsel. Den primære grunnen til dette er at de var vanskelige å anonymisere fullstendig, slik at de ikke var gjenkjennbare for noen.

## **3.5 Undersøkelsens kvalitet**

Reliabilitet og validitet sier noe om kvaliteten på forskningsarbeidet. Innenfor kvantitativ forskning er begrepene i særlig grad knyttet til målbare størrelser, noe som ikke uten videre er mulig i kvalitativ forskning. Man må derfor nærme seg reliabilitets- og validitetsspørsmålene på en annen måte. Først og fremst knyttes kvaliteten på kvalitativ forskning seg til alle fasene

i arbeide, fra førforståelse og formulering av forskningsspørsmål, til gjennomføring analyse og presentasjon (Kvale og Brinkmann 2014; Dalen 2011).

Reliabilitet er knyttet til undersøkelsens troverdighet, og i teorien skal undersøkelsen skulle kunne gjennomføres av en hvilken som helst forsker og komme fram til det samme resultatet basert på det samme designet. Men forskningsintervjuet kan ikke reproduseres uten videre. Det er et samspill, en samtale mellom to parter, og mine vurderinger og oppfølgingsspørsmål vil ikke nødvendigvis være identisk med det en annen ville ha gjort. Derfor er det svært viktig at man i et kvalitativt forskningsarbeid søker å gjengi de enkelte leddene i forskningsprosessen så nøyaktig som mulig, slik at prosjektet blir gjennomskinnelig. Dette gjelder både forhold ved forskeren, informantene intervjusituasjonen og metodevalg (Dalen 2011). I redegjørelsen om metode har jeg forsøkt å tilstrebe en så nøyaktig beskrivelse av prosessen som mulig.

*Metodetriangulering* er en annen måte å tilstrebe troverdighet. Dette innebærer å bruke ulike innfallsvinkler (metoder) for å belyse problemstillingen (Creswell 2014). I mitt tilfelle har jeg valgt både å benytte meg av det kvalitative forskningsintervju, og dokumentanalyse. Hver for seg vil de gi viktig informasjon om hvordan lærere forstår tekstbegrepet i læreplanen, men analysen av de to ulike datagrunnlagene kan også komme til å vise både motsetninger og bekræftelser. På denne måten vil det være større mulighet for eventuelle feiltolkninger å bli synlige.

*Validitet* er knyttet til resultatenes gyldighet, og om gjennomføring, funn og tolkninger faktisk kartlegger det som skal undersøkes, nemlig hvordan lærere forstår og oppfatter tekstbegrepet i læreplanen. Å validere et forskningsprosjekt kan være å avdekke feilaktige tolkninger i datamaterialet. Ordvalg og formuleringer i intervjuguiden og underveis i intervjuet, kan utgjøre et validitetsproblem; det jeg mener er ikke nødvendigvis det motparten oppfatter. Et eksempel på dette er at jeg innledningsvis i intervjuguiden har lagt opp til følgende formulering: ”Fortell om et vellykket prosjekt der du har arbeidet med litteratur og sammensatt tekst”. Denne formuleringen opplevdes noe forvirrende for enkelte av informantene, og de måtte spørre flere ganger om hva jeg mente med litteratur i denne sammenhengen. Begrepet *litteratur* kan lett oppfattes som *skjønnlitteratur*, noe som var utilsiktet i dette tilfellet. I ettertid ser jeg at jeg ikke burde ha brukt begrepet litteratur i det hele tatt, men kun holdt meg til begrepet tekst. Om det har hatt noen avgjørende betydning for

funnene tror jeg ikke, men det kan ha vært med på å farge oppfatningen av hva informantene har gitt uttrykk for i intervjuet. Samtidig har intervjuet den fordel at misforståelser kan oppklares umiddelbart, slik det ble gjort i dette tilfellet.

Valideringsarbeidet er en kontinuerlig prosess der man kontrollerer og har et kritisk syn på egne tolkninger bl.a. ved å stille spørsmål til funnene underveis, og være kritisk til egne konklusjoner. Men validitet dreier seg ikke bare om metode, det er helt nødvendig å sette funn opp mot teori for å undersøke om det er hold i funnene. Alternativt kan man trekke konklusjoner som kan gi grunnlag for ny teori ("grounded theory"), og gi grunnlag for videre forskning (Kvale og Brinkmann 2014).



## 4 Analyse av intervjuene

---

I dette kapittelet vil jeg trekke fram ulike aspekter ved tekstbegrepet som informantene gir uttrykk for i intervjuene. Jeg trekker ingen spesielle skiller mellom tekster som skal leses eller skrives i analysen, men jeg forsøker å vise både hva lærerne selv beskriver og hvordan de omtaler og forholder seg til tekst. De ulike sidene jeg trekker fram, er forhold som jeg mener er interessante for videre diskusjon om norsklærernes diskurser. Selve drøftingen av hovedfunnene blir gjort i et eget kapittel.

### 4.1 Det vellykkede prosjektet

Tanken ved å la informantene snakke om et vellykket undervisningsopplegg var at de skulle få en helt åpen arena, der de selv kunne få anledning til å presentere seg og sine tanker rundt bruk av multimodalitet i klasserommet, uten at jeg hadde styrt samtalen i noen bestemt retning. Derfor ble intervjuet innledet med dette spørsmålet, etter at de hadde fått presentere seg. Spørsmålet jeg stilte var: ”Kunne du ha fortalt meg om et vellykket prosjekt der du arbeidet med litteratur og sammensatte tekster?” Formuleringen er noe uheldig, da jeg valgte begrepet *litteratur* framfor tekst. Det kan ha ført tankene til informantene hen mot skjønnlitteratur. Dessverre var jeg ikke observant nok på dette, men ser at formuleringen heller burde ha lydt ”Kunne du ha fortalt meg om et vellykket prosjekt der du har arbeidet med tekster og multimodalitet” for eksempel.

Allikevel er responsen på spørsmålet mitt interessant. Samtlige av informantene responderer med overraskelse og nøling.

Line	Oi! Sammensatte tekster har jeg egentlig spart til tiendeklasse....
Turid	Oi, eh...pause?
Rigmor	I den forrige klassen min....
Stine	I år? [...] for der husker jeg vel kanskje mer konkret at vi har jobbet med....
Laila	Det var mange ting! [...] Jeg har jo et – men det er en god stund siden [...] I år har vi laget hypertekstfortelling – er det innafor?

Det interessante med denne responsen er at de både vitner om usikkerhet på hva det vil si å jobbe med sammensatte tekster og litteratur, og at dette ikke er noe som informantene jobber med jevnt og bevisst. Det kan selvsagt også skyldes utydigheten i spørsmålsformuleringen, som da Laila lurer på om hypertekstfortellinger er *innafor* eller ei. Informantene gir uttrykk for at dette er noe de enten har utsatt, eller at de ikke jobber med særlig ofte. Ordvalg som ”- i år?” og ”i den forrige klassen” min vitner om dette. Det er også verdt å merke seg ordbruken til Laila. Hun lurer på om hypertekster er *innafor*. I dette må det ligge en oppfatning av at noe skal defineres som en del av tekstkulturen, og noe ikke – og hypertekstfortellinger er en form for fortelling som nok ikke er særlig vanlig å bruke i grunnskolen, noe som kan bidra til usikkerheten hennes.

Når informantene får tenkt seg om litt, og de blir forsikret om at jeg ikke er ute etter et spesielt svar, kommer de på gli. To av informantene forteller om hvordan de har jobbet med å illustrere skjønnlitteratur ved å sette digitale bilder til noveller eller lyrikk, mens to andre informanter forteller om hvordan de har sammenlignet dikt med rap, og film og litteratur. I tillegg trekker altså Laila fram hypertekstfortellingen, der fokuset har vært å la elevene få eksperimentere med hvordan hyperlenker fungerer og hvordan den digitale fortellingen endrer seg avhengig av hvilken lenke du velger å følge.

Som begrunnelse for hvorfor prosjektene var vellykkede, trekker alle informantene frem perspektiver som berører elevenes livsverden. De begrunner med at ” Elevene synes det var gøy” , ”Selvstendighet og kreativitet”, ”de ble fenget” og at de fikk være kreative og selvstendige. Med engasjementet mente Rigmor at også forståelsen av litteraturen ble bedre. Igjen er det altså elevperspektivet som inntas, som ”portåpner” inn mot litteraturen. Det informantene tenker om det vellykkede prosjektet gir altså en pekepinn over hvordan de forholder seg til et utvidet tekstbegrep, og hvordan de nærmer seg dette når det skal undervises.

## 4.2 Kriterier som legges til grunn for tekstutvalget

Læreplanen gir ingen føringer for hvilke tekster som skal være gjenstand for undervisning. Derimot er det et uttalt mål at elevene etter tiende trinn skal kunne ”lese og analysere et bredt utvalg tekster i ulike sjangere og medier på bokmål og nynorsk og formidle mulige tolkninger” i følge læreplanen (Kunnskapsløftet 2006/2013). Det er dermed i prinsippet opp

til den enkelte lærer hvilke tekster som faktisk blir tatt med inn i klasserommet. Hvordan den enkelte lærer oppfatter tekstbegrepet vil dermed ha innvirkning på hva slags tekster som blir pensum. Jeg synes derfor det var interessant å finne ut hvilke kriterier informantene legger til grunn for de valgene de gjør.

#### 4.2.1 Elevens livsverden

Et av kriteriene som alle informantene var inne på, handler om å ta utgangspunkt i elevens livsverden. Line trekker for eksempel fram modning som et anliggende:

[... ]Så vi hadde en diskusjon rundt det hva vi tror elevene er modne til, for vi følte at de elevene vi hadde nå var litt barnsligere enn det vi hadde i fjor. Eh...jeg vet ikke om vi kan si det sånn? Vi gikk i utgangspunktet [ut fra] at de var ganske barnslige i åttende, så vi tenkte at, ok, de skal få litt tid til å modne seg på, til at vi tar de heavy sakene da.

Turid trekker fram tilpasset opplæring som et av kriteriene, og er opptatt av å ikke låse klassen til en bestemt tekst, men fokuserer på at klassen skal ha ulike valgmuligheter ved for eksempel få velge mellom tre ulike tekster med samme tema eller tilhørende samme litterære periode. Mens Rigmor mener at den enkelte tekst bør ha et så stort potensial at den kan leses på flere nivåer samtidig. Hun sier at teksten skal

ha flere nivå, at jeg skal kunne nå klassen som helhet, at jeg skal kunne tilby noe gjennom teksten til alle. Det skal være så enkelt som å forstå at Karen ble forelsket i postmannen, men at det ikke ble hun og han – til å kunne lese mellom linjene å forstå at hun er gravid fordi kjolen er trang, til å kunne forstå hva vinden betyr for historien, til å forstå hva haren og reven har å si for historien om Karen og postmannen. Det handler om tilpasset opplæring, at teksten kan brukes på ulike vis i klassen. Det er viktig for meg, for jeg liker å tenke at en klasse skal ha et likt utgangspunkt, men at de kan avslutte på ulike steder.

Implisitt i dette ligger at elevene skal kunne oppleve mestring i møtet med tekstene som leses. Både modning og tilpasset opplæring handler om dette. Det gjøres altså pedagogiske vurderinger, med utgangspunkt i elevgruppen man har. Målet er at elevene skal sikres tilgang til tekstene som er gjenstand for lesing. Thomas Ziehe hevder at denne tilgangen er en ekstra utfordring for lærere i dag, all den tid elevenes livsverden er orientert rundt en personlig livsverden preget av massekulturen. Finkulturen danner ikke lenger en felles referanseramme

for samfunnet, og elevene vil stadig oppleve distansering fra tekstene som leses – i alle fall så lenge disse står fjernt fra deres egen livsverden (2001). Utfordringen ligger, i følge Ziehe, at læreren må være en brobygger mellom elevenes livsverden og de alternative livsverdener. Hvorvidt læreren gjør suksess eller ei, er avhengig av den enkelte lærers opptreden i møte med elevene (ibid.).

#### 4.2.2 Litteraturhistorie

Line er en av informantene som er spesielt opptatt av at litteraturhistorien er viktig for valg av tekster til undervisningen. Hun uttrykker bekymring for at litteraturhistorien i sin eksplisitte form er fjernet fra læreplanen, og mener at dette er en stor mangel fordi litteraturhistorien er viktig for å forstå koplingen mellom fag som norsk, RLE og samfunnsfag. Hun sier videre at elever ikke kan gå ut fra ungdomsskolen uten å kjenne til Ibsen, og derfor må noen tekster være valgt fordi de har kulturhistorisk verdi.

Selv om litteraturhistorien verken fremgår som eget kompetansemål i læreplanen for ungdomsskolen, eller har særlig stor plass i de siste reviderte utgavene av læreverkene<sup>4</sup> har informantene vektlagt dette i større eller mindre grad. De nevner både mellomkrigslitteratur, realisme og naturalisme som aktuelle innfallsporter til tekstutvalg.

Turid uttrykker klart at hun ønsker at det var en fastlagt kanon å forholde seg til. For, som hun sier, det hadde vært enklere for alle parter om man hadde en kjernelitteratur å gå ut i fra som alle elever måtte igjennom. Det hadde gjort det enklere for læreren, og sikret at elevene hadde likhet gjennom skolegangen. Stine nevner ikke kanon direkte, men sier at man i større grad burde bruke læreverkene:

Vi bruker det alt for lite! For det er jo den fete permen med veldig mange gode tips og ideer. Vi kunne hatt norsk seks timer hver dag, fem dager i uka...Ja, vi kunne det, for det er veldig masse å ta av, og vi utnytter det for lite og at vi fortsatt er der at vi skal finne opp kruttet selv.

Lærernes betraktninger her skriver seg rett inn i kanondebatten som særlig preget overgangen mellom de to læreplanene L97 og KL06. Både Line og Turids argumentasjon ligner på den

---

<sup>4</sup> Se for eksempel *Fabel* fra Aschehoug eller *Kontekst* fra Gyldendal.

som ble brukt i L97. Der ble litteratur og historie beskrevet som en sammenbindende kraft i samfunnet som skulle skape fellesskap og en felles nasjonalidentitet (L97:111). Kjennskapet til litteraturhistorien skulle altså skape en felles plattform for videre utvikling. Når Turid ønsker seg en kanon så sier hun jo at det nettopp er for å skape noe felles, noe som kan sikre at alle elever i Norge får lik skolegang. Hun problematiserer ikke noe rundt kanonbegrepet, men ønsker et pensum som er felles for alle elever. Lines bekymring handler først og fremst om frykten for at noe skal gå tapt ved at litteraturhistorien er fjernet fra læreplanene. Både Turid og Stine trekker fram arbeidsbyrden til lærerne. Turid sier at en kanon ville gjøre det enklere for læreren, mens Stine mener at læreverkene brukes i for liten grad. Med læreverkene er det allerede lagt ned et betydelig arbeid med å velge ut tekster og arbeidsmåter, og det vil derfor være tidsbesparende å ta dette mer i bruk. Implisitt i dette ligger det også en formening om det at noen andre har valgt tekstene (en lærebokkanon) er greit.

#### **4.2.3 Læreren har et forhold til teksten**

Et tredje forhold som blir trukket fram under intervjuene er hvilket forhold læreren har til teksten fra tidligere. Ofte viser det seg at gode erfaringer med teksten i tidligere klasser gjør at man velger denne teksten igjen. Turid sier for eksempel at noen tekster fenger elevene mer enn andre, og da velger hun gjerne den igjen.

Men det er også slik at informantene velger tekster de selv er glad i. Turid forteller at hun velger ”de jeg er glad i, de litt tradisjonelle, rett og slett”. Rigmor sier hun alltid ser fram til å bruke ”Du må ikke sove” av Arnulf Øverland fordi den har aktualitet hele tiden, men også fordi hun er glad i denne selv. Også Line trekker fram denne teksten og nevner at hun ble glad i dette diktet allerede da hun selv gikk på ungdomsskolen. Denne identifikasjonen med elevene trekker mot forrige kriterium, nemlig verdien av litteraturhistorien som en forbindelseslinje mellom ulike fagområder. Fordi hun selv har opplevd dette som nyttig, mener hun at dette også vil være nyttig for elevene hennes.

Noen tekster velges ut i fra vane, ”fordi den pleier å fungere på åttende trinn” som Laila sier. Stine forteller at i lærerkollegiet hennes er det stort sett konsensus om hvilke tekster som skal brukes, og legger erfaring og god vane til grunn for resonnementet. En slik vane-tenkning kan man kanskje kalle for ”business-as-usual”-diskursen. Det at en tekst velges fordi man kjenner den, og vet at den fungerer – er både praktisk og tidsbesparende, og det er ikke utenkelig at

mange lærere har denne holdningen til tekstutvalg jfr. rapporten til Tidsbrukutvalget der tidspress ble trukket fram som en utfordring i lærerhverdagen (Tidsbrukutvalget 2009).

#### 4.2.4 ”Flere fluer i en smekk”

Felles for alle informantene er at de ser etter tekster som tjener flere formål samtidig. Line uttrykker det slik:

Men først og fremst er jo hovedfokuset med de tekstene jeg velger enten a) illustrere en sjanger, eller b) styrke mye nynorsk. Det er blitt mye lesing på nynorsk nå, for å styrke dem i forhold til nynorsken. Så hvis jeg klarer å slå to fluer i en smekk, hvis jeg klarer å finne en god eksempelmal og på nynorsk, da føler jeg at ...da har jeg...da er det bra!

Her uttrykker hun et ønske om at tekstene både skal være gode eksempeltekster på sjanger og egne seg som styrkning av nynorsk, som for alle informantene er sidemålet. Turid trekker også fram styrkning av nynorsk som et viktig aspekt ved tekstutvalget. Andre ønsker for tekstene er at de skal ha flere nivåer eller være tydelige i bruk av virkemidler. Dersom tekstene både favner temaet det jobbes med, dekker kompetansemålene i læreplanen og gir god tilgang til sidemålsundervisningen, er teksten nærmest sikret en plass i opplæringen. Dette kan være en pragmatisk tilnærming til en læreplan som ofte oppfattes som ambisiøs, og med svært mange kompetansemål som skal nås i løpet årene på ungdomsskolen. Det er verdt å merke seg at selv om tekstene bør tjene som eksempler i flere henseender, er det ingen av informantene som refererer til begrepet modelltekst som vi finner i den reviderte KL06.

### 4.3 Tekstutvalget

I løpet av intervjuet kommer informantene med en rekke eksempler på tekster de bruker i undervisningen. Det er altså ikke slik at informantene har fått spørsmål om å gjøre rede for titler eller forfattere de bruker, men de har fått spørsmål om å si noe om hvilke kvaliteter tekstene de bruker har. Titlene og forfatternavnene blir bl.a. trukket fram i denne sammenhengen, ellers blir de nevnt i andre sammenhenger i løpet av intervjuet. Hele tiden bruker jeg begrepet tekst som benevnning, ikke litteratur eller skjønnlitteratur. Nå er det jo ikke slik at disse tekstene er de eneste som blir brukt gjennom et skoleår, men i årsplanene fra de samme informantene gis det få eller ingen teksteksempler. Derfor må de tekstene informantene snakker om i intervjuet legges til grunn for den videre argumentasjonen. Samtidig er det slik at de tekstene som informantene velger å snakke om, vil også være de som i stor grad representerer lærerens syn på tekst.

Derfor har jeg valgt å systematisere teksteksemplene i et skjema. En slik skjematisk fremstilling er en hjelp for å synliggjøre hvilke tekster som blir nevnt, og hvilke tekster som blir trukket fram. Alt i alt nevnes det 25 ulike titler eller forfatternavn. Tittelen eller forfatteren er bare listet opp en gang, men dersom flere informanter nevner samme tekst, har jeg telt teksten en gang pr. informant. Dersom disse tekstene sorteres etter litterær periode og/eller utgivelsesår, ser det slik ut:

Periode	Antall	Tittel
<b>før 1800</b>	1	<i>Håvamål</i>
<b>Nasjonalromantikken</b>	3	”Julaften” (Wergeland) <i>Jøden</i> (Wergeland) <i>Amtmannens Døtre</i> (Collet)
<b>Realismen/naturalismen</b>	13	<i>Et dukkehjem</i> (Ibsen) <i>Forrådt</i> (Skram) ”Faderen” (Bjørnson) ”Karens Jul” (Skram) ”Karen” (Lie) ”Terje Vigen” (Ibsen)
<b>Mellomkrigstida</b>	4	”Til ungdommen” (Grieg) ”Du må ikke sove” (Øverland)
<b>fra 1945-1970</b>	2	”Matt.18:20” (Bringsværd)
<b>fra 1970-2000</b>	6	”Eg står her og skal slå opp med ei jente” (Belsvik) <i>Gode gjerninger</i> (Osmundsen) Dikt av Hans Børli <i>Flukten fra dyreskogen</i> (animasjonsfilm) ”Liket i skapet” (av ?) Forfatter Inger Hagerup
<b>etter 2000</b>	6	Ulike russelåter bl.a. <i>Sjeiken 2015</i> <i>Styggen på ryggen</i> (rap) <i>Fuck Off I love You</i> (Mæle) Forfatter Magnhild Bruheim <i>Sinna mann</i> (billedbok) <i>Min bestefar strøk kongens skjorter</i> (billedbok)

I denne oversikten er det to ting som jeg finner spesielt interessant. Det ene er at skjønnlitteratur er totalt dominerende. Det finnes ikke ett eksempel på noe som kan sies å være saktekst. Dette er særlig interessant, for fire av de fem informantene bruker læreverket *Kontekst* (Blichfeldt, Heggem og Larsen 2006a), og av *Konteksts* fire antologier har saktekster fått mye plass i de to siste antologiene. I teksteksemplene fra etter år 2000 finnes det flere eksempler på multimodale tekster, men også disse er skjønnlitterære. Det andre er overvekten

av det vi kan kalle klassiske tekster, tekster som er knyttet til vår nasjons kulturarv. Dersom vi teller tekster som er utgitt før 1970 er det hele 23 tekster, mens tekster etter 1970 teller bare 14. Og av dette er det bare seks tekster som er utgitt etter år 2000. Det magre tekstutvalget fra etter år 2000 innebærer en viss selvmotsigelse til det informantene sier om at de velger tekster som først og fremst tar utgangspunkt i elevens livsverden.

Foruten antallet tekster fra de ulike tiårene gjennom historien, er det verdt å merke seg hva slags tekster som er trukket fram. Av tekster fra før 1800-tallet er det bare Håvamål som blir trukket fram. Verken sagalitteraturen, Snorre eller Holberg blir nevnt. Mange snakker derimot varmt om tekstene fra realismen og naturalismen. Blant tekstene fra realismen er det særlig Ibsens *Et dukkehjem* som går igjen, men også andre tekster som omhandler kjærlighet og kjønnsroller. Trekkes disse fram fordi kjærlighet og kjønnsroller var et eget tema i KL06 før revisjonen? Eller trekkes disse fram fordi informantene mener disse representerer realismens epoke best? En av informantene (Stine) sier om *Et dukkehjem* at ”Når jeg jobber som sensor har jeg ikke opplevd en gang at ikke *Et dukkehjem* dukker opp. Den bruker vi knapt hos oss”. Dessuten er det fire av informantene som trekker fram ”Karen” av Kielland som trekkes fram som eksempel på en nærmest fullkommen tekst – fordi den har mange lag og derfor kan passe for mange elever, og leses på mange nivåer. Den anses også som et godt eksempel på bruk av novellens virkemidler.

#### 4.4 Klassikere versus nyere litteratur

Felles for alle informantene utenom en, er at lærebok/læremidler spiller en relativt beskjeden rolle. Det synes som om tekstutvalget først og fremst er avhengig av om læreren selv har et forhold til teksten. I tabellen overfor er det tydelig at tekster fra før 1970 har en mer dominerende plass enn senere tekster. Spørsmålet er hvorfor det er slik. Dersom tekstutvalget er avhengig av lærerens forhold til teksten fra tidligere, enten fordi han liker teksten eller har for vane å bruke den, er det interessant å se på hvilke faktorer som påvirker tekstdiskursen i norskfaget.

I alle læreplanreformene gjennom historien har lesing vært viktig. Tekstutvalget har hatt flere viktige formål, fra å kjenne kristendommen gjennom bibelske tekster til etter hvert ”skoleklassiske” tekster gjennom leseboka, satt inn i en litteraturhistorisk ramme (Engelsen 2015). I 1939-læreplanen skulle ”norskfaget ha ein nasjonsbyggande funksjon ved at ein



skulle lese kanoniserte skjønnlitterære tekstar” (Nordstoga, sitert etter Engelsen 2015:34). Lærerens oppgave var å presentere tekster som hans generasjon og tradisjon mente var viktige (Engelsen 2015). Med M74 svingte pendelen den andre veien, der skulle tekstutvalget i mye større grad skulle basere seg på elevenes leseopplevelse og leseglede. Så kom M87 der pendelen i noen grad var i ferd med å svinge tilbake. Kunnskap og forståelse ble igjen vektlagt, og litteraturhistorien fikk en større plass. Men med L97 var pendelen tilbake til utgangspunktet og i læreplanen ble en rekke kjente navn fra litteraturhistorien omtalt og skolen hadde dermed fått en tydelig kanonlitterær profil. Gudmund Hernes som var statsråd for Kirke-utdannings og forskningsdepartementet og arkitekten bak L97, var svært opptatt av at felles referanserammer gir samhold. Han har bl.a. uttalt at “For én tro, gir ett folk. Det er tankene som må løftes og uniformeres om nasjonen skal holde sammen. [...] For en nasjon er ikke et sted, men en tilstand” (Hernes, sitert etter Steinfeld 2009:184). Tom Are Trippestad har markert seg som en særlig sterk kritiker av Hernes’ reformer, og en skolepolitikk som beskrev detaljer i kulturarven. Han sier at ”lærerne fikk rollen som nasjonale agenter på vegne av kulturarven med markante krav til lojalitet” (Trippestad 2014:413). Norskfaget hadde dessuten fått et uttalt formål om at det skulle være et identitetsfag, et danningsfag, et kulturfag, et ferdighetsfag, et opplevelsesfag og et kommunikasjonsfag (Engelsen 2015).

Det er med dette bakteppet norsklærere i dag underviser i skolen. De har selv gått i skolen under minst en av de nevnte læreplanene. De har også utdannet seg med tanke på å undervise under en av disse læreplanene. Kun en av informantene er utdannet så sent som i 2013 (Line), men også hun trekker frem viktigheten av å trekke på de litteraturhistoriske linjer i undervisningen – og hun begrunner det med sin egen opplevelse av å forstå sammenhengen mellom samfunnsfag, norsk og religionsfaget da hun selv var elev. Med det tekstbegrepet Kunnskapsløftet vektlegger, og at det dessuten i mye større grad er opp til den enkelte lærer/skole å definere hva som er viktige tekster i norskfaget, får lærerne stor frihet til å velge. Da er det kanskje naturlig at norsklærere tyr til det som er (aner)kjent? På dette grunnlaget kan det kanskje være grunnlag for å si at tekstdiskursen informantene opererer under er preget av at tekstene som velges skal ha et klassikerstempel eller være en del av kulturarven, enten dette er fordi ”det har blitt slik” eller fordi det er ”business-as-usual”, eller kanskje begge deler.

I tabellen ovenfor er det tydelig at tekster fra de litterære periodene realismen og naturalismen er fremtredende. Tre av informantene nevner tekster fra disse epokene, og ofte nevnes de

samme tekstene. Det er særlig *Et dukkehjem* av Ibsen og Jonas Lies novelle ”Karen” som blir trukket fram. Begge disse forfatterne blir regnet blant ”de fire store”, med Ibsen i en enestående posisjon. Med Ibsen ble norsk realisme satt i en særstilling. Ibsen spilles fortsatt over hele verden og hans verker nyter stor anerkjennelse. Den litteraturen som ble skapt på slutten av 1800-tallet er også symboler på en nasjon som reiser seg, etter århundrer i union med våre naboland. Denne sterke posisjonen som norsk realisme har, gir også ringvirkninger inn i klasserommene. Ved innføringen av Kunnskapsløftet ble læreplanen kraftig kritisert, og en del av kritikken gikk ut på at man fryktet at elever skulle gå ut av skolen uten å ha hørt om Ibsen, siden lærernes valgfrihet nå var så stor.

Ut i fra hva informantene forteller er det lite grunn til bekymring. Ibsen er på ingen måte ute av skolen, ei heller andre forfattere fra norsk gullalder. Det gamle idealet om at norskfaget skal være nasjonsbyggende står fortsatt sterkt i tekstvalget til lærerne. Line, som den yngste av informantene, sier det slik: ”Noen tekster velger jeg ut i fra et kulturbærende preg, da. At du kan ikke ha gått ut av ungdomskolen uten vite... ha vært borti Ibsen”. Den høye statusen realismens tekster har, kommer også godt fram når Stine kun nevner tekster fra realismen og naturalismen når hun skal gi eksempler på tekster hun gjerne bruker. Hun sier: ””Faderen” av Bjørnson. Begge Karen. ”Karen” av Kielland og ”Karens jul” av Skram [...] Det er i hvert fall klassikere som vi er innom”.

Det synes altså å være en viss konsensus blant informantene når det gjelder valg av eldre tekster. Denne blir derimot brutt når det er snakk om nyere tekster. Det kan dermed se ut til at metoden for tekstutvalg endrer seg med hvilken tid tekstene har blitt til i. Av tekster publisert etter år 2000 nevner ingen av informantene den samme teksten. Det er heller ingen enhet når det gjelder sjanger. Dette kan selvsagt ha å gjøre med den tiden vi lever i. Mens det under realismen var særlig tre sjangre som stod sentralt; novellen, romanen og skuespillet, er vårt moderne samfunn langt mer fragmentert. Det er kanskje ikke til å undres over at lærere like gjerne velger en rap som en billedbok. Det som synes viktig her er hva som ligger til grunn for valget av nyere tekster.

Ut i fra hva informantene forteller kan det være grunn til å si at det er egen smak eller tilfeldigheter som avgjør valg av moderne tekst. Av de nevnte teksteksemplene fra etter 1970, er det bare Belsviks ”Eg står her og skal slå opp med ei jente” som finnes i læreplanverket

*Kontekst*,<sup>5</sup> som fire av de fem informantene bruker. Alle de andre tekstene som nevnes er begrunnet med at informantene liker dem godt, eller at de pleier å fungere. Unntaket er bruken av russelåta ”Sjeiken 2015”. Her er det muligens andre faktorer som spiller inn. Våren 2015 raste debatten om årets russ i media. Flere russejenter opplevde voldtekt, og det ble blant annet satt søkelys på den ene russelåta, Sjeiken 2015. Selv om teksten oppfordrer til seksuelt løssluppenhet var den en av de mest spilte låtene i Spotifys spilleliste for russ (Johnsrud 2015). For Laila ble denne russelåta naturlig å trekke inn fordi klassen jobbet med temaet ”Kropp og seksualitet, kjærlighet og kjønnsroller”, og hun valgte å bruke Sjeiken 2015 i tillegg til de klassiske tekstene *Forrådt* (Skram) og *Gode gjerninger* (Osmundsen). Det er altså tilfeldigheter fører til at Sjeiken 2015 blir trukket inn som en del av temaundervisningen, men samtidig et godt eksempel på hvordan aktualitet kan være et kriterium for tekstvalg.

Det er bare en av informantene som eksplisitt nevner *kvalitet* som et av kriteriene for tekstvalget. Laila sier at

Når jeg velger en tekst tenker jeg alltid på [...] er kvalitet alltid et kriterium. Jeg gjør også en vurdering av om det temamessig ligger alt for langt unna deres virkelighet, da bruker jeg den ikke. Men det er jo de rareste tekster som kan funke. F.eks. ved juletider så leste vi Wergelands *Jøden* og da tenkte jeg i utgangspunktet at dette er et eksperiment, og at jeg ikke visste om vi skulle klare dette. Men det klarte vi altså. Ved å løfte opp ulike problematikker og stoppe opp hele tiden, se på språket og relatere det til lignende problematikk i dag, og da gikk det.

Hun går ikke nærmere inn på hva hun legger i begrepet kvalitet, men trekker fram en tekst som eksempel, nemlig *Jøden* av Wergeland. Dette er altså en tekst hun mener fyller hennes kriterier til kvalitet, men samtidig er det en svært krevende tekst som hun har brukt på åttende trinn – med et vellykket resultat. Den gode erfaringen med å trekke inn en slik tekst kan like gjerne henge sammen med lærerens formidlingsevne og engasjement, som teksten i seg selv. Samtidig vitner valget om at man ikke skal undervurdere elevene, og at læreren som kunnskapsformidler er viktig, jfr. Ziehe og Skarpenes (Ziehe 2001; Skarpenes 2005). Å ta utgangspunkt i elevenes forutsetninger alene, gir ikke et bredt nok perspektiv på valg av tekster til bruk i klasserommet.

---

<sup>5</sup> *Kontekst* er et læreplanverk for ungdomsskolen utgitt av Gyldendal og består av en rekke komponenter, deriblant fire ulike tekstsamlinger som er inndelt etter tekstenes utgivelsesår.

De andre informantene nevner kvalitet mer indirekte ved å forklare at tekstene bør være gode eksempler på at en tekst kan ha flere lag, og at elever uavhengig av utgangspunkt kan få noe ut av dem. Hva som er god litteratur og ikke, er en større - og nokså problematisk diskusjon. Kvalitetsbegrepet er til dels av subjektiv art, dels et resultat av kanonisert litteratur og dels henger det sammen med dannelsingsoppdraget i skolen. Det er altså både snakk om smak, og hva som er nedarvet som god litteratur gjennom ulike former for kanonisering. Når Laila Aase definerer danning som ”en sosialiseringssprosess som fører til at man kan forstå, beherske og kan delta i vanlige, oppvurderte kulturformer” (Aase 2005a:37) er det etter min mening elementer av kvalitet som ligger i termen ”vanlige, oppvurderte kulturformer”. Selv forklarer hun at dette er en generell betegnelse for

hele bredden av vitenskap, tenkning, moral og sosiale normer som skolen skal forvalte. Definisjonen formidler likevel etter min mening et syn på danningen som prosess, knyttet til kultur og historie og til kulturavhengige verdier som endres, men som likevel gir perspektiver på fortid og framtid (ibid.)

Termen oppvurdert blir her brukt i konvensjonell forstand. Det handler mer om hva det er verdt å beskjeftige seg med i skolen. Det virkelige problemet ligger dermed i hvem som skal ha makt til å definere hva som er de viktige kulturelle verdiene i vårt samfunn, og at skolen tradisjonelt sett har vært en instans som har stor innflytelse på en slik definisjon. Ut i fra det tekstvalget informantene gjør, kan det se ut som om det ligger en klart definert føring for hva som er god litteratur. Problemet oppstår når man skal trekke inn nyere tekster, for det finnes ikke de samme historiske føringer på hva som er godt eller ei. Da er det trolig en større grad av subjektive vurderinger som spiller inn, for er det slik at man velger bort nyere tekster rett og slett fordi noen ikke har definert ”god” for oss på forhånd? Eirik Vassenden skriver i artikkelen ”Hva er ”samtidslitteratur”, og hvorfor leser vi den?”(2007b) om at lesing av samtidstekster handler først og fremst om å reflektere over nåtiden, og gi oss begreper og modeller for å håndtere samtiden. Litteraturen har dermed fått en vridning fra å være et estetisk uttrykk, til å bli mer journalistisk og deskriptiv. Lesemåtene vil også endre seg, og med det vil tekstvalget også endre seg. Dersom tekstene gjenspeiler samfunnet, og leses som et dokument om tiden og samfunnet, vil ulike lærere velge ulike tekster etter hva som er relevant for klassen på et gitt tidspunkt, jfr. Lailas valg av å trekke inn ”Sjeiken” som en

kommentar, som del av en diskusjon om temaet ”Kropp og seksualitet, kjærlighet og kjønnsroller”.

Et annet aspekt ved forholdet eldre og nyere litteratur er at det kan synes som om den yngre litteraturen fungerer først og fremst som en innfallsport for å forstå den eldre litteraturen. Laila sier i forbindelse med temaet ”Kropp og seksualitet, kjærlighet og kjønnsroller” at ”det er fint å sammenligne klassikere med samtidstekster. Det gir elevene lettere tilgang inni de gamle tekstene”. Her er det en direkte kopling til Kunnskapsløftet, der et av kompetansemålene er ”å presentere tema og uttrykksmåter i et utvalg sentrale samtidstekster og noen klassiske tekster i norsk litteratur” (Aase 2005a:37). I KL06 var dette kompetansemålet noe annerledes formulert, for der skulle elevene kunne sammenligne nyere med eldre litteratur. Aktiviteten *sammenlikning* er i revisjonen tatt vekk, men ved å presentere tema og uttrykksmåter i en rekke eldre og nyere litteratur vil det trolig ligge aspekter av sammenlikning i dette, selv om det ikke lenger er eksplisitt uttrykt i læreplanen. Igjen blir dette et tolkningsspørsmål fra lærerens side hva han eller hun legger i dette kompetansemålet. Laila begrunner sin tilnærming med et det gjør det *lettere* for elevene. Ved å gå via nyere litteratur, vil porten mot de eldre tekstene være lettere å åpne. Samtidig er dette et uttrykk for at samtidslitteraturen bare er et middel, en ”portåpner”. Det er de eldre tekstene som er den *egentlige* litteraturen.

#### 4.5 Tanker om tekstbegrepet i læreplanen etter revisjonen

Ingen av informantene gir uttrykk for at de har arbeidet særlig systematisk med endringene i læreplanen. Noen av spørsmålene de får som handler om endringer og tekstbegrepet i læreplanen synes å komme nokså overrullende på dem. Line, for eksempel, vil gjerne finne fram læreplanen for å lese litt, og sier at hun føler seg usikker. Stine utbryter ”har du en læreplan foran deg akkurat nå? Skulle jeg ha tenkt på det?” Rigmor er usikker på hva jeg mener med formuleringen ”tekstbegrepet”, men etter hvert kommer det fram at hun savner sjangerbenevnelsene, og at hele tekstbegrepet blir ullent, og dermed vanskelig å forholde seg til fordi det er så lite konkret. Også Line er usikker på tekstbegrepet, men har lagt merke til at sjangrene er på vei bort, og sier at hun selv ønsker å beholde dem.

Laila er den eneste som gir uttrykk for at hun er innforstått med at fjerningen av sammensatte tekster som eget hovedområde innebærer at dette inngår i begrepet tekst. Hun sier at ”Så når

det står ”tekster” så tenker jeg at det er helt opplagt at det også er sammensatt tekst”. Stine på sin side synes ikke dette er så opplagt, hun sier om det manglende hovedområdet ”sammensatte tekster”:

Det har vi merket på muntlig. Det synes vi er et tap. Jeg vet om flere som er sensorer som etterlyser at det kommer inn igjen, fordi det er en sånn stor del av samfunnet. Det er egentlig få rene tekster igjen, og kanskje man da tar det for gitt. Men vi har etterlyst det. Selv om det ikke er et krav, så vil vi gjerne ha noe på det.

Stine refererer ikke bare til at det er et savn og et tap at dette hovedområdet er borte, men hun bruker også det personlige pronomenet *vi*. Dette betyr at det må ha vært en diskusjon ved hennes arbeidsplass om nettopp denne endringen, og at betydningen av denne i hennes kollegium er at dette er et tap, som også må etterlyses. Hun sier ikke noe om hvorvidt de har tatt kontakt med Utdanningsdirektoratet, eller hvilke instanser de har meldt etterlysningen til.

De øvrige informantene uttrykker ingen lignende bekymring men formidler at de oppfatter at ”hele samfunnet er jo snart en sammensatt tekst!” (Turid). De har altså en oppfatning av en omfattende bruk av multimodale tekster i samfunnet, men gir samtidig uttrykk til at de har et distansert forhold til dette som lærere, som om dette er noe som berører fritiden og elevene, ikke skolens verden. Rigmor sier at: ”Men tekstene i seg selv er ikke fremmede for dem. Så de vil møte sammensatte tekster, og de gjør det daglig”. Kanskje det her ligger noe av forklaringen på at informantenes bruk av multimodale tekster i undervisningen er redskaper for noe annet, og oppfatningen om at disse er enklere for elevene å jobbe med. Multimodale tekster blir bare ”portåpnere” inn i de *egentlige* tekstene – de som har akademisk verdi, som elevene har bruk for dersom de skal hevde seg på eksamen og i høyere utdanning.

Refleksjonene rundt begrepsendringen, hovedområdenes endring av navn fra *tekst* til *kommunikasjon*, faller informantene lettere. Selv om de ikke har reflektert så mye rundt dette før, og de gir uttrykk for at refleksjonen skjer først nå i intervjuet, har informantene mer nyanserte refleksjoner enn da de reflekterte rundt læreplanens tekstbegrep. Samtlige informanter trekker fram at med begrepsendringen vil kommunikasjonsmodellen og gjensidighet bli mye tydeligere og viktigere enn tidligere. Laila hilser endringen velkommen fordi hun mener det er helt avgjørende at elever ser på tekst som kommunikasjon, og at de må lære om sender og mottaker tidlig. Hun mener at dette er en oppfatning hun har hatt lenge før

endringene i læreplanen, og mener dette kan henge sammen med hennes bakgrunn som drama- og teaterlærer. Rigmor oppfatter begrepsendringen som klargjørende, og sier: Det er jo mye tydeligere. Det handler om å kommunisere gjennom penn eller data, mens å kommunisere muntlig handler om å kommunisere gjennom munn og øre [...] Det er jo et paradoks, for tekst er jo ikke muntlig.” Her kan vi ane at Rigmor har en mer tradisjonell oppfatning av tekstbegrepet, at det er knyttet til verbaltekst som kommuniseres ved hjelp av skrift, og at begrepsendringen vil gjøre det tydeligere for henne at det også handler om hvordan man kommuniserer på mange ulike måter. Likevel trekker hun i samme resonnement bl.a. fram hvordan dette vil påvirke arbeidet med muntlige fremføringer, der kroppsspråket også spiller en rolle. Begrepsendringen kan dermed være en hjelp til å se at tekst kan være mer enn kun verbalteksten. Turid er inne på det samme når hun sier at ”Jeg tenker at det er mange måter å kommunisere på, som ikke består av selve teksten. Vi samspiller på en [...] mer og mer helhetlig måte i samfunnet vårt.”

## 4.6 Multimodale teksters plass i undervisningen

### 4.6.1 ”Det handler jo om hverdagen til elevene, da”

Sitatet er hentet fra intervjuet med Line, men hun er ikke den eneste som peker på at multimodalitet utgjør en stor del av hverdagen til elevene. Stine sier at multimodale tekster ”er jo overalt rundt oss, og de trenger en bevissthet rundt det”. Flere av informantene peker på at nettopp fordi multimodale tekster utgjør en så stor del av hverdagen til elevene så må man ta tak i dette også i klasserommet.

Ved å bruke multimodale tekster åpner man opp for større muligheter for tilpasninger. Flere av informantene mener at å arbeide med multimodalitet er *lettere*, enn å arbeide med andre former for tekst. Line sier at ”Instagram, Facebook, alle tv-seriene de ser på. Det er hverdagen deres, det er det som er mest aktuelt for dem. Det tror jeg vil treffe dem mye mer òg, enn alle disse skriftlige tekstene og sjangrene de...det vil være noe...mer, mer og se fram til, da.” De opplever at elevene mestrer oppgavene bedre fordi elevene forholder seg mer til bilde og lyd, enn å skrive lengre tekster. Læringsutbyttet er bedre og motivasjonen for skolearbeid øker. Den ene informanten, Turid, sier at å jobbe med denne type tekst ikke bare gjør kravet om tilpasset opplæring enklere, men at også elevenes ulike læringsstiler blir bedre ivaretatt.

Når det arbeides med multimodale tekster snakker ikke informantene lenger om modning eller mestring, slik de gjorde da de snakket om å velge ut skjønnlitterære fortellinger. Mestringen og motivasjonen synes å komme fordi elevene jobber med verktøy og formater de er godt kjent med fra før. Rigmor sier at hun ikke regner det for problematisk for elevene å produsere en multimodal tekst, men at ”det er mer vanskelig å lage en sammensatt tekst med god komposisjon, og det gyldne snitt, for eksempel. Det å vite hvordan du skal plassere ting i forhold til hverandre”.

Det synes som om man tenker at multimodale tekster er noe elevene ”kan”, dette er noe de behersker fordi de hele tiden forholder seg til tekstproduksjon gjennom ulike typer av sosiale media. Samtidig sier Rigmor at de ikke kan. De kjenner ikke prinsippene for god komposisjon. Line sier at når hun skal gjennomføre temaet sammensatte tekster på tiende trinn vil hun nettopp vektlegge hvordan de ulike modalitetene henger sammen og påvirker hverandre. Anne Løvland (2007) har i sin forskning funnet at elevene bruker flere modaliteter i arbeidene sine, og slik informantene også sier, er det ikke selve produksjonen eller selve utførelsen som er utfordringen. Løvland påpeker at elevene ikke utnytter affordansen som er knyttet til de ulike modalitetene. Hun trekker blant annet fram at elever i liten grad trekker inn komposisjon som kohesjonsmekanisme, noe som også Rigmor er inne på når hun sier at elevene ikke behersker komposisjon.

Løvland sier dessuten at enkelte modaliteter, som tale eller skrift, har forrang framfor andre modaliteter. Det ligger med andre ord et utnyttet potensial i å skulle undervise mer eksplisitt om multimodale tekster.

#### **4.6.2 Hvilke aspekter ved multimodale tekster bør elevene lære om?**

Blant informantene er det altså enighet om at multimodale tekster er noe elevene behersker å produsere, og at bruk av slike tekster er med på å øke motivasjonen og mestring. Hvilke aspekt ved multimodale tekster man bør lære om er det derimot ingen enighet om. Men informantene sier også noe om at elevene ikke er i stand til å utnytte potensialet som ligger i slike tekster. Det er derfor interessant å se nærmere på hva de selv gjør med dette i sin undervisning. Informantene ble i intervjuet spurt om hvilke aspekt ved multimodale tekster elevene burde lære om, og svarene var svært ulike.

Rigmor peker på at mottagerbevissthet er spesielt viktig. Hun sier at



Det er et viktig aspekt ved all kommunikasjon å vite hvem du skal nå. Og en sammensatt tekst da skal man jo velge spill, tekst, lyd med lenke til en eller annen YouTube-side. Jeg tror at mine ungdomsskoleelever må øve seg i mottagerbevissthet. Det er et viktig aspekt for meg. Rett språk. Rett bilde. Rett lyd til rett person.

Line peker derimot på helheten, at de ulike modalitetene påvirker hverandre – og trekker fram film som et eksempel. Turid svarer ikke direkte på spørsmålet, men trekker fram gode erfaringer fra bruk av billedboken ”Sinna mann” der bildene gjorde stort inntrykk på elevene, sammen med den naivistiske teksten. Hun er derfor inne på det samme som Line, nemlig hvordan de ulike modalitetene påvirker hverandre, men hun sier ikke noe om at det er behov for eksplisitt undervisning om dette. Hennes fokus ligger på opplevelsen av å lese og erfare slike tekster.

Det kommunikative aspektet ved multimodale tekster blir trukket fram av flere av informantene. Laila er opptatt av å benytte kommunikasjonsmodellen i all form for tekstundervisning, og er derfor opptatt av formålet – hva vil avsender med teksten. Dette harmonerer med KL06/13 syn på at formålet med teksten er styrende for hvordan man velger å kommunisere, og hvilken modalitet man bruker. Både Stine og Rigmor tar utgangspunkt i at multimodale tekster ikke bare er en kommunikasjonsform som elevene er godt vant med, men en form som passer de svake elevene godt. Stine tenker at det er ”viktig å jobbe med bevissthet rundt sosiale medier”. Hun forklarer videre at hun tenker på hvordan for eksempel en chat-melding lett kan misoppfattes fordi verbalspråket kan bli oppfattet veldig bastant, når man ikke har følge av den non-verbale kommunikasjonen. Det er her en liten antydning til at hun ser betydningen av å undervise om kontekst når det er snakk om tekster, i tråd med Halliday og Kress’ syn på tekst (Halliday 1998; Kress 2003). På den andre siden mener hun at samtaler svake elever fører i ulike sosiale medier kan være en ”portåpner” for å lære elevene å kommunisere gjennom tradisjonelle skriftlige sjangre, for eksempel debattartikler. Rigmor derimot mener at elevene bør lære om sammensatte tekster fordi dette er en måte å kommunisere på. Deretter sier hun

Vi er forskjellige alle sammen. Ikke alle skal bli professorer eller drive med doktorgradsavhandlinger eller skrive en masse artikler. Noen skal faktisk bare drolle og blogge om livet. Da er det helt greit å få formidlet det man ønsker å si. Det er viktig å

kunne lese og skrive. Det er helt, helt, helt [...] selvfølgelig må man kunne lese og skrive!

Å kommunisere via multimodale tekster er altså enklere enn å kommunisere på tradisjonell måte, og derfor passer dette godt for svake elever – enten det nå brukes som en ”portåpner”, eller som et minstemål av hva man kan forvente at elevene skal kunne lese og skrive. I dette kan man ane en holdning til multimodale tekster som enklere, eller mindre viktige, enn tradisjonelle tekster.

### **4.6.3 Multimodale tekster som redskap**

Det ser ut til at det blant informantene er mest vanlig å bruke multimodale tekster som et redskap for å oppnå noe annet. Stine er en lærer som er veldig opptatt av elever med ulike vansker, og jobber mye med denne problematikken. Dersom hun har en elev med skrivevansker som sier han ikke kan skrive, tar hun utgangspunkt i dialogen sosiale medier bygger på. Hun sier

Da kan vi ta utgangspunkt i en Facebook-chat. At de tør å si noe der. Også kan de faktisk begynne å skrive ut i fra det. For å komme over. Det er jo faktisk en sammensatt tekst som jeg fører over, for eksempel til en tentamenssituasjon. Kan du klare å holde en dialog der [chat], da kan du klare å holde en dialog i noe annet også.

Igjen er elevens livsverden utgangspunkt for valg av tekst i klasserommet. Elevene er godt kjent med sosiale medier og andre multimodale tekster, noe som igjen åpner opp for tilpasset opplæring, mestring og motivasjon.

Den ene informanten, Rigmor, sier at hun bruker multimodale tekster som et redskap for å oppøve digitale ferdigheter. Videre legger hun vekt på at elevene må bli kildekritiske: ”Så det er alfa og omega for meg at de er kildekritisk. Hundre utropstegn etter det, altså! At de kan vise til kilder, at de kan sette sammen tekster digitalt, at de kan legge inn linker, at de kan skrive bildetekst, at de kan...at de har evner der også!” Det er her verdt å merke seg at informanten trekker fram kildekritikk som et aspekt ved multimodale tekster som elevene bør arbeide med. Multimodale tekster blir ikke bare et redskap for å arbeide med kildekritikk, men er selve årsaken til at kildekritikk er viktig. Slik jeg ser det må dette også bety at

informanten ser på multimodale tekster først og fremst som digitale tekster, knyttet til internett – hvor det er svært enkelt å laste ned lyd, bilde og film som ikke er ens eget og bruke det i egne tekstproduksjon.

Turid jobber mye med bruk av iPad. På hennes arbeidsplass er nettbrettet i bruk konstant, og de har mye teknisk utstyr tilgjengelig, blant annet iPad til alle elevene, og Apple-TV i alle klasserom. Dette åpner opp for omfattende bruk av digitale tekster, noe hun også bruker i utstrakt grad. Hun nevner en mengde applikasjoner som er jevnlig i bruk, fra de mer tradisjonelle Office-produktene, til ExplainEverything og PuppetPals. PuppetPals er en applikasjon som lar brukeren lage en animasjonsfilm ved hjelp av foto man bidrar med selv, og tegnede figurer innebygd i programmet. Turid har blant annet brukt denne til å la elevene bearbeide fagstoff etter besøk på Stortinget. Elevene fikk da i oppgave å presentere hva de hadde opplevd og lært der ved hjelp av PuppetPals. Hennes konklusjon etter prosjektet var: ”Det spiller på så ulike ting, breddemessig så fikk egentlig alle elevene vist seg frem”. Til tross for at denne informanten bruker mye tid med tekniske hjelpemidler i undervisningen, underviser heller ikke hun eksplisitt om multimodale tekster.

Oppfatningen disse informantene har om multimodale tekster er at de er redskaper for å oppnå noe annet. Det kan også se ut til at forventningen til elevene om at de skal beherske denne type tekst er der som en forutsetning. Elevene er barn av sin tid, og behersker kanskje multimodale sjangre bedre enn læreren (Dons 2006).

En informant, Laila, skiller seg ut fra de andre ved å ha et bevisst forhold til hva elevene bør lære om multimodale tekster. Hun sier at

Det er veldig viktig å forstå hvordan tekster fungerer på nettet, hvordan men leser forskjellige nett-tekster i forhold til en bok eller i et blad. Det at du kan ledes rundt. Det er også veldig viktig at du øker bevisstheten deres rundt bilder og bildebruk, og bevissthet hvordan du blir ledet rundt fra en node, et punkt til et annet, at du hele tiden blir flyttet rundt, sånn at de skjønner det. Slik at de kanskje kan gjøre noen kritiske valg og sier at nei, nå vil jeg ikke den veien, jeg vil...” at de skjønner mekanismene bak.

Dette forblir ikke bare et ledd i hennes refleksjon, men hun tar det med inn i planleggingen av undervisningen. Som et av de vellykkede prosjektene hun har jobbet med sammen med elevene nevner hun bruk av hypertekstfortellinger. Hun forklarer

Da lagde jeg en veldig åpen rammehistorie som vi i fellesskap lagde sånne noder, eller punkter, da, som elevene utviklet. Så brukte vi Itslearning og la inn forskjellige tekster på forskjellige punkter i den rammefortellingen. Deretter delte vi, og leste hverandres tekster og så hvor forskjellige historiene ble i de ulike gruppene, ut i fra hvilke noder de tok tak i. Så lagde de da hyperlenker til dette, for eksempel til en beskrivelse av hovedperson, eller en lenke til et utvidet øyeblikk rundt et bestemt sted i fortellingen eller sånn.

Ved å jobbe på denne måten lar hun ikke elevene bare produsere sin egen multimodale tekst, men hun lar dem også erfare og reflektere rundt hva hyperlenker gjør med tekster. På denne måten er hun i stand til å bevisstgjøre elevene på hvordan man blir ledet rundt i tekster. Ved å erfare mekanismene bak vil de også være i stand til å være kritisk til digitale tekster de møter i det daglige.

#### **4.6.4 Trygge sjangere?**

Når informantene arbeider med multimodalitet er det ofte relatert til lyd og bilde. Det handler om å sette musikk og bilder til dikt, lytte til sanger av ulik art, eller å lage presentasjoner der lyd og bilde spiller en viktig rolle. Turid snakker om at elevene skulle ”velge bilder som var hensiktsmessig for å si noe om hvorfor de hadde valgt dette bildet og så skulle de skrive et dikt. Deretter skulle de lese dette inn i ExplainEverything. Så det ble faktisk svært sammensatt tekst.” Line som enda ikke har jobbet med multimodalitet, men spart dette til tiendeklasse, tenker seg å enten ta tak i tegneserier og sammenligne vestlige og japanske tegneserier, eller å jobbe med filmatiske uttrykk. I disse eksemplene er det tydelig at multimodalitet først og fremst er knyttet til presentasjoner eller til ”klassiske” multimodale sjangre som tegneserie og film.

ExplainEverything er en applikasjon for iPad som lar brukeren legge inn en presentasjon som ligner på den man finner i Microsofts PowerPoint, men i tillegg kan man lese inn lyd eller legge til musikk, slik at eleven kan levere inn filen fra ExplainEverything til læreren og dermed erstatte en vanlig muntlig presentasjon. I boka *På mange måtar* sier forfatteren Anne Løvland at hun i sine forskningsprosjekt i skolen har funnet stor velvilje blant lærerne til å jobbe med multimodal meningsskapning, men at lærerne ofte tok det for gitt at skriftlig og muntlig verbalspråk var best egnet til å formidle faglig innhold (2007:97). Ved å ta i bruk

ExplainEverything har informanten ikke endret vesentlig på innholdet i undervisningen, men bruker nye digitale plattformer og muligheter til å forenkle hverdagen. Det er enklere å få alle elevene gjennom muntlig presentasjoner ved å levere en ExplainEverything-fil, men også enklere for elevene å bedrive digital tekstskaping når de har verktøyene for hånden.

Innholdsmessig dreier det seg om det samme som tidligere, nemlig å forfatte et dikt og illustrere det. Informanten gir for eksempel ikke uttrykk for at hun lærer elevene sine noe om hvordan det multimodale samspillet i tekstene kan utnyttes best mulig.

Line er den yngste informanten, og som nylig har avsluttet utdannelsen sin. Hun har lite erfaring med å bruke multimodale tekster i undervisningen, men ser som nevnt for seg å arbeide med film eller tegneserier. Dette er to sjangre som er velkjente gjennom hele forrige århundre, og sjangre som lærere er godt kjent med både fra egen skolegang og gjennom sitt lærervirke. Hun ser altså for seg å arbeide med tradisjonelle multimodale sjangre.

Det er ikke det at informantene ikke kjenner til, eller nevner nye multimodale sjangre. Alle er bevisste på hvor stor del av hverdagen sosiale medier som Facebook, Instagram og Snapchat utgjør – men det er ingen som trekker inn slike i klasserommet. Laila sier at hun verken trekker inn tegneserier eller blogger i undervisningen. Som begrunnelse nevner hun to interessante momenter: 1) Hun liker rett og slett ikke tegneserier, og derfor tror hun også at hun unngår å bruke dem og 2) hun synes det er vanskelig å henge med i tiden. Følgende sitat er hentet fra intervjuet med Laila:

Vi må forholde oss til den virkeligheten vi lever i og de tekstene elevene forholder seg til og gi elevene kompetanse på disse områdene. Da kan det være tøft å henge med som norsklærer, for jeg må jo si at jeg strever litt med å henge med på hva bør jeg løfte fram, hva bør jeg snakke om, i forhold til - for jeg leser for eksempel ikke veldig mye blogger. Jeg har ikke noe føling med hva slags tema. Da må jeg virkelig sette meg ned. Eller det her med hvordan språket utvikler seg når de setter seg ned og skriver, chatter – men det gjør jo at det også er interessant da, som norsklærer – å prøve å henge med, forstå og snakke med elever hva er det som skjer. Så jeg prøver det. Det tenker jeg er viktig.

Laila er inne på noe som er krevende i vårt tid. Utviklingen skjer lynraskt. Nye sjangere og nye medier kommer på markedet hele tiden. Facebook synker i popularitet hos ungdommen, mens andre medier øker (Monsen 2014). Det sier seg selv at dette er det vanskelig å følge

med på. Samtidig er det også et generasjonsskille. Det er vanskelig for den voksne garde å holde seg oppdatert. De nye mediene er ikke like intuitivt i bruk for voksne som for barn og ungdom som blir introdusert for smarttelefoner, nettbrett og apper fra svært tidlig alder. Samtidig sier Laila noe annet, litt senere i intervjuet. Hun har nylig avsluttet etterutdanning i norsk, men erfarte at det var liten vektlegging av multimodalitet. Hun sier

Hvis ikke jeg er veldig ivrig på å oppdatere meg selv så får jeg...så blir jeg utdatert på null komma niks, noe jeg nesten er på grensen til å være hele tiden, og jeg tenker når jeg nå tok en årsenhet i norsk, så var det nesten ikke noe om sammensatte tekster eller nettmedier eller noe i det hele tatt. Og så skal det være en mulighet for lærere å oppdatere seg på faget sitt – og det er kritisk. Det skulle vært noe som hjalp norsklærere til å oppdatere seg i en hektisk hverdag. Det er kritisk, at det burde være noe som hjalp norsklærere å orientere seg i en forferdelig kjapp utvikling. Det behøver jeg. Det hadde vært bra.

Hvorfor lærerne velger kjente, multimodale sjangre kan altså henge sammen med at det er trygt. Det er noe man har gjort før, og det har fungert tidligere. Dette er ikke noe informantene gir eksplisitt uttrykk for, men henger sammen med kriteriene de legger til grunn for hvilke tekster de velger i undervisningen. Det som er kjent, og som de har god erfaring med, rager høyt. Det går kanskje an å si at den diskursen som preger tekstutvalget også preger måten man bruker multimodale tekster på. Det finnes nemlig her et skille mellom kjent og kjært, og ukjent farvann.

I delkapittelet om hvilke tekster informantene velger å bruke i undervisningen var det en overvekt av skjønnlitterære tekster, hovedsakelig hentet fra før 1970. Når informantene bruker multimodale tekster har også disse hovedsakelig en vridning mot det skjønnlitterære i form av sanger/lyrikk, tegneserier og film. Det er ingen som utnytter potensialet i nyere multimodale uttrykk som wikier, blogger og andre sosiale medier. Det ser heller ikke ut til at informantene er opptatt av konteksten i kommunikasjonssituasjonen, eller formålet med teksten i betydelig grad, selv om noen informanter trekker dette fram som eksempler på aspekter ved multimodale tekster elevene bør lære om. Om dette henger sammen med kvalitetsspørsmålet og utfordringen ved samtidstekster, eller at informantene selv ikke har nok kunnskap om denne typen tekster er det vanskelig å svare på ut i fra materialet mitt.

## 5 Analyse av dokumentene

---

Allerede i Stortingsmelding 30 (2004) blir det uttrykt forventninger til lokalt læreplanarbeid, og hvilket ansvar skoleeiere har for at dette blir gjort. Hensikten var å profesjonalisere og myndiggjøre lærerstanden (Aasen, Prøitz og Rye 2015). Det er likevel skolene som selv må vurdere hvilken organiseringsform, arbeidsmåter og metoder som skal velges.

I forbindelse med implementeringen av KL06 ble det ikke gitt noen føring fra Utdanningsdirektoratet for hvordan man skulle gå fram for å utforme lokale læreplaner. Denne prosessen ble overlatt til skoleeierne og skolene. Først i 2009 kom den første veiledningen til norskfaget, en veiledning som blant annet ble iverksatt på bakgrunn av delrapport 1 om implementeringen av KL06 (Engelsen 2008; Aasen, Prøitz og Rye 2015). Veiledningsheftet gir likevel ingen klare og tydelige føringer for hvordan tolkningsarbeidet skal foregå, men peker på noen grunnleggende prinsipper for lokalt læreplanarbeid som blant annet inkluderer en helhetstenkning for hele skoleløpet, konkretisering, virkemidler, vurdering og tilpasset opplæring (Utdanningsdirektoratet 2014).

For det første skal lokalt arbeid med læreplan sikre progresjon ved at kompetansemålene fordeles mellom ulike trinn, og at det sikres at alle kompetansemålene blir jobbet med. Videre bør det i noen tilfeller utarbeides læringsmål til noen kompetansemål, fordi kompetansemålene i seg selv er store og komplekse. Når det gjelder innhold og valg av metode er intensjonen at dette utarbeides lokalt med faglige begrunnelser ut fra lokale behov og kunnskap om elevene. Til slutt skal elevene vurderes opp mot kompetansemålene. Dette skal skje som både underveisvurdering, og som sluttvurdering (ibid.).

I artikkelen ”Lærer, kjenn ditt læreplanfag” argumenterer Britt Ulstrup Engelsen (2010) for at læreren ikke bare må være kjent med at det foreligger ulike fagsyn på eget fag, men at det også i læreplanene ligger et offisielt fagsyn. I møte med læreplanene må læreren være i stand til å tolke seg fram til det offisielle fagsynet, og bli bevisst på hva som eventuelt kolliderer med eget fagsyn. I denne prosessen er det viktig å finne ut av hvilket handlingsrom man har innenfor de formulerte kompetansemålene, noe som både krever refleksjon og fagdidaktisk kompetanse. I arbeidet med å operasjonalisere læreplanen foretas det en rekke valg som er basert på nettopp et slikt tolkningsarbeid. De lokale læreplanene som mine informanter har gitt meg tilgang til er derfor svært ulike.

## 5.1 Om årsplanene

Av de fem informantene jeg intervjuet, er det bare fire som har gitt meg de lokale læreplanene sine. Felles for alle er at de bruker en årsplan – en oversikt over undervisningen skoleåret 2014/2015. I tillegg har den ene informanten – Rigmor – gitt meg tilgang til treårsplanen som skolen hennes har utarbeidet på bakgrunn av Kunnskapsløftet. Jeg har valgt å ikke trekke denne inn i dokumentanalysen, fordi den er svært ulik de andre fire planene – og til dels med en annen hensikt. Jeg vil kun trekke denne inn for å belyse hvordan Rigmor har organisert årsplanen hun underviste etter skoleåret 14/15. De fire årsplanene er svært ulike, og organisert på ulike måter. I det følgende skal jeg derfor gi en kort presentasjon av de fire planene, før jeg forsøker å trekke ut noen funn som er felles for dem.

### 5.1.1 Årsplanen til Line

Årsplanen til Line er delt inn i uker, tema/emne, (lærings)mål og arbeidsmåte/vurdering. Planen er altså styrt ut i fra hvilke emner det skal arbeides med i de ulike ukene av skoleåret. Emnene som hun skal arbeide med dette skoleåret er en rekke ulike sjangre, grammatikk, språkhistorie, litteraturhistorie og ulike strategier for lesing. I planen har hun ingen teksteksempler eller forfatternavn, men hele 22 ulike sjangre er nevnt. Typisk for læringsmålene hun har laget er at de fremmer passiv kunnskap mer enn aktiv kunnskap. For eksempel er et mål; ”Jeg vet hva kjennetegnene på en god layout er”. På denne måten er målformuleringen mer lik de formuleringene som ble brukt i L97 der elevene skulle *kjenne til* både forfattere og sjangre, enn KL06 der fokuset er rettet mer mot anvendelse og ferdigheter. Det er altså viktig for Line at elevene hennes har *kunnskap om* sjangerkjennetegn, mer enn at de har *kompetanse* til å anvende dem.

### 5.1.2 Årsplanen til Rigmor

Årsplanen til Rigmor er presentert i ett dokument som en årsplan, men planen for høst – og vårhalvåret følger ikke samme mal. I høsthalvåret er planen delt inn etter perioder, tema og fagstoff – mens den i vårhalvåret er delt inn i periode, tema, kompetansemål fra KL06/13 og lokale mål. Periodene fra høstsemesteret er delt inn etter uker, mens perioden på våren utgjør kun en bolk, kalt ”vår 9.trinn”. Hver periode i høsthalvåret er delt inn i fire emner som gjentas: ”Lesing, lesestrategier og leseferdighet”, ”skrivning, skriftlig kommunikasjon”, ”litteraturhistoriske perioder” eller ”språkhistorie” og ”grammatikk og språklære”. For vårhalvåret har disse fire emnene blitt til fem. De to første emnene er slått sammen til ett, og



skal i tillegg omfatte sjangerlære. Emnet heter nå ”lesing, skriving og sjangerlære”. Grammatikk og språklære har blitt til to separate emner, og emnet ”muntlig kommunikasjon” introduseres. Den delen av planen som omhandler vårsemesteret er generell, og verken teksteksempler, lærestoff eller andre detaljer nevnes. De lokale målene er de samme som Rigmors skole har skrevet inn i den lokale 3-årige planen. De ulike vurderingssituasjonene det legges opp til gjennom året er en liste til slutt i dokumentet som tar for seg ulike kartlegginger, og en generell oversikt over mulige prøvesituasjoner.

### **5.1.3 Årsplanen til Turid**

Denne årsplanen har en forside der det gjøres rede for hvilket læreverk som skal brukes (*Kontekst Basisbok* og *Kontekst Tekster 1 og 2*), arbeidsmetoder i faget (stikkordsmessig) og noe informasjon om vurderingskriterier. Deretter følger en skjematisk framstilling av skoleåret der året er inndelt i perioder (ca. tre og tre uker) som omhandler et tema. Temaene er i stor grad ulike sjangre som elevene skal lære. For hvert tema er det oppgitt lærestoff med henvisning til læreverket som benyttes, læringsmål, kompetansemål fra KL06 og hvilken vurdering som skal gjennomføres i hver periode.

Temaene i planen dreier seg i stor grad om sjangerkunnskap og virkemidler, men det er en nokså jevn fordeling mellom saktekster og skjønnlitteratur. Det er gitt rom for ett spesifikt multimodalt tema, nemlig ”Ord, lyd og bilde”.

Læringsmålene i planen er formulert nokså likt Lines. Det vil si at læringsmålene fremmer passiv kunnskap mer enn aktiv. For eksempel er et av læringsmålene i temaet ”Debattartikkel og nynorsk” at elevene skal ”ha kunnskap om å debattere en sak fra ulike sider”. Andre formuleringer er at elevene skal ”ha oversikt over”, ”forstå” og ”bli kjent med”. Det vil si at også Turid har en årsplan der læringsmålene fremmer passiv kunnskap framfor aktiv kunnskap.

### **5.1.4 Årsplanen til Laila**

Årsplanen til Laila skiller seg fra de andre tre planene ved at den er organisert etter overordnede tema som er felles for alle fag på trinnet. Laila underviser på åttende trinn, og temaene elevene skal ha dette året er ”De første 30 dager”, ”Mat”, ”Jul”, ”Revolusjoner”, ”Konflikter”, ”Ungdomstid” og ”Norge 1814-1905”. Undervisningen må berøre temaet på

ulike måter. Dette åpner opp for bruk av mange ulike tekster i hvert tema, både i forhold til sjanger, modalitet og forfattere. Dette gjenspeiles også tydelig i planen ved at det i planen er representert både skjønnlitteratur, sakprosa og multimodale tekster i hvert tema. Det kan synes som om dette går hånd i hånd, hele veien.

I planen er det ikke definert læringsmål, men det er redegjort for hvilke kompetansemål det arbeides med under hvert tema. Kompetansemålene som er oppgitt i planen er en konkretisering av de som står i KL06/13. Dessuten har planen en oversikt over hvilket lærestoff som benyttes, samt en detaljert oversikt over metode og arbeidsmåter. I alle tema er det oppgitt forfatternavn, titler på tekster som skal benyttes.

Heller ikke Lailas årsplan gir uttrykk for at det undervises eksplisitt i multimodale tekster, med unntak av reklame. Derimot brukes multimodale tekster hyppig som et redskap for å utrykke fagkunnskap, for eksempel bruk av kortartikler, bilder og lydfiler som skal plasseres på en digital tidslinje i temaet ”revolusjoner”. Dette er den samme tendensen som jeg finner i intervjuene. Når informantene snakker om multimodale tekster, er det først og fremst som verktøy eller redskap for å oppnå noe annet.

## 5.2 Nyttehensyn

Inndelingen av årsplanene i uker og perioder, etterfulgt av en fordeling av tema/sjanger er gjort av praktiske hensyn. I intervjuene forteller alle informantene at de på ulike måter har stilt seg spørsmålet om hva elevene bør igjennom, og når tid på året temaet skal plasseres. Line sier det for eksempel slik: ”Først og fremst satt vi å tenkte på hvilke skriftlige sjangre vi burde være igjennom slik at vi får dekket de skriftlige sjangrene som vil være aktuelle ved en eksamen. Kanskje vi tenker litt gammeldags rundt eksamen, for nå så jeg jo i fjor at eksamen var helt annerledes. Det er jo ikke helt sjangerbunden slik vi er vant til nå.” Line er altså opptatt av hvilke *sjangre* elevene har bruk for, og *eksamen*. Hun er den eneste som eksplisitt nevner eksamen i denne forbindelse, og reflekterer selv over at hun kanskje har et gammeldagssyn på eksamen, all den tid sjangrene ikke lenger er oppgitt i eksamenstekstene for grunnskoleeksamen. Til tross for denne refleksjonen viser hun ikke noen endring i hvordan hun tenker og planlegger skoleåret. Det er sjangrene som styrer planleggingen av året, noe som også gjenspeiler seg i årsplanen hennes. I årsplanen oppgir hun hele 22 sjangre som elevene skal kunne kjenne til og skjelve fra hverandre. De andre informantene, med

unntak av Laila, bruker også sjangre som orienteringspunkt for planarbeidet. Det er ingenting ved de sjangerdominerte planene som tyder på at det er gjort noen refleksjoner rundt formålet ved skrivingen, eller det kommunikative aspektet ved tekstene som skal skrives. Ved Lailas skole arbeider de temabasert og hennes fokus ved planleggingen av skoleåret er hvilke hovedområder og kompetansemål hun kan få dekket inn i hvert enkelt tema. Temaer hun nevner som eksempel er blant annet "Norge 1814-1905" og "Mat".

### 5.3 Lærestoff og tekstutvalg

Kategoriene tekstutvalg og lærestoff ligner noe på hverandre. Med lærestoff mener jeg den oversikten informantene har gitt over hvilke tema som skal gjennomgås, og hvilke tekster som informantene mener skal brukes for å undervise om oppgitte tema. Tekstutvalget kan utgjøre en del av lærestoffet, men er først og fremst de verkene, skjønnlitterære eller sakpregede, som læreren bruker som eksempeltekster eller fordypningstekster i undervisningen.

Både Turid og Laila har egne rubrikker i sine årsplaner som omhandler lærestoff. Det har også Rigmor, men i hennes plan heter det "fagstoff". Line har ingen slik rubrikk, og refererer heller ikke til noe bestemt lærestoff noe sted i planen.

I tillegg refererer både Turid og Rigmor til lærebøkene som er i bruk. Turid oppgir sidetall, og benytter seg kun av læreverket *Kontekst*. Rigmor oppgir sidetall i tilknytning til læreverket Fabel, men ikke når hun refererer til læreverket *Fra saga til Cd 9*. Laila nevner også læreverket *Kontekst*, men oppgir ingen sidetall. At sidetall stort sett er oppgitt tyder på at lærerne baserer seg i stor grad på læreverkene når årsplanen legges, selv om de gir uttrykk for noe annet i intervjuene.

Det er ikke slik at lærestoffet kun utgjøres av læreverkene, men det er vanskelig ut i fra disse planene å si noe om hva det øvrige lærestoffet er, for her benytter lærerne seg av langt mer generelle vendinger. For eksempel skriver Rigmor at de skal jobbe med "fagstoff fra andre kilder", uten å spesifisere noe mer. Både Rigmor og Turid benytter seg av like vage vendinger som "diverse tekster og bilder" og "diverse aviser". Laila har noen lignende formuleringer som "andre papirbaserte og digitale kilder", men hun har også en rekke konkrete titler og forfatternavn. Dette skal jeg komme tilbake til i delkapitlet om tekstutvalg. De generelle formuleringene kan tyde på at lærerne ikke har en klar formening om hva som skal utgjøre

fagstoffet på det tidspunktet årsplanen utformes, eller at det er viktig for lærerne å beholde fleksibiliteten som ligger i å velge lærestoff underveis i skoleåret. Selv om begge deler kan være forklaringer på alle de generelle vendingene, reiser likevel spørsmålet seg om lærerne synes det er vanskelig å lage lokal læreplan. Dersom de generelle formuleringene blir for mange, vil det være vanskelig å vite om man faktisk har planlagt et skoleår som favner om læreplanens intensjoner. Det gjør det også vanskeligere for foreldre, skoleledere– og eiere å vurdere hva hver enkelt klasse eller trinn lærer.

Det er bare Lailas årsplan som nevner titler og forfatternavn for alle temaene i løpet av skoleåret. Tekstutvalget hennes spenner fra film og kunst, fra Dorothea Engebretsdatter til Harald Mæle. Hun trekker også inn europeisk litteratur som Dickens og Goethe. Ingen av verkene hun oppgir er sakprosa. I Rigmors årsplan er det kun oppgitt forfatter og verktitler i det første temaet, nemlig Tarjei Vesaas' "Ein modig maur" og Olaug Nilssens "Mora til Maria skal ha ein ny baby". I hennes plan er det også et skille mellom før og etter jul, for i vårsemesteret blir årsplanen hennes enda mer generell, og det oppgis heller ikke noe om verken lærestoff eller tekstutvalg. De lokale målene og kompetansemålene fra KL06/13 ser ut til å være identiske, selv om begge er oppgitt i hver sin rubrikk. Turid og Lines planer kommer ikke med noen oversikt over tekstutvalget overhodet, bare generelle vendinger som at elevene skal "kjenne til noen forfattere fra denne perioden" eller at de skal "lese et utvalg noveller".

## 5.4 Litteraturhistorie og kanon

Felles for alle årsplanene er at litteraturhistorien står i en særstilling. Samtlige informanter har litteraturhistorie som eget tema, en eller flere ganger i løpet av skoleåret.

Fordelingen ser slik ut:

Romantikken	2
Nasjonalromantikken	3
Realisme	3
Modernisme	1
Postmodernisme	1
Krigslitteratur	1

En av informantene oppgir som tema "de litterære epokene på 1800-tallet" – hvilket i alle fall inkluderer romantikken, nasjonalromantikken og realismen og naturalismen.

Det vil si at i alle de fire årsplanene jobbes det med de litteraturhistoriske periodene romantikk, nyromantikk og realisme. Kun to av informantene, Rigmor og Laila, oppgir at de skal arbeide med å sammenligne nyere og eldre litteratur, noe som jo er en del av kompetansemålene for 8.-10.trinn.

Det er særlig to ting som gjør dette interessant. Det ene er at litteraturhistorie ikke er utskilt som eget kompetansemål i KL06/13, slik det var i L97, men ligger kanskje implisitt i det at elevene skal ”presentere tema og uttrykksmåter i et utvalg sentrale samtidstekster og noen klassiske tekster i norsk litteratur” (KL06/13; kompetansemål etter 10 trinn). Litteraturhistorie var heller ikke eksplisitt uttrykt i kompetansemålene fra før revisjonen (KL06). Det andre som gjør dette interessant er den plassen 1800-talls litteraturen har i ungdomsskolen. Dette kan tyde på at det eksisterer en form for uttalt kanon der gullalderen i norsk litteratur har en særstilling, slik også Bente Aamotsbakken skriver om i sin rapport om kanon i norsk skole (Aamotsbakken 2003). I tillegg tyder det på at informantene ikke så lett klarer å løsrive seg fra gamle konvensjoner om å undervise i litteraturhistorie, all den tid dette ikke er et eget mål i læreplanen. Det kunne for eksempel være fullt mulig å inkludere tekster fra 1800-tallet og tekster fra nyere tid parallelt i undervisningen, uavhengig av sjanger eller tema det skal undervises i.

Laila er for øvrig den eneste informanten som trekker veksler på tekster fra europeisk litteratur. Vinje skriver om at orienteringen mot norsk litteratur har vært sterk i Norge, og at den har gitt lite rom for bruk av felleslitteraturen (Vinje 2005). Laila bruker både av den norsk-danske litteraturen (Holberg, H.C. Andersen), den tyske (Goethe) og den britiske (Dickens). Det kan synes som om Lailas perspektiver på litteratur er videre, og ikke kun knyttet til dyrkningen av det norske og norsk kulturarv. Hennes perspektiv på hvilke tekster som benyttes i undervisningen er annerledes enn øvrige informanter. Gjennomgående i planen hennes bruker hun nyere og eldre tekster parallelt, og hun ser ut til å benytte seg av mulighetene som ligger i en temaorganisert årsplan ved å tenke dybde og bredde samtidig. Når temaet er ”Norge 1814-1905” bruker hun ikke bare tekster som Bjørnson, Wergeland, Skram og Collett, men hun trekker inn Asbjørnsen og Moe, Tidemand og Gude og Kristian Krogh. Slik veksler hun mellom ulike sjangre, ulike perspektiver på 1800-tallets forfattere og kunstnere - men hovedmålet ser ut til å være at elevene skal *sammenligne* romantisk og realistisk uttrykksmåte av Norge med framstillinger av Norge i dag. Den samme tankegangen har hun når det gjelder å sammenligne språket den gang og nå. Dette gjør at tekstbegrepet

hennes ser ut til å ha en helt annen dynamikk, enn det de andre informantene har. Dette kan jeg dog ikke vite sikkert, da de andre planene er mer generelle og overordnet, og dermed vanskeligere å lese. At planene er vanskeligere å lese, kan kanskje også være et tegn på at disse informantene har et mindre reflektert forhold til læreplanens tekstbegrep, eller i alle fall at de har et mindre reflektert forhold til hvilke grep som er nødvendige å gjøre for å lage en helhetlig lokal læreplan.

## 5.5 Tekster som leses versus tekster som skrives

Det kan se ut som om tre av de fire årsplanene bruker sjangre som orienteringspunkt i kolonnen for ”tema”. Line nevner hele 22 sjangre som på ulike måter skal behandles gjennom hele skoleåret. Rigmor nevner rundt åtte fram til jul, mens Turid skal jobbe med seks ulike sjangre i løpet av skoleåret. Det er ikke det at Laila ikke nevner sjangre i sin plan, men hun bruker dem annerledes. De er ikke orienteringspunktet, det som hele planen omhandler. Hun bruker ulike sjangre for å belyse temaene planen omfatter. De øvrige informantene bruker sjangrene til å lære mer spesifikt om form og virkemidler.

Hos alle informantene er det et skille mellom hva som skal leses og hva som skal skrives av sjangre. Slik planene er formulert kan det se ut som at det først og fremst leses skjønnlitterære tekster, og at det skrives mest sakprosa. Alle informantene har planlagt at elevene skal lese noveller, romaner og lyrikk. Laila nevner i tillegg at de skal lese nyheter, mens Rigmor har planlagt at elevene skal lese kåserier. Utover dette nevner to av informantene at det skal arbeides med studieteknikk, altså å lese for å lære. Når det leses kan det se ut som om det er lagt mest vekt på å lese for å oppleve, og kjenne igjen virkemidler. Turid skriver for eksempel at elevene skal ”kjenne til ulike typer dikt, og gjenkjenne virkemidler i disse”. Elevene skal altså arbeide med virkemidler når de leser lyriske tekster, og det kan se ut for at opplevelsesaspektet ikke er tilstede. Slike målformuleringer er nokså typiske for tre av informantene. Av de få teksteksemplene som finnes i årsplanene er også disse utelukkende skjønnlitterære.

Samtidig er det lagt stor vekt på skriving av sakprosa i planene til Rigmor, Line og Turid. Skriving av sakprosa har en mer framtrødende plass enn skriving av skjønnlitteratur, selv om dette også finnes i planene. Elevene skal lære å skrive alt fra leserinnlegg, debattartikler, fagartikler til kåseri og taler. Det nevnes ingen eksempler på modelltekster, eller titler på

sakprosa som skal benyttes. Det er kun vage formuleringer som ”diverse nyheter” eller ”diverse tekster i ulike sjangre”. Når elevene skal skrive er det lagt vekt på formen; virkemidler, verktøy for hvordan elevene skal skrive og sjangertrekk. Det drives altså en eksplisitt innlæring av sjangre, men uten at informantene synes å ha et bevisst forhold til bruk av sakprosa-tekster som elevene skal lese parallelt med skrivetreningen. Dette virker nokså paradoksal, ikke bare fordi KL06/13 legger stor vekt på bruk av modelltekster i undervisningen, men også fordi det virker naivt å tro at elever blir gode sakprosa-skrivere uten å lese en mengde slike tekster. Det er først og fremst skriving av sakprosa som er beskrevet i planene. De elevene skal riktignok også skrive både lyrikk og noveller, men her presenteres ikke tilsvarende metodikk. Samtidig styrker dette oppfatningen om at skjønnlitteraturen står i en særstilling i norsk skole, der lesing først og fremst handler om lesing av fiksjon – og da særlig klassiske sjangre som novelle, lyrikk og roman.

## 5.6 Multimodale teksters plass i planene

I og med at årsplanene har et sterkt fokus på sjangre, stillasbygging, form og virkemidler, skulle man tro at dette også gjaldt for de multimodale tekstene. Rigmor og Line skal begge arbeide med reklame i sine klasser. Line trekker fram god layout som et mål, i tillegg til virkemidler. Rigmor har oppgitt sidetall i læreverket *Fabel*. Når jeg slår opp i læreverket har også dette fokus på virkemidler i reklame, for eksempel farge- og symbolbruk (Fostås 2014:151-167). Verken Line eller Rigmor nevner andre muligheter for multimodalitet, annet enn det som eventuelt ligger i formuleringene ”lese variert fag-og skjønnlitteratur” og ”skrive tekster i ulike sjangre”, som er uttrykt andre steder i planene.

Turid, derimot, har beskrevet i læringsmålene at elevene skal ”beherske de ulike områdene knyttet til bruk av ulike modaliteter, og gjenkjenne kommunikasjonen i dette”. Læringsmålet er knyttet til temaet ”Ord, bilde og lyd”. Nøyaktig hva hun legger i dette er det vanskelig å si noe om, men hun har også referert til læreverket *Kontekst*, og hvilke sidetall som er knyttet til temaet. Kontekst basisbok oppgir at målet for kapittelet ”Ord, bilde og lyd” er at elevene skal ”se nærmere på lyd og bilde og hva slags effekt dette kan få når man setter det sammen på ulike måter”(Blichfeldt, Heggem og Larsen 2006a:66). Dette er det første eksempelet jeg finner på at det undervises i affordanser i hele materialet mitt. Det er satt av tre uker til arbeid med dette fagstoffet, og er den eneste referansen informantene har i årsplanen sin til arbeid med multimodale tekster. Det er verdt å merke seg at det er denne informanten som arbeider på en iPad-skole og dermed bruker iPad som arbeidsredskap i alle fag.

Selv om Turid bruker noe tid på undervisning i multimodalitet og affordans, er det likevel Lailas årsplan som igjen skiller seg ut. I alle temaene klassen skal igjennom arbeides det med multimodalitet, parallelt med tradisjonelle tekster. Arbeidsmåtene strekker seg fra bearbeiding av skjønnlitterære tekster i form av drama, informasjonsinnhenting, digital tidslinje til hypertextfortelling. Det kan virke som om arbeid og bruk av multimodalitet er mer integrert i hennes plan, enn i de andres. Heller ikke hun underviser i affordans, og bruken av multimodalitet er stort sett redskap. Men hun ivaretar et annet aspekt ved måten hun bruker tekst på i planene, og det er det kommunikative aspektet. Det ser ut til at hun først og fremst oppfatter tekst som kommunikasjon, og at dette er hennes utgangspunkt for bruk av de ulike tekstene i undervisningen. For eksempel oppgir hun som arbeidsmåte i temaet ”Revolusjoner” at klassen skal ”lage en sammensatt tekst med kortartikler, bilder og lydfiler og pekere til tidslinje om et emne innenfor temaet revolusjoner”. Her benytter hun seg av flere kompetansemål fra KL06/13 - nemlig å innhente informasjon og bruke den i egne tekster, kildekritikk og arbeid med både eldre og nyere tekster. For parallelt med den sakpregede skrivningen og digital tidslinje, skal elevene lese, dramatisere og plassere Holbergs *Erasmus Montanus* på tidslinjen, og tilsvarende med Goethes *Unge Werthes lidelser*. På denne måten får hun ikke bare kombinert ulike kompetansemål, men hjulpet elevene til å få innsikt i litteraturen og samfunnet fra 1700-tallet der mange av de store revolusjonene fant sted. I tillegg til de fagtekstene elevene skal skrive på tidslinjen, skal de også produsere egne dikt med utgangspunkt i å anvende virkemidler fra barokken. Slik knytter hun sammen digitale ferdigheter, arbeid med multimodalitet, sakprosa og skjønnlitteratur til en helhet der hensikten er å kommunisere temaet ”Revolusjoner”. Slik jeg ser det, evner hun både å synliggjøre for elevene og gi dem erfaring med hvordan ulike teksttyper kan brukes for å kommunisere ulike sider ved et tema, selv om modaliteten i seg selv ikke er gjenstand for refleksjon.

## 5.7 Utfordringene ved å lage lokale læreplaner

Det at årsplanene til informantene i stor grad handler om innlæring av sjangre, virkemidler og oppskrifter på hvordan man selv skal produsere slike tekster gir planene et instrumentelt preg. Det kan virke som om literacy-tenkningen er den dominerende, i alle fall når det gjelder produksjon av tekster. Samtidig finnes det få tegn til at det er gjort lokale tilpasninger der lokale forhold, enten i lokalsamfunnet, den enkelte skole eller klasse spiller inn. Hensynet til



eleven synes ikke å være til stede i planene, selv om informantene i intervjuene hevder at dette er det viktigste for dem.

Selv om planene er preget av literacy-tenkningen er de likevel såpass generelle og overflatiske at det like gjerne kan være manglende kunnskap om læreplantolkning, eller at læreplanen er så kompleks, som gjør at de fremstår slik de gjør. I intervjuene kommer det fram at informantene i det lokale læreplanarbeidet er overlatt til seg selv. Det er lærerne enten på trinn eller i fagseksjoner som har ansvaret for å utarbeide de lokale læreplanene.

Rigmor nevner i denne forbindelse at hun opplever planarbeidet som en prosess med ”mye kokker og mye søl”, der enkeltlærere påtar seg ansvar for å lage planer, som så blir sendt ut på høring blant norsklærerne ved skolen. En slik demokratisering av planleggingen sparer kanskje tid, men som fort blir et dokument som man ikke har et eierforhold til. Rigmor sier også at hun ”likte progresjonen og tenkemåten [...] Jeg kunne fint stå inne for designet av den halvårsplanen.” Spørsmålet er hva som skjer dersom en lærer ikke liker, eller har et eierforhold til planen, vil han da følge den? Rigmor peker på at å avsette nok tid og sikre at de samme personene jobber med utarbeidelsen av planene fra gang til gang, er et ledelsesspørsmål. I dette ligger det et uttrykk for at ledelsen ikke er nok tilstede for å sikre at det blir avsatt nok tid, og lagt godt nok til rette for faglig samarbeid. Da skolen hennes skulle utarbeide en treårig plan med utgangspunkt i den reviderte læreplanen, skjedde akkurat det samme, men den gangen var det Rigmor som ble sittende med arbeidet og som sendte det på høring til de øvrige norsklærerne. Det er ikke bare Rigmor som beskriver en ledelse som er fraværende i det lokale læreplanarbeidet. Turid forteller at det er avsatt tid til arbeidet, men ingenting om hvordan ledelsen sikrer progresjon og kvalitet – slik tilrådingen er i *Veiledning for utarbeiding av lokale læreplaner* (Utdanningsdirektoratet 2014).

Da sluttrapporten forelå om implementeringen av Kunnskapsløftet forelå, har forfatterne påpekt at det lokale læreplanarbeidet fremstår som lite helhetlig og at det selv i lokale styringsdokumenter finnes lite utdypende behandling om det lokale læreplanarbeidet. Resultatet er at i de lokale læreplanene som rapportgruppa har analysert, finner de også vage planer, preget av lite konkretisering og liten grad av egen tenkning. Læreplanarbeidet består i stor grad av flytting av kompetansemål (Dale, Engelsen og Karseth 2011). Dette samsvarer med min analyse av dokumentene, men også med det informantene gir uttrykk for i intervjuene. Spørsmålet er om lærerstanden har den nødvendige kompetansen for utforming

av lokale læreplaner. Engelsen peker ikke bare på at læreren må ha nødvendig fagkunnskap og fagforståelse, men også ha et læreplanspråk der man er i stand til å se sammenhengen mellom de valg man tar innenfor ulike didaktiske kategorier. I tillegg krever arbeidet med læreplaner både samarbeidsferdigheter og tilstrekkelig med tid (ibid.).

Videre finnes Kunnskapsløftet kun som en nettbasert tekst. Den er fragmentert og den kan vanskelig leses i sammenheng. Man er nødt til å navigere ved hjelp av hyperlenker, og det er ikke like enkelt å finne de nødvendige veiledningen om man ikke vet hva man er på jakt etter. Den vanskelige tilgjengeligheten, og den krevende navigasjonen kan også gjøre sitt til at arbeidet med de lokale læreplanene og tolkningsarbeidet ikke blir optimalt.

Både Laila, Turid og Stine uttrykker bekymring for kvaliteten på planene. De etterlyser sterkere styring, men har ulike betraktninger om hva dette vil si. Turid er særlig opptatt av at det er krevende, slitsomt og vanskelig å innhente gode tekster – og ønsker at dette hadde vært gjort fra sentralt hold. Jeg antar at hun med dette ønsker seg en kanon felles for ungdomsskoleelever i hele landet, noe hun også nevner på andre tidspunkt i intervjuet. Hun begrunner dette ikke bare med at det er arbeidsomt, men også at manglende styring vil føre til større forskjeller mellom skoler. Stine støtter dette langt på vei, mens hennes løsning ligger i mer bruk av læreverkene. Hun peker på at forlagene allerede har gjort en jobb med tekstutvalg og tematisering, noe som gjør at man ved å følge læreverkene sikrer at kompetansemålene blir behandlet gjennom hele treårsløpet. Det er verdt å merke seg at hennes klokkertro på forlagenes beslutninger og kvalitetssikring, står i kontrast til de funnene som Magne Rogne gjorde da han undersøkte forlagenes læreverk i norsk for videregående (2010). Han har riktignok spesielt sett etter forlagenes behandling av multimodalitet. Hans funn tyder på at læreverkene har en forholdsvis tradisjonell oppfatning av tekstbegrepet, og at heller ikke nettressursene til forlagene kompensere for et manglende utvidet tekstbegrep i papirboka. Samtidig finner Bente Aamotsbakken at forlagene har en bestemt oppfatning av hvilke tekster som bør med i skoleantologier, altså en skolekanon (Aamotsbakken 2003). Kanskje kan Stines utsagn være et uttrykk for at også hun ønsker seg en sterkere styring i form av en kanon? På samme måte som Turid mener hun at det er et behov for å kvalitetssikre undervisningen, og at det vil være arbeidsbesparende å bruke læreverkene i større grad.

Laila er den eneste av informantene som peker på sammenhengen mellom kvalitet på planene og sterkere styring fra skoleledelsen. Hun poengterer at arbeidet med planverket er så

krevende at dette ikke kan være opp til den enkelte, og at ledelsen må sikre seg at arbeidet blir gjort grundig av alle. Utfordringen ligger ikke bare i at det må legges til rette for samarbeid, men at samarbeidet skal føre til en helhet i planen, slik at det hele henger sammen. Hun mener at dette arbeidet kan være lett å sluntre unna i en hektisk hverdag dersom man ikke er spesielt interessert. Dette synet samsvarer godt med hvilke intensjoner som ligger bak implementeringen av KL06 og føringene som ligger i styringsdokumentene, bl.a. Stortingsmelding 30. Det er interessant å se Lailas egen refleksjon rundt utformingen av læreplaner opp mot hennes egen læreplan. Den skiller seg klart ut i fra de øvrige planene i datamaterialet. Hun er den eneste som har organisert undervisningen etter overordnede tema, et valg som skolen hennes har tatt. Ved å organisere skolen slik må det nytenkning til for å gi temaene norskfaglig innhold. Den tverrfaglige organiseringen av tema kan bare foregå dersom skoleledelsen har tatt styring. Det er ikke utenkelig at en sterkere styring fra skoleledelsens side er direkte medvirkende til at planen ser ut som den gjør. Med tverrfaglig temaorganisering blir faglæreren tvunget til å være nytenkende og kreativ for å få en mest mulig helhetlig plan for norskfaget, og dermed gi større rom for et bredt spekter av tekster.

De tre andre plandokumentene er i større grad preget av tradisjonell tenkning. Foruten opplæringen i sjangerkunnskap har litteraturhistorien en framtrødende plass. Både valg av sjangre og 1800-tallslitteraturen gir inntrykk av at det er det tradisjonelle ved norskfaget som vies mest oppmerksomhet. Om dette henger sammen med liten lokal styring og dermed svakere forutsetninger for samarbeid, faglige diskusjoner og kvalitetssikring, kommer ikke klart fram av materialet. Men med et slikt "business-as-usual"-perspektiv vil det være vanskeligere å trekke inn mer omfattende bruk av multimodalitet.

## 6 Drøftinger av hovedfunn

---

Denne undersøkelsen har hatt til hensikt å kunne få bedre innsikt i hvilke(t) tekstbegrep som er rådende i norsklæreres praksis. Målet er at jeg skal kunne si noe om hvordan lærerne forholder seg til og hva de gjør med det utvidede tekstbegrepet, og hvordan de fortolker læreplanens intensjoner om økt bruk av multimodalitet, selv om dette ikke lenger er utskilt som eget hovedområde i den reviderte planen. Med utgangspunkt i det omfattende og til dels uoversiktlige datamaterielet som er presentert i analysekapitlene, skal jeg nå peke på noen tenke- og talemåter som preger norsklærernes forhold til tekstbegrepet i den reviderte læreplanen. Jeg skal forsøke å si noe om hvilke vurderinger som legges til grunn når de skal planlegge undervisningen, og presentere noen mønstre som jeg mener finnes i lærerdiskursene. Underveis vil jeg også forsøke å knytte disse mønstrene opp mot de teoretiske perspektivene som er presentert i teorikapitlet, og dessuten reflektere over hva lærere gjør med det utvidede tekstbegrepet, sett i lys av læreplanens intensjoner.

### 6.1 Om tekstutvalget

#### 6.1.1 Et teksthierarki

I løpet av intervjuene er det først og fremst tekster som leses det snakkes om. Tekster som skrives blir så og si ikke nevnt, men kommer tydeligere til uttrykk i de lokale læreplanene. Når jeg i det følgende skal argumentere for at det råder et visst teksthierarki, er det primært snakk om de tekstene som *leses* i klasserommet.

Underveis i intervjuene er informantene svært opptatt av at de legger vekt på elevenes behov, modningsnivå og muligheter for å lykkes når de skal lese tekster i norskfaget. Dette er blant de kriteriene som trekkes fram av alle informantene og som går igjen i hele samtalen.

Informantene har et uttalt ønske om å sette elevene fremst. Dette er et eksempel på hvordan elevdiskursen påvirker tenkemåten. Ove Skarpenes kaller en slik gjennomsyrende tankegang i norsk skole for *pedosentrisme*, og uttrykker på samme tid en bekymring for om kunnskap har utspilt sin rolle – og er i det hele tatt kritisk til at hensynet til eleven skal gå foran kunnskapsformidling (Skarpenes 2005). Samtidig viser de eksemplene på tekst som informantene trekker fram, at praksisen er annerledes. Det er en stor overvekt av tekster fra 1800-tallet, og tekster fra de litterære periodene realisme og naturalisme er særlig sterkt representert. Dessuten er tekstene utelukkende skjønnlitterære. På mange måter avviker ideen om at elevens behov står fremst fra praksisen når den innebærer hovedfokus på tekster som til

dels er vanskelig tilgjengelig. Alle informantene forteller at de opplever at motivasjon og mestring øker når det arbeides med multimodalitet. Det er derfor verdt å stille seg spørsmålet om hvorfor denne type tekster nesten ikke er representert.

Dette kan forklares ved å tenke seg at det finnes et innarbeidet teksthierarki som en rådende diskurs i norskfaget. Tidligere læreplaner legger stor vekt på litteratur som kan knyttes til kulturarven, og det gjør forlagene også i noen grad. I samtaler Aamotsbakken har gjennomført med forlagene om skoleantologier, trekker forlagene trekker særlig frem realisme som en viktig litterær arv (Aamotsbakken 2003). Denne litteraturen er å regne som gullalderen i norsk litteratur. Det er derfor nærliggende å tro at informantene trekker veksler på denne arven, og dermed også på den diskursen som gjerne blir kalt nasjonsbyggingsdiskursen (Hamre 2015; Aase 2015). Selv om nasjonsbyggingsdiskursen gjerne har vært kjennetegnet av byggingen av en norsk identitet, av det å ha felles referanserammer til hva som er norsk, kan en slik diskurs også gjerne forstås som noe fellesskapsbyggende, en forvaltning av den norske kulturarven. Nasjonsbygging knyttes kunstnerisk til nasjonalromantikken, men institusjonelt og politisk til det moderne gjennombruddet (med blant annet innføringen av parlamentarismen). Men i selve litteraturen er det delvis en kritisk holdning til nasjonsbyggingen, for eksempel hos Ibsens *Peer Gynt*. 1800-tallet spiller en spesielt viktig rolle i danningen av Norge som en nasjon, både politisk, institusjonelt og i kunsten. Det er kanskje derfor ikke så rart at nettopp litteratur fra dette århundret har en spesiell plass i norskfaget. Det ser dessuten ut til at tekstutvalget er preget mer av ideene i den generelle delen av læreplanen, enn av kompetansemålene i norskfaget, når det gjelder valg av tekster som skal leses. Denne delen av læreplanen er en levning fra L97, og dermed en del av Gudmund Hernes sitt prosjekt som handlet om å dyrke ”det norske” og (gjen)skape en ”norsk” identitet (Trippestad 2014). Tekstene som leses har dermed en tettere tilknytning til disse idestrømmingene, enn til elevens livsverden – og dermed elevdiskursen med eleven i sentrum.

De tekstene som er gode, eller eventuelt historisk signifikante slik Vassenden (2007a) beskriver, har hatt fotfeste gjennom årtider. Informantene ser kanskje ingen grunn til å utfordre konvensjonene, for både erfaring med tekstene – enten som lærer, eller en gang i tiden som elev – tilsier at dette er tekster som både er gode, og de er viktige for å kunne snakke om både fortid og nåtid (jfr. KL06/13 der et av kompetansemålene er at elevene skal kunne snakke om både nåtid og eldre litteratur). Det er bare en av informantene (Laila) som

eksplisitt nevner kvalitet som et kriterium, de øvrige informantene peker først og fremst på gode erfaringer og egne preferanser. Det kan tyde på at informantene i større grad knytter tekstutvalget sitt til tradisjon, og etablerte holdninger til hva som skal leses i skolen.

Det er dermed grunn til å si at informantene velger først og fremst litteratur som er anerkjent og velbrukt, framfor å trekke inn tekster eller forfattere som ikke har samme ry. For når informantene snakker om tekst er det stort sett den eldre litteraturen det råder en viss konsensus om, hvilke nyere tekster og forfattere som blir lest, varierer i stor grad – og er for øvrig nesten ikke representert. Det er kun seks eksempler på tekster utgitt etter år 2000 i min oversikt. Dessuten vektlegger informantene at nyere litteratur er en vei inn til den eldre litteraturen, til klassikerne. Samtidslitteraturen blir på denne måten bare et middel, en ”portåpner”. Det er de eldre tekstene som er den *egentlige* litteraturen. Et slikt syn står i kontrast til Vassendens argumentasjon om at vi leser samtidslitteratur fordi den er en del av oss, og at vi har et slags kulturelt ansvar om å orientere oss i tiden og samfunnet. Samfunnslitteraturen er jo nettopp et uttrykk for vår egen eksistens, vårt her og nå - og dermed *egentlig* litteratur (Vassenden 2007b). Informantenes oppfatning om at samtidslitteraturen bare er et middel, blir altså diametralt motsatt av det den teoretiske sekundærlitteraturen hevder, og er et eksempel på at teori og praksis ikke alltid går hånd i hånd.

På denne måten blir klassikertekstene hevet over andre tekster. De har en høyere verdi, fordi de blir oftere benyttet, de blir stadig referert til som ypperlige modelltekster med flere lag og mulige tolkninger, og som gode eksempler på sjangrene novelle, roman og drama. Selv om informantene ønsker å ta utgangspunkt i elevens livsverden, blir det i praksis ikke slik for det ville innebære bruk av andre typer tekster som ikke har samme verdi. Når Rigmor sier om elevene at: ”Vi er forskjellige alle sammen. Ikke alle skal bli professorer eller drive med doktorgradsavhandlinger eller skrive en masse artikler. Noen skal faktisk bare drodle og blogge om livet”, er det et uttrykk for at tekster som elevene forholder seg til i det daglige har en lavere verdi eller status, enn skolens tekster.

I teorikapitlet gjorde jeg rede for hvordan dannelsesoppdraget i norskfaget handler om å ta med eleven inn i en sosialiseringssprosess, der eleven skal finne sin stemme. Dette utfordrer norsklæreren til å finne tekster som er egnede for å stimulere danningen. For Klafki (1996) er det helt sentralt at eleven både lærer om noe og av noe, det han kaller for *dobbel åpning* i den

kategoriale dannelse. Det er nærliggende å tro at norsklærere setter skjønnlitteraturen høyt, og da særlig de eldre tekstene, nettopp fordi de har erfaring med og en formening om, at det er disse tekstene som bidrar til at danning hos eleven skjer. Dessuten vil disse tekstene hjelpe eleven til ”å forstå, beherske og delta i oppvurderte kulturformer”, som Laila Aase sier (2005a:37). Oppvurderte kulturformer vil dermed si tekster som har fått sitt kvalitetsstempel gjennom generasjoners lesing og bruk, da som oftest skjønnlitteraturen. For Ziehe er det også av avgjørende betydning at skolen er en slags motpol til det eleven omgir seg med til daglig, at læreren skal utfordre den personlige verdensoppfatningen (Ziehe 2001). Informantene i mitt utvalg ser dermed ut til å være preget av en slik tenkning. Selv om de gjerne vil at elevene skal være utgangspunkt for tekstutvalget, tyder teksteksemplene informantene løfter fram på at det ikke er slik. Selv om Bjørn Nicolaysen (2005b) er enig med Ziehe om at skolen skal tilby noe mer en det rent dagligdagse, må skolen heller ikke miste relevans i forhold til det store tekstmangfoldet i vår tid. Dersom tekstutvalget blir for snevert vil skolen miste målet av syne. Med et teksthierarki som skissert overfor vil praksisen hos informantene være preget av en fagforvaltning som er mer preget av eget fagsyn og av arven fra L97, der litteraturen skulle bidra til fellesskapsbygging og identitetsskaping, framfor av de intensjonene gjeldende læreplan legger til grunn.

### **6.1.2 Det finnes en uuttalt kanon**

Hos alle informantene er det visse mønstre i tekstvalgene, der vi kan peke på bestemte ”tekstklynger” som går igjen. Det er bestemte tekster som leses, og det er bestemte tekster som skrives. Alle disse tekstene er uttrykk for en etablert praksis som kan sies å utgjøre en kanon for hvilke tekster elevene skal lese og skrive i løpet av ungdomsskolen.

Litteraturhistorien har en fremtredende plass. Alle informantene er opptatt av de litterære epokene, og da særlig epokene på 1800-tallet. Mange av de samme tekstene og forfatterne blir brukt av alle informantene. Laila sier at ”noen tekster går igjen, når vi for eksempel har temaet ”Norge 1814””, mens Stine sier at ”jeg har ikke vært sensor en eneste gang uten at *Et dukkehjem* har dukket opp”. Begge disse utsagnene er tegn på at det råder en konsensus hos informantene om at visse tekster skal ha en plass innenfor skolen, og dermed utgjøre en del av skolens kanon. Det er dette Hamre (2014) peker på når han sier at litteraturhistorien på mange måter er et uttrykk for kanon. Litteraturhistorie er en ordning som innordner de kanoniserte verkene etter narrativ og kronologi. Videre har disse tekstene bevist sin kvalitet fordi de

inngår i en historisk tradisjon, de har et estetisk og et ideologisk innhold. En kanon er, i følge Vassenden, sammensatt av tekster som er definert av fellesskapets kollektive forestillinger om hva som hører med (Vassenden 2007a). Når informantene velger å ta inn visse tekster i pensumet, og gi dem såpass stor plass som det de gjør, er de nettopp styrt av slike kollektive forestillinger om hva som hører med. Det kan også godt tenkes at de er styrt av lærebøkens tekstutvalg, selv om de selv sier at de ikke lar læreboka påvirke tekstutvalget i særlig grad. Men at Stine stadig møter på *Et dukkehjem* i arbeidet som sensor, og at dette verket av Ibsen blir nevnt av de fleste informantene kan likevel tyde på læreverkene styrer i større grad enn informantene ser for seg. Fire av de fem informantene bruker læreverket *Kontekst* fra Gyldendal (Blichfeldt, Heggem og Larsen 2006a) der et utdrag av dette skuespillet er det eneste verket av Ibsen som læreverket har trykt i antologien *Tekster 1* (Blichfeldt, Heggem og Larsen 2006b). Læreverket trekker riktignok inn et utdrag fra Peer Gynt i *Kontekst Basisbok*, der brukt som eksempel tekst til innledning av temaet ”drama” (Blichfeldt, Heggem og Larsen 2006a:274).

Analysen av de lokale læreplanene viser at det er en utstrakt bruk av innholdsmål, lignende den typen som er kjent fra L97. Det at informantene bruker denne typen mål, som at ”elevene skal kjenne til...” kan tyde på at informantene dels er styrt av gamle tenkemåter. I forhold til litteraturhistorie kan dette tyde på at tilnærmingen til de eldre tekstene ikke er preget av kategorial danning, men av den materiale danningen (Klafki 1996). Dersom elevene kun skal ”kjenne til” Ibsen, Kielland eller Skram og verkene *Et dukkehjem*, ”Karen” og ”Karens jul”, og ikke arbeide med tekstene i et større perspektiv, er det material danning som blir det dominerende. Da er det kjennskap og viten om de kulturhistoriske røttene som blir det sentrale, eller som Nicolaysen ville ha sagt: undervisningen tjener bare til å utbre litteraturen, og eleven må bøye seg for den store, kloke teksten (2005b, 2005a).

Blant informantene ser det ut til at det bare er Laila som nærmer seg den eldre litteraturen med et annet utgangspunkt. Hun er opptatt av å trekke veksler både på tekster med ulike modaliteter, og tekster fra ulike tradisjoner for å belyse temaer elevene arbeider med. Selv når hun jobber med temaet ”Norge 1814” forsøker hun å trekke linjer mellom fortid og nåtid, og tar i bruk samtidstekster for blant annet å synliggjøre allmenne tema. Ut i fra den lokale læreplanen hennes kommer det også fram at hun trekker veksler på europeisk litteratur, ikke bare den norske. Med et slikt utgangspunkt minner Lailas tilnærming seg om Frode Hellands forståelse av litteraturens plass i skolen. Han er opptatt av at arbeid med litteratur ikke bare



må gi historisk bevissthet, men vise fram andre liv og tenkemåter – også utenfor det norske. Derfor bør vekten legges på medieteoritiske, kulturanalytiske og internasjonale aspekter ved vår kanon, sier han (Helland 2005:57). Lailas tenkemåte ligger også tett opptil Nicolaysens begrep *tilgangskompetanse* (2005b). Ved å ta i bruk en rekke ulike teksttyper og kople dem mot allmenne tema som ”Kropp og seksualitet” eller ”Mat” må hun vurdere hvilke tekster elevene har bruk for, hvordan de skal brukes og eventuelt settes sammen på nye måter (for eksempel gjennom den digitale tidslinjen hun beskriver, eller hypertextfortellingen hun nevner), samtidig som hun lar elevene ta for seg egne resonnement og problemstillinger i møte med tekstene. Hun legger altså til rette for det Nicolaysen kaller *kulturmøter i tekster* (ibid.). De øvrige informantene ser ut til i større grad å være styrt av innarbeidede praksiser, og kanskje også av en viss treghet i systemet. Endring tar tid, og er avhengig av gode prosesser som utfordrer og stimulerer kreativitet og fagsyn. I analysen blir det tydelig at det er få som har arbeidet systematisk med læreplanimplementering og endringer knyttet til revisjonen av læreplanene.

Videre viser analysen av dokumentene at det er andre forhold som virker inn på valg av tekster elevene skal kunne skrive. I de lokale læreplanene er det en overvekt av fokus på sjangre, det er listet opp en mengde sjangre som elevene skal ”kjenne til” eller kunne beherske. Av de lokale læreplanene går det fram at elevene får eksplisitt opplæring i sjangre, og at det brukes både skriverammer, stillaser og oppskrifter for å mestre skrivningen – en metodikk som er i tråd med anbefalinger fra Skrivesenteret<sup>6</sup>. Ingen av informantene beskriver i hvilken grad de henter informasjon fra eller om de baserer seg på råd fra autoriteter som Skrivesenteret eller Lesesenteret<sup>7</sup>, eller på opplegg som LUS (Allard, Rudqvist og Sundblad 2009). Det er likevel gjenkjennbart i de lokale læreplanene at skriverammer benyttes. Læreverket Fabel, som Rigmor benytter, er også et læreverk som gjør bruk av skriverammer i all skriveopplæring. Vi kan dermed snakke om at vi her har å gjøre med en ”tilleggsdiskurs”, som styres dels av eksterne (og delvis kommersielle) aktører, og dels av lærernes evne og vilje til å implementere slike opplegg helt eller delvis. Til tross for at elevene skal skrive mange ulike saktekster, uttrykker informantene verken i intervju eller i de lokale læreplanene at lesing av saktekster får noen spesiell oppmerksomhet. Det er heller ingen av informantene som trekker frem betydningen av modelltekster, slik Kunnskapsløftet skisserer at man skal.

---

<sup>6</sup> Nasjonalt senter for skrijving i undervisningen, [www.skrivesenteret.no](http://www.skrivesenteret.no)

<sup>7</sup> Nasjonalt senter for lesing, [www.lesesenteret.no](http://www.lesesenteret.no)

Foruten arbeid med sjangre står også arbeid med litteraturhistorien og kulturarven sterkt i de lokale planene. Også i disse dokumentene er særlig 1800-tallets tekster gitt en særlig plass. Dette styrker oppfatningen om at skjønnlitteraturen står i en særstilling, og at det både finnes en uuttalt kanon for hva som skal leses og skrives, organisert i et hierarki der skjønnlitteraturen troner øverst.

### **6.1.3 Bekymringer for kvaliteten på tekstutvalget**

Det finnes noen kjepphester hos de ulike informantene. For eksempel er det viktig for Turid at det burde finnes en etablert kanon, et felles litteraturpensum for alle elever i Norge. For Stine er det viktig at læreverkene burde bli brukt mye mer, og for Rigmor og Line er det et uttalt ønske at sjangrene ikke skulle ha vært tatt ut av læreplanen. Disse kjepphestene blir synlige når informantene snakker om tekst, tekstutvalg og arbeid med tekst.

Det synes ikke som om Turid er opptatt av kanon fordi det skal være grunnlag for en felles forståelse av norsk kultur. Det dreier seg heller om et ønske om å gjøre skolen mer enhetlig, å sørge for at det midt i alle valgmulighetene av lærestoff skal finnes noe felles for norske skoleelever, en slags innholdsmessig kvalitetssikring av opplæringen. Dessuten hadde en vedtatt kjernelitteratur gjort det enklere for både læreren og elevene, mener hun. Likevel fører ikke dette til at hun bruker lærebøkene som sin primærkilde, selv om hun lar seg inspirere av dem. Hun trekker først og fremst veksler på egen erfaring og preferanser. Stine er også opptatt av at det må være enklere for lærerne å velge ut lærestoff. Derfor ønsker hun seg en økt bruk av læreverkene. Hun peker på at dette vil gjøre hverdagen for lærerne enklere, men også sørge for en viss kvalitet fordi noen allerede har gjort jobben med å velge ut tekstene og vurdert kvaliteten på dem.

Informantene er dermed ikke udelt positive til den autonomien som læreplanen gir rom for. De er bekymret for om de er i stand til å ivareta god nok kvalitet på opplæringen med de åpne målene som læreplanen har. Dette står i klar kontrast til tilliten som er blitt gitt lærerne i Stortingsmelding nr.11 (2009) der beskrivelsen av den gode lærer går ut på at han både kan sitt fag, og kan omforme læreplanmål i praksis. At informantene opplever usikkerhet omkring tekstutvalg og tekstarbeid behøver ikke henge sammen med manglende dyktighet eller erfaring. Det kan like gjerne ha sammenheng med den sterke målstyringen Kunnskapsløftet har, sammen med fokuset skoleeier og Utdanningsdirektoratet har på

resultater. Når eget fagsyn kolliderer med disse intensjonene i Kunnskapsløftet, kan usikkerhet og dermed ønske om sterkere styring bli resultatet. Dessuten er lærere presset på tid, noe som flere av informantene er inne på, og det gjør det vanskelig å holde seg faglig oppdatert –en sterkere styring ville dermed gjøre arbeidet lettere.

#### **6.1.4 Tradisjonell oppfatning av begrepet tekst**

Informantene ser ut til stort sett å holde seg til det som er trygt og kjent. Tekstutvalget er dermed styrt av konvensjonelle oppfatninger av kvalitet, og villigheten til å prøve ut nye tekster som ikke allerede har blitt anerkjent som ”gode” eller ”viktige” synes ikke å være til stede i særlig grad. Det er mulig at dette også har sammenheng med den uttrykte bekymringen for kvalitet, for dersom man holder seg til det som er anerkjent er man også trygg på at man er innenfor det som i alle fall er påkrevd.

Når informantene får direkte spørsmål om tekstbegrepet i gjeldende læreplan blir usikkerheten stor. Line vil gjerne finne fram Utdanningsdirektoratets nettsider for å lese, Stine spør rett ut om dette er noe hun burde ha tenkt på. Tidligere i intervjuet har informantene snakket i vei, med entusiasme og trygghet – nå blir de ”vippet av pinnen”. Dette kan vitne om faglig usikkerhet, eller at de ikke har reflektert noe videre rundt dette tidligere, eller at tekstbegrepet informantene allerede har er tuftet på en tradisjonell forståelse av det, og at man derfor ikke oppfatter intensjonene i læreplanen. Noen av informantene uttrykker ønske om å holde på konvensjonene for eksempel når de ytrer ønske om en felles kanon eller ønsker å beholde de tradisjonelle sjangerbenevningene. Parallelt med dette uttrykker de både kunnskap om hva multimodale tekster er, og de har en viss oppfatning av hva elevene bør arbeide med på dette feltet.

Likevel er ikke bruk av multimodale tekster verken det første informantene snakker om eller tyr til i arbeidet med tekster. Endringen av betegnelsen ”Skriftlig tekst” og ”Muntlig tekst” til ”Skriftlig kommunikasjon” og ”Muntlig kommunikasjon” er en endring som er signifikant for å markere at læreplanen opererer med et utvidet tekstbegrep, i tråd med Halliday og Kress’ tekstbegrep (Halliday 1998; Kress 2003). Men refleksjoner rundt disse endringene synes å skje først *idet* de utfordres til å diskutere denne problemstillingen. Dette kan muligens tyde på at denne refleksjonen ikke ligger langt fremme i informantenes bevissthet. Stine omtaler fjerningen av hovedområdet ”sammensatte tekster” som et *tap*, og sier at det er et *savn*. Det

er til og med noe de ved hennes skole har *etterlyst* et svar på. Valget av ord for å beskrive at dette hovedområdet ikke lenger er en del av læreplanen, viser at informantene ikke er bevisst på at læreplanen bruker en utvidet forståelse av tekstbegrepet, heller ikke mulighetene som ligger i planen. De øvrige informantene er ikke like eksplisitte og beskrivende i sin omtale av endringene: Rigmor omtaler tekstbegrepet i læreplanen som *ullent*, og dermed vanskelig å forholde seg til. I løpet av samtalen ser hun ut til å endre mening. Hun tenker høyt rundt endringen og konkluderer med at ”dette var klargjørende for meg” og at det er helt avgjørende å ta utgangspunkt i at tekst er kommunikasjon, at det er et budskap som skal kommuniseres fra en aktør til en annen. For de fleste informantene kan det altså se ut for at de har et tradisjonelt tekstbegrep, med utgangspunkt i litteraturvitenskapen, og ikke læreplanens tekstbegrep som er forankret i tekstlingvistikken.

## 6.2 Om multimodale teksters plass i undervisningen

Alle informantene har meninger om hvilke aspekter ved multimodale tekster som elevene bør arbeide med. Hva de trekker fram varierer dog veldig, men både mottakerbevissthet, funksjonalitet, kildekritikk og kommunikasjonsaspektet blir trukket fram som eksempler. Men det ser ut til å være et språk mellom hva informantene sier om slike tekster og det de faktisk gjør med multimodale tekster i undervisningen.

Først og fremst er informantene opptatt av at det i arbeidet med multimodale tekster også må arbeides med mottakerbevissthet. Laila sier at hun lærer elevene kommunikasjonsmodellen allerede fra åttende trinn. Rigmor er opptatt av at elevene må vite hvem de skriver til, og at elevene må oppøve bevissthet om kommunikasjonsform. Det er verdt å merke seg at den samme bevisstheten omkring forholdet sender – mottaker ikke kommer frem i verken intervjuene eller de lokale læreplanene når det gjelder skriftlig tekst. Dette er interessant fordi vridningen av læreplanmålene mot at formålet med teksten skal være styrende for skrivingen og ikke sjangrene har blitt særlig tydelig etter revisjonen, og i eksamensutformingen for grunnskolen (Utdanningsdirektoratet 2016). Det teoretiske rammeverket for et utvidet tekstbegrep som Kress og Halliday gir (Halliday 1998; Kress 2003), understreker også betydningen av konteksten som essensiell del av kommunikasjonssituasjonen. Det er likevel bare Laila som eksplisitt sier at hun underviser om dette, selv om både Rigmor og Stine peker på viktigheten av konteksten kommunikasjonen skjer i som et aspekt elevene bør ha kunnskap om.

Informantene har likevel et nokså distansert forhold til multimodale tekster. De omtaler dem som noe som hører elevenes private sfære til, noe de bruker og møter på fritiden. De multimodale tekstene blir også omtalt som teksttyper som engasjerer elevene mer, og som er lettere for dem å arbeide med. Informantene er lite spesifikke med tanke på hvilke multimodale tekster det her er snakk om, men ut i fra de eksemplene som blir nevnt kan man tenke seg at tekstene først og fremst er egnet som underholdning og avkopling, framfor refleksjonsutløsende eller læringsfremmende. Stine trekker fram "Facebook-chat" som et eksempel, mens Line trekker fram både Instagram, Facebook og tv-serier. De forteller om elevenes forhold til multimodale tekster i generelle vendinger, men hele tiden med et "vi og de andre"-perspektiv. Formuleringene bærer preg av at "vi gjør sånn" og "de gjør sånn". Samtidig påpeker Line at slike tekster "treffer elevene mer". Likevel velges altså arbeid med slike tekster i liten grad, verken når elevene skal lese eller skrive. Spørsmålet er hvorfor det er slik.

På den ene siden kan man tenke seg at man velger vekk slike tekster fordi informantene ikke ser dem som "nyttige" i et samfunnsperspektiv. På den andre siden kan man tenke seg at nettopp fordi informantene omtaler dem som noe som hører til elevenes sfære, skal ikke skolen beskjefte seg med slike tekster. Da vil dannelsesdiskursen, altså tanken om hvilke tekster som kan virke dannende stå i veien for at multimodale tekster blir trukket inn i skolen. Dersom det er oppfatningen om at multimodalitet ikke er nyttig som er rådende, vil det være samfunnsdiskursen som er den dominerende. Uansett perspektiv står praksisen i kontrast til det informantene hevder er viktig, nemlig elevenes utgangspunkt og livsverden. Informantene peker jo på at arbeid med slike tekster er *lettere*, men slike tekster blir altså ikke sett på som nyttige nok eller dannende nok til å utgjøre en vesentlig del av tekstutvalget. Det pedagogiske grunnsynet og de faglige innarbeidede holdningene ser ut til å stå i konflikt med hverandre.

Hvis det er slik at multimodale tekster blir ansett som unyttige, vil det være interessant å se nærmere på hvorfor det er slik. På mange måter vil det være nyttig for samfunnet at elevene både kan beherske produksjon og lesing av denne type tekster. Som informantene selv er inne på – "hele samfunnet er jo snart en sammensatt tekst", sier Turid – et uttrykk for at multimodalitet preger kommunikasjonen i samfunnet rundt oss. Norges Domstoler har valgt å publisere informasjon om hva det innebærer å være vitne i en rettsak primært som en animert informasjonsfilm (Domstoler 2014). Dette er et eksempel på at skjermttekster ikke bare er

utgangspunkt for underholdning eller tekster knyttet til den private sfære. I følge Kress er skjerm det dominerende mediet i vår tid, og særlig modaliteten bilde. Dette er et trekk ved vårt samfunn vi er nødt til å ta på alvor når vi snakker om literacy og kompetanser skolen må fremme (Kress 2003). Men for den akademiske sfæren vil ikke gode kunnskaper om multimodalitet nødvendigvis være det viktigste, for til eksamen i ungdomsskolen er det først og fremst skriving av sammenhengende tekster som gjelder. Dermed kan eksamen og forventninger om akademisk skriving siden i livet være grunnlaget for at informantene velger som de gjør. Line sier noe om dette når hun har valgt å vente med å undervise om multimodalitet til tiende trinn. Hun mener multimodalitet er et godt tema for muntlig eksamen. De skriftlige sjangrene hun arbeider med er valgt ut i fra et nyttehensyn – hva de vil få bruk for på skriftlig eksamen. De andre informantene er ikke like eksplisitte.

Å beskjeftige seg med multimodale tekster vil kanskje heller ikke være særlig nyttig for danningen, all den tid danningen har som mål å gjøre elevene i stand til å ta del i *oppvurderte kulturformer*, jfr. Laila Aase (2005a). For å lede elevene inn i denne sosialiseringprosessen må de gjennom tekster møte ulike tankesett og måter å oppfatte livet på. Vi har tidligere sett at dette innebærer at visse tekster vektlegges framfor andre. Multimodale tekster hører særlig til samtidslitteraturen. Det er tekster som i stor grad skapes i vår tid, og informantene har ikke de samme verktøyene for å vurdere hva som er godt eller dårlig, viktig eller uviktig – slik de har mulighet for med den eldre litteraturen. Tilgangen til definisjoner for hva som er oppvurderte kulturformer og hvilke tekster som kan ha et dannelsingspotensial er vanskeligere tilgjengelig når det er snakk om samtidstekster (Vassenden 2007b). Det kan også være en grunn til at disse tekstene ikke utgjør en stor del av tekstutvalget til informantene.

Samtidig viser arbeidet til Ingunn Kjøl Wiig, en norsklærer ved Sandvika videregående skole, at det er mulig å bruke multimodale tekster som en integrert del av undervisningen. Hun har vært en foregangsfigur for hvordan multimodalitet kan brukes i norskundervisningen i videregående skole. Hun har startet delingsnettverket ”Del&Bruk” og hun blogger om hvordan hun bruker wikier, Facebook, YouTube for blant annet å analysere skjønnlitterære tekster, eller produksjon av egne tekster (Wiig 2016), og gjennom arbeidet sitt viser hun hvordan det er mulig å kombinere pedagogiske hensyn med både danning og nytte.

Videre kommer det fram i intervjuene at det er krevende for norsklærerne å holde tritt med utviklingen. Laila uttrykker bekymring for om hun klarer å henge med, men også for at

fagutdanningen ikke i tilstrekkelig grad tar hensyn til den lynraske medieutviklingen. Carl F. Dons (2006) bruker i sitt forskningsarbeid begrepene *digitale innvandrere* om den voksne generasjonen, og *digitale innfødte* om den oppvoksende generasjonen. Han peker på at det er en generasjonskløft skapt av de teknologiske nyvinningene, som gjør at lærerne ikke like lett kan benytte seg av digitale, multimodale tekster som det elevene kan. I masteravhandlingen *Seks lærere om sammensatte tekster i den videregående skolen* av Britt Mari Stølan (2013) kommer det fram at lærere ofte føler seg usikre på hvordan de skal undervise om digitale, multimodale tekster. Som nevnt tidligere oppgir Stine ”Facebook-chat” som et eksempel på multimodale tekster som elevene beskjeftiger seg med. Hun beskriver ikke dette videre, men chat er kanskje heller noe den voksne garde bedriver (Monsen 2014)? På [www.forskning.no](http://www.forskning.no) presenteres en undersøkelse som viser at ungdom helst benytter bildekommunikasjon gjennom applikasjoner som Snapchat og Instagram (Haugan 2014). Dette eksempelet viser hvor vanskelig det er å holde tritt med utviklingen. Dersom man selv ikke behersker en rekke ulike multimodale ressurser, vil det også være vanskelig å utnytte potensialet som disse rommer, eller å se for seg at man kan bedrive opplæring slik Ingunn Kjøl Wiig gjør. Spriket mellom å være en digital innvandrer og en digital innfødt blir for stort.

Analysen av intervjuene viser også at informantene er usikre på hva jeg er ute etter når jeg stiller spørsmål knyttet til multimodalitet. Laila lurer på om det hun sier om hypertekstfortellinger er *innafor*. Mens Line gjerne vil finne fram læreplanen for å finne det rette svaret. Dette tyder på at det finnes en bevissthet om at det er noe ved læreplanen som de ikke helt har fått tak i, at det er visse elementer som skal være inkludert i norskfaget – og at de er usikre på om de gjennomfører etter intensjonene. Det kan virke som at de tenker seg at det finnes en mal, en riktig måte å gjøre det på – en grense for hva som er akseptert eller mulig. Dette er dog forståelig, all den tid Kunnskapsløftet har en dobbel intensjon – lærerne er friere i metode og valg av lærestoff, men må stå til ansvar for at kompetansemålene nås.

Imidlertid er det ikke slik at informantene ikke bruker multimodale tekster i sitt arbeid. Elevene arbeider med slike tekster nokså jevnlig, men tekstene tjener hovedsakelig som *verktøy*, og har ikke status som tekst med verdi i seg selv. Det undervises ikke i de ulike modalitetene, eller affordanser knyttet til dem. Anne Løvland (2007) har i sin forskning funnet at enkelte modaliteter, som tale eller skrift, har forrang framfor andre modaliteter. Det ligger med andre ord et utnyttet potensial i å skulle undervise mer eksplisitt om multimodale tekster. Løvland bruker et herbarium som eksempel. Det er fortsatt slik i skolen at når elevene

skal lære om planter blir de bedt om å tegne dem, for så å skrive eller fortelle om planten – selv om kanskje et fotografi av den samme planten hadde gitt en mer presis informasjon. Elevenes umiddelbare kjennskap til og umiddelbare tilgang til selve verktøyet kan dermed stå i veien for mer spesifikk kunnskap om bruken av det. Det ser ikke ut til at informantene har noen bevisst refleksjon rundt dette. Analyse av intervjuene viser at informantene foretar nokså tradisjonelle valg når de arbeider med multimodalitet. De velger modaliteter som er kjente fra før, for eksempel tegneserier eller film. Det er gjerne presentasjonsprogrammer, som Powerpoint eller Keynote som er det viktigste redskapet for å bearbeide andre tekster, som for eksempel lyrikk. Det er liten diskusjon hos informantene om hvordan ulike affordanser og modaliteter kan fremme eller hemme kommunikasjonen, selv om informantene er bevisste på at de bør arbeide både med mottakerbevissthet og hvordan multimodale tekster fungerer, da særlig på internett. Ved å bruke multimodalitet primært som verktøy for å oppnå noe annet, blir bruk av multimodale tekster først og fremst en ”portåpner” inn i det egentlige tekstene, de som har akademisk verdi når det gjelder de skriftlige tekstene, og danningspotensialet når det gjelder tekstene som leses.

### 6.3 Lokal læreplanlegging

I analysen av de lokale læreplanene blir det tydelig at planleggingsarbeidet har noe provisorisk over seg. At læreplanene er ulike er ikke det springende punkt, men heller at de ser ut til å være laget med en manglende kunnskap om læreplantolkning. I rapporten om implementering av Kunnskapsløftet (Dale, Engelsen og Karseth 2011) blir det framhevet at den vanligste måten å organisere lokale læreplaner på her til lands er å inndele planene i didaktiske kategorier. Det er også denne inndelingen som er anbefalt i veiledningsheftet fra Utdanningsdirektoratet (2014). De didaktiske kategoriene innebærer en helhetstenkning for hele skoleløpet, konkretisering, virkemidler, vurdering og tilpasset opplæring – og samsvarer derfor i stor grad med *den didaktiske relasjonsmodellen*, en modell som ble utviklet av Bjørndal og Lieberg, tenkt som et verktøy for lærere til å planlegge undervisningen (Imsen 1997). I de analyserte dokumentene virker inndelingen til dels tilfeldig. Ingen av informantene har en egen kategori som tar for seg elevhensyn eller tilpasset opplæring, slik både veilederen fra direktoratet og den didaktiske relasjonsmodellen fremhever. Informantene legger derimot stor vekt på akkurat dette prinsippet når de *snakker* om hva som er viktig med tanke på tekstvalg. Samtidig finnes det få tegn til at det er gjort lokale tilpasninger der lokale forhold, enten i lokalsamfunnet, den enkelte skole eller klasse spiller inn – både i samtale og i



dokumentene. Ikke alle informantene har med kategorien vurdering eller kategorien konkretisering (lærestoff) heller. Rigmors plan skifter helt mal etter jul, og hun bruker derfor to ulike maler i planleggingen sin for samme skoleår. Det kan derfor se ut for at flere av informantene ikke har et læreplanspråk som de kan ta i bruk når de skal operasjonalisere den formelle læreplanen. I den første delrapporten om innføringen av Kunnskapsløftet har Engelsen funnet at ikke alle kommuner har like sterk styring med hvordan det lokale læreplanarbeidet skal foregå (2008), og året etter fulgte Utdanningsdirektoratet opp med å publisere en veiledning for lokalt læreplanarbeid (Utdanningsdirektoratet 2014). Både informantenes dokumenter og uttalelser i intervjuene styrker oppfatningen om at de har hatt høy grad av autonomi i utformingen av de lokale læreplanene, og at ikke skoleledelsen har vært så tydelige som de kunne ønske seg.

Den manglende styringen og dermed også kvalitetssikringen, sammen med den provisoriske fremstillingen av de lokale læreplanene, kan tyde på at den formelle statusen til lokalt læreplanarbeid er lav. Det er den formelle læreplanen som gjelder, og det er kompetansemålene i denne læreplanen elevene blir målt etter. Å omformulere kompetansemål til et språk og en form som er mer konkret enn de runde formuleringene i Kunnskapsløftet synes å være noe informantene gjør som en del av egne forberedelser til timer, ikke å nedfelle dem i et nytt dokument. Dessuten bærer de lokale planene mer preg av å flytte rundt på kompetansemål, enn å omformulere dem. Dette er også i tråd med det rapporten om implementeringen av Kunnskapsløftet finner (Dale, Engelsen og Karseth 2011). Samtidig er styringen etter kompetansemålene svært tydelige i de lokale læreplanene når det kommer til skriftlig kompetanse. Dokumentanalysen viser at årsplanene i stor grad handler om innlæring av sjangre, virkemidler og oppskrifter. Med en slik tilnærming virker det som om det er literacy-tenkningen som er den dominerende. Det er kompetansemålene som har forrang og dermed mer styringsverdi, framfor den generelle delen av læreplanen eller formål for faget. Det er valg knyttet til funksjonalitet som først og fremst styrer de lokale planene. Informantene er opptatt av hva som er nyttig og hva elevene trenger for å lære seg de ulike sjangrene, i form av eksplisitt sjangerundervisning.

I artikkelen "Lærer, kjenn ditt læreplanfag" argumenterer Britt Ulstrup Engelsen(2010) for betydningen av å være kritisk til læreplaner og ulike ideologier som preger de nasjonale læreplanene. En dyktig lærer må kunne kjenne til ulike fagsyn, og gjenkjenne bestemte fagsyn i læreplanene og kunne argumentere for sitt eget. Med dette som utgangspunkt må lærerne

være i stand til å finne handlingsrommet i gjeldende læreplaner. Konteksten de lokale læreplanene blir til i kan dermed påvirke hva og hvordan målene og intensjonene i Kunnskapsløftet blir kommunisert i a) plandokumentene og b) i undervisningssituasjonen. Om lærerne mangler kunnskap om læreplantolkning, men er en del av et fellesskap som diskuterer planene, muligheter og begrensninger vil de likevel kunne tilegne seg perspektiver på rådende fagsyn og gjeldende diskurser. Valgene de tar for planlegging og undervisning vil på denne måten være styrt av både intensjoner i læreplaner og eget fagsyn. Når Laila i intervjuet hevder at læreplanlegging kan aldri være overlatt til den enkelte lærer begrunner hun med at det er så krevende å tolke læreplaner, og med det tidspresset lærere arbeider under vil det være lett å sluntre unna om man ikke er spesielt opptatt av lokalt læreplanarbeid. Et samarbeid vil dessuten føre til en mer helhetlig årsplan. Rigmor etterlyser også et bedre samarbeid, for slik læreplanarbeidet ved hennes skole er nå, bærer det preg av ”mange kokker og mye søl” som hun sier, og en slags demokratisering med høringer og avstemming over hva som er akseptabelt innhold og ikke, slik at man ”kan stå inne for” det designet som er valgt. I og med at informantene arbeider på skoler der styringen fra ledelsens side er forholdsvis svak, og informantene ikke opplever at samarbeidet verken er nok eller godt nok, er det nærliggende å tro at den gjennomførte læreplan, altså det lærerne gjennomfører i sin undervisningspraksis kan like gjerne være styrt av eget fagsyn, eller diskurser i faget, som av de intensjonene som Kunnskapsløftet legger opp til, eller av det *handlingsrommet* Engelsen hevder er viktig å finne. Denne dynamikken i forvaltningen av læreplanen sier ikke bare noe om at veien fra ideenes læreplan via den formelle læreplan til den gjennomførte læreplan er lang (Goodlad 1979), men også at ulike styringsdokumenter i liten grad kan styre presist, selv om de kan påvirke undervisningen i en bestemt retning.

#### 6.4 Sammenfatning av drøftingen

Det er krevende å tolke, bruke og forvalte læreplantekster. Informantene har liten fokus på hva lokal læreplanlegging kan være, og de lokale læreplanene bærer mer preg av et pålegg som må gjennomføres. Det kan derfor være grunn til å tro at de lokale læreplandokumentene kun virker veiledende og at lærerne særlig preges av eget fagsyn og fagdiskurser rådende i faget, når det kommer til den gjennomførte læreplanen.

Informantene uttrykker et ønske om å sette elevenes behov fremst, og formidler dermed at de er styrt av elevdiskursen når de skal utforme innhold og planer for undervisningen. Imidlertid

kommer det fram at det særlig er fokus på 1800-tallets litteratur og forvaltning av kulturarven som står i fokus når informantene beskriver tekstutvalget sitt. Dette tyder på at det finnes et visst teksthierarki, der skjønnlitteratur og særlig 1800-tallets tekster er i en særstilling. Man kan dermed argumentere for at informantene er preget av nasjonsbyggingsdiskursen når de skal operasjonalisere læreplanen. Man kan kanskje snakke om at informantene blir styrt av diskurser om danning, om den sosialiseringprosessen som leder inn til å gjøre elevene til deltagere i oppvurderte kulturformer jfr. Aase (2005a). Samtidig kommer det fram at de lokale læreplanene først og fremst er orientert etter det som skal skrives, og i mindre grad det som skal leses – der er det andre diskurser som påvirker (egne erfaringer og oppfatninger, tradisjon, etc.). Hva og hvordan det skal skrives, er styrt av samfunnsdiskurser som hva som er nyttig, det instrumentelle. Elevene skal primært kunne skrive sakprosa, i sjangre som er viktige for eksamen og senere akademisk skriving. Det finnes altså en slags uttalt kanon der det er visse tekster som skal leses, og visse tekster som skal skrives.

Med bakgrunn i dette kan man si at informantene stort sett har et tradisjonelt syn på tekst, og at rommet for å trekke inn multimodale tekster er begrenset. Når informantene først gjør det, er dette primært som verktøy for å jobbe med de *egentlige* tekstene, skjønnlitteraturen – eller som verktøy for å få til noe annet. Dessuten blir multimodale tekster ansett for å være enklere, og i større grad tilhøre elevenes private sfære, og dermed ikke tilhøre skolens arena. Multimodale tekster har liten verdi i seg selv, og blir sjelden arbeidet med for disse tekstenes egen skyld.

For å beskrive hva som preger tenke- og talemåtene til informantene når de omtaler tekstbegrepet gjorde jeg i metodekapittelet rede for en visuell framstilling av hvordan jeg ser for meg at de ulike aspektene ved tekstbegrepet påvirker dette. Fremstillingen var en trekant, som forsøkte å vise hvordan de ulike feltene i trekanten er i bevegelse, ettersom informantene a) forholder seg ulikt til dem, og b) i ulik grad gir/klarar å gi systematisk informasjon om dem. Tanken var at metarefleksjoner hos informantene kan synliggjøre ulike diskursive mønstre, og hvilke premisser ytringene og meningen skapes ut i fra.

Videre beskrev jeg hvordan en diskursanalyse – som handler om “makt”, altså om hvordan tenke- og talemåter blir styrt og styrer – og at det ville være særlig interessant å lete etter overlappinger mellom disse feltene. Basert på analysen og drøftingen er det visse mønstre som blir synlige. Styringsdokumentene, særlig i form av læreplanen Kunnskapsløftet,

påvirker både hvordan lærerne formulerer seg og snakker om tekst, men også hvordan de tenker og planlegger undervisningen. Likevel er det ulike aspekter som blir synlige i de to uttrykkene. Når informantene snakker om tekst er det særlig de delene av læreplanen som berører danning og elevens utvikling som står sentralt, og kanskje spesielt den generelle delen av læreplanen som er en etterlevning av L97 der felles bakgrunnskunnskap, felles referanserammer og kulturelt fellesgods er viktige verdier. Når informantene skal planlegge undervisningen og skoleåret, er det særlig målstyringen og nyttehensynet som er det dominerende, og dermed kompetansemålene i læreplanen som er det styrende. Kunnskapen og ferdighetene skal kunne måles. Det kan se ut som om det er liten konvergens mellom disse feltene. Den manglende overlappingen er kanskje ikke så overraskende, all den tid Kunnskapsløftet har blitt kritisert for at kunnskapssynet i den generelle delen og kompetansemålene for fagene, er på kollisjonskurs (Dale, Engelsens og Karseth 2011). Informantene sier at de er opptatt av elevenes utgangspunkt, og at de ønsker å ta pedagogisk fundamenterte valg, men dette kommer ikke til syne i tekstutvalget eller i vesentlig bruk av multimodale tekster som de sier ligger nært elevens livsverden. I drøftingen argumenterer jeg for at det er særlig elevens danning som står i fokus når informantene omtaler tekst, og at middelet for å oppnå dette er fokus på lesing av tekster, og da særlig eldre litteratur. Imidlertid ser bildet annerledes ut når informantene skal planlegge undervisningen. Da er det tradisjonelle, skriftlige tekstene som står sterkest, styrt av samfunnsdiskursen og behovet for akademisk skriving som står sterkest. Det er først når det er forhold som berører forvaltningen av kulturarven at tenke og talemåtene løper sammen og nærmer seg hverandre. I bunnen av både tenke- og talemåtene ligger en oppfatning og holdning om å forvalte kulturarven både ved å lese og skrive klassiske og/eller tradisjonelle tekster. Det kan synes som om en diskurs lignende nasjonsbyggingsdiskursen, en ide om fellesskapsbygging og identitetskapning etter arven fra L97, utgjør en resonansbunn og en målestokk for arbeidet som gjøres i klasserommet.

Avhengig av om det skal leses eller skrives, påvirker de ulike diskursene hvordan lærerne forholder seg til tekstbegrepet i læreplanen. De ulike måtene å tenke og omtale tekst på, står i et spenningsforhold der de trekker på hverandre. Informantene har ikke en bestemt oppfatning av tekstbegrepet, men forholder seg til flere ulike diskurser og fagsyn alt avhengig av hvilke del av tekstbegrepet samtalen dreier seg om, det være seg lesing av tekster, skriving av tekster eller arbeid med multimodale verktøy. Dette spenningsforholdet kan ligne på de dikotomiene Ongstad (2004) mener preger fagforvaltningen i norskfaget. Det kan se ut som om

informantene særlig har et fagsyn der individet er det viktigste, mens praksis – for eksempel i de lokale læreplanene – tyder på at det er hensynet til samfunnet som er det viktigste. Dikotomien *tradisjon og fornyelse* kommer tydeligst fram i det at selve oppfatningen av tekstbegrepet preges av det tradisjonelle, og at innføringen av et utvidet tekstbegrep hører til i fornyelsen av norskfaget, og dermed ikke er like etablert som gjeldende fagsyn.

## 7 Konklusjon

---

Hensikten med denne undersøkelsen har vært å kunne få bedre innsikt i hvilke(t) tekstbegrep som er rådende i norsklæreres praksis. Det overordnede forskningsspørsmålet har derfor vært dette:

*Hvordan forholder norsklærere på ungdomstrinnet seg til tekstbegrepet i den reviderte læreplanen i norsk?*

For å undersøke feltet og komme frem til mulige svar har jeg innhentet empiri i form av lokale årsplaner og intervjuet fem informanter. Med utgangspunkt i dette materialet har jeg analysert det med diskursanalysen som verktøy. Funnene mine tyder på at informantenes forhold til tekstbegrepet er preget av en rekke ulike tenkemåter, som danner grunnlag for ulike praksiser hos informantene. Slike tenkemåter kan være at informantenes ønsker om at hensynet til eleven skal gå foran, mens det i praksis viser seg at det er hensynet til kulturforvaltning eller samfunnets nyttehensyn som veier tyngst. Dette resulterer i at selv om informantene både ser verdien av å bruke multimodale tekster fordi dette øker motivasjonen til elevene, og at det ligger nærmere elevenes livsverden, velger ofte informantene ikke disse tekstene likevel, fordi de ikke inngår i den type tekster som skolen skal beskjeftige seg med.

Informantene viser seg i stor grad å være preget av tradisjonelle tilnærminger til bruk av tekst, uavhengig om det er snakk om lesing eller skriving. Dette betyr at elevene gjerne får benytte multimodale verktøy, for å bearbeide og snakke om tradisjonelle tekster som novelle, roman og lyrikk, men multimodale uttrykk er i liten grad anerkjent som egne tekster med verdi i seg selv, og det arbeides lite konkret med for eksempel affordanser knyttet til ulike modaliteter og medium. Til tross for at hovedområdet ”Sammensatte tekster” er fjernet fra den reviderte læreplanen, tyder altså ikke funnene mine på at informantene utelater slike tekster fra arbeidet sitt, men praksis, tenke-og talemåter er i stor grad preget av at de ikke helt klarer å utnytte det potensialet som ligger i å trekke multimodale tekster inn i undervisningen i større grad.

Likevel skiller en informant seg ut fra de øvrige. Laila er den av informantene som reflekterer over og bruker tekstbegrepet i den semiotiske betydningen av det. Det vil si at hennes primære tilnærming til all tekstundervisning i norskfaget anser tekst for å være kommunikasjon, og at hun er opptatt av både språk og kontekst i kommunikasjonssituasjonen.

Funnene tyder i all hovedsak på at informantene står i en brytningstid, der ulike oppfatninger

av tekstbegrepet råder – avhengig av hvilke aspekter ved tekst det snakkes om. Med Kunnskapsløftet kom et paradigmeskift i synet på tekst, og informantene ser ut til å stå med ett bein i hver leir – et i den tradisjonelle oppfatningen av tekst som er styrende for store deler av praksisen, men også et bein i en forståelse av et utvidet tekstbegrep, men hvor dette ikke styrer praksis og tenkemåter i nevneverdig grad, men utgjør en del av diskursen som preger talemåtene.

Den pedagogiske friheten må stå i forhold til det ansvaret man har som forvalter av læreplanenes idegrunnlag, sier Ongstad (2004), man må derfor kunne legitimere de valg og ikke-valg som gjøres i egen undervisning. Med bakgrunn i dette mandatet viser undersøkelsen hvor viktig det er å ha et stort og åpent nok tekstbegrep når man som lærer skal planlegge og gjennomføre undervisningsinnhold og lærestoff.

## 8 Litteraturliste

- Allard, Birgita, Margret Rudqvist og Bo Sundblad (2009): *Den nye LUS boken. En bok om leseutvikling*. Oslo: Cappelen.
- Berge, Kjell Lars (1998): Å skape mening med språk - om Michael Halliday og hans elevers sosialesemiotikk. I *Å skape mening med språk. En samling artikler av M.A.K. Halliday, R.Hasan og J.R.Martin*, redigert av K. L. Berge, P. Coppock og E. Maagerø. Oslo: LNU/Cappelen Akademisk Forlag.
- Blichfeldt, Kathinka, Tor Gunnar Heggem og Ellen Larsen (2006a): *Kontekst Basisbok 8-10*. Oslo: Gyldendal.
- Blichfeldt, Kathinka, Tor Gunnar Heggem og Ellen Larsen (2006b): *Kontekst Tekster 1*. Oslo: Gyldendal.
- Bokmålsordboka/Nynorskordboka s.v. "*pensum*". Universitetet i Oslo, [Lastet ned November 10, 2015 2015]. Tilgjengelig fra <http://www.nob-ordbok.uio.no/>.
- Brekke, Mary og Tom Tiller (2013): *Læreren som forsker. Innføring i forskningsarbeid i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Creswell, John W. (2014): *Educational research: Planning, Conducting and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. 4 utg; Pearson.
- Dale, Erling Lars, Brit Ulstrup Engelsen og Berit Karseth (2011): Kunnskapsløftets intensjoner, forutsetninger og operasjoniseringer: En analyse av en læreplanreform. Oslo: Universitetet i Oslo, Pedagogisk forskningsinstitutt, Forskningsprosjektet ARK.
- Dalen, Monica (2011): *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming*. 2 utg. Oslo: Universitetsforlaget.
- de Caprona, Yann (2015): *Norsk etymologisk ordbok*. Oslo: Kagge forlag.
- Domstoler, Norges (2014): *Vitne*, [Lastet ned 04.11.2014 2014]. Tilgjengelig fra <http://www.domstol.no/no/Sivil-sak/Vitne-i-retten/>.
- Dons, Carl F. (2006): Digital kompetanse som literacy? Refleksjoner over ungdomskolelevers multimodale tekster. Publisert i *Digital kompetanse* (1-2006):58-73.
- Engelsen, Brit Ulstrup (2015): *Skolefag i læreplanreformer 1939-2013*. Oslo: Gyldendahl.
- Engelsen, Brit Ulstrup (2016): Skoleeierne og den lokale læreplanvirksomheten. Publisert i *Bedre skole* (1-2016):54-57.
- Engelsen, Britt Ulstrup (1993): *Når fagplan møter lærer*: Ad Notam Gyldendal.
- Engelsen, Britt Ulstrup (2008): Kunnskapsløftet. Sentrale styringssignaler og lokale strategidokumenter. Rapport 1. Oslo: Universitetet i Oslo. Pedagogisk forskningsinstitutt. Forskningsgruppen læreplanstudier. Prosjekt ARK. .



- Engelsen, Britt Ulstrup (2010): Lærer - kjenn ditt læreplanfag. Publisert i *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 94 (1-2010):14-52.
- Evju, Mona Haneide (2008): *Sammensatte tekster i veideregående skole. En undersøkelse av arbeidet med skriftlige og muntlige sammensatte elevtekster i to klasser.* Masteravhandling, Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Universitetet i Oslo, Oslo.
- Fostås, Anne-Grete et.al (2014): *Fabel 9*. Oslo: Aschehoug.
- Foucault, Michel (1972): *The Archeology of Knowledge and the discourse of language*. New York: Pantheon.
- Framtidas norskfag (2006): Framtidas norskfag. Språk og kultur i eit flerkulturelt samfunn. Rapport. Arbeidsgruppe nedsett av Utdannings-og forskningsdepartementet. fra [http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/rapporter\\_planer/rapporter/2006/framtididas-norskfag-sprak-og-kultur-i-eit.html?id=106512](http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/rapporter_planer/rapporter/2006/framtididas-norskfag-sprak-og-kultur-i-eit.html?id=106512).
- Gjerløw, Anne Therese (2010): *Globalisering og litteratur. Kunnskapsløftet: Veien til en postnasjonal kanon?* Masteravhandling, Institutt for lingvistiske og nordiske studier, Det humanistiske fakultet, Universitetet i Oslo, Oslo.
- Goodlad, John I (1979): *The Study of Curriculum Practice: Curriculum Inquiry*. USA : McGraw-Hill Book Company.
- Halliday, M.A.K (1998): Situasjonsteksten. I *Å skape mening med språk. En samling artikler av M.A.K Halliday, R.Hasan, J.R. Martin*, redigert av K. L. Berge, P. Coppock og E. Maagerø. Oslo: LNU/Cappelen Akademisk Forlag.
- Hamre, Pål (2014): *Norskfaget og skjønnlitteraturen. Ein studie av norskfaglege normtekstar 1739-2013*. Doktorgravsavhandling, Institutt for lingvistiske, litterære og estetiske studium. Det humanistiske fakultet. , Universitetet i Bergen, Bergen.
- Hamre, Pål (2015): Norskfaget og skjønnlitteraturen - rise and fall? Publisert i *Norsklæreren* (1-2015):16-23.
- Haugan, Siv (2014): *Ungdom er lei av flokk-tilværelsen på sosiale medier*. Norges forskningsråd, [Lastet ned 1 mai 2016]. Tilgjengelig fra <http://forskning.no/informasjonteknologi/2014/09/mest-digitale-i-verden>.
- Helland, Frode (2005): Norskfaget i globaliseringens tidsalder. I *Det nye norskfaget*, redigert av B. K. Nicolaysen og L. Aase. Oslo: LNU/Fagbokforlaget.
- Hitching, Tonje R. , Anne Birgitta Nilsen og Aslaug Veum (2011): *Diskursanalyse i praksis - metode og analyse*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Imsen, Gunn (1997): *Lærerens verden. Innføring i generell didaktikk*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Iversen, Harald Morten og Hildegunn Otnes (2010): Bokmelding: Sakprosa i skolen. Publisert i *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* (6-2010).

- Johnsrud, Nina (2015): *Russelåter vekker avsky*. Dagsavisen, [Lastet ned 30 oktober 2015]. Tilgjengelig fra <http://www.dagsavisen.no/innenriks/russelåter-vekker-avsky-1.356403>.
- Jørgensen, Marianne W og Louise Phillips (1999): *Diskursanalyse som teori og metode*. 10 utg. Fredriksberg, Danmark: Roskilde Universitetsforlag/Samfundslitteratur.
- Kalleberg, Kirsten og Astrid Elisabeth Kleiveland, red (2010): *Sakprosa i skolen*. Bergen: LNU/Fagbokforlaget.
- Klafki, Wolfgang (1996): Kategorial dannelse. I *Skolens undervisning og barnets utvikling*, redigert av E. L. Dale. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Kress, Gunter (2003): *Literacy in the New Multimedia Age*. Vol. 1. Oxon, England: Routledge.
- Kunnskapsdepartementet (2007): *"Kvalitet i skolen"*. *St.meld.nr.31*. Oslo: Regjeringen.
- Kunnskapsdepartementet (2009): *"Læreren, rollen og utdanningen"*. *St.meld.nr.11* Oslo: Regjeringen.
- Kunnskapsdepartementet (2013): *Pressemelding. Tydeligere læreplan i norsk*, [Lastet ned 10 oktober 2015]. Tilgjengelig fra <http://www.regjeringen.no/nb/dokumentarkiv/stoltenberg-ii/kd/Nyheter-og-pressemeldinger/pressemeldinger/2013/tydeligere-lareplan-i-norsk.html?id=731197>.
- Kunnskapsløftet (2006/2013): *Reviderte læreplaner: norsk*. Utdanningsdirektoratet, [Lastet ned 10.12. 2015]. Tilgjengelig fra <http://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Hele/Formaal>.
- Kvale, Steinar og Svend Brinkmann (2014): *Det kvalitative forskningsintervju*. Vol. 4. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- L97 (1997): *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Oslo.
- Lesesenteret (2015): *Leselos - en støtte for elevenes leseutvikling*. Universitetet i Stavanger, [Lastet ned 21 februar 2016]. Tilgjengelig fra <http://lesesenteret.uis.no/category.php?categoryID=13575>.
- Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*.
- Løvland, Anne (2007): *På mange måtar. Samansette tekstar i skulen*. b. Bergen: Fagbokforlaget.
- Monsen, Øistein Norum (2014): *Ungdom flykter fra facebook*. Dagbladet, [Lastet ned 1 mai 2016]. Tilgjengelig fra [http://www.dagbladet.no/2014/04/11/nyheter/utenriks/facebook/instagram/sosiale\\_medier/32785295/](http://www.dagbladet.no/2014/04/11/nyheter/utenriks/facebook/instagram/sosiale_medier/32785295/).
- Nicolaysen, Bjørn Kvalsvik (2005a): Har norskfaget eit omgrep om lesing? I *Det nye norskfaget*, redigert av A. J. Aasen og S. Nome. Bergen: LNU/Fagbokforlaget.

- Nicolaysen, Bjørn Kvalsvik (2005b): Tilgangskompetanse: Arbeid med tekst som kultur deltaking. I *Kulturmøte i tekstar. Litteraturredidaktiske perspektiv.*, redigert av B. K. Nicolaysen og L. Aase. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Nordstoga, Sveinung (2003): *Inn i norskfaget. Om faget, debatten og didaktikken.* Oslo: Abstrakt forlag.
- NOU (2002:10): *Førsteklasses fra første klasse— Forslag til rammeverk for et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem av norsk grunnopplæring.* Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet, fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2002-10/id145378/>.
- NOU (2003: 16): *I første rekke — Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle.* Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet, fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2003-16/id147077/>.
- Ongstad, Sigmund (2004): *Språk, kommunikasjon og didaktikk.* Oslo: Fagbokforlaget.
- Rogne, Magne (2008): Omgrepet tekst i skulen - ei tverrvitskapleg tilnærming. Publisert i *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* (3-2008):234-246.
- Rogne, Magne (2010): Digital deltakarkultur i norskfaget? Analysar av fem norskfaglege nettstader. Publisert i *Nordic Journal of Digital literacy* 5 (2-2010):101-114.
- Rogne, Magne (2012): *Mot eit moderne norskfag - ein studie i norskfagets tekstomgrep.* Doktorgradsavhandling, Det humanistiske fakultet, Institutt for kultur - og språkvitenskap, Universitetet i Stavanger, Stavanger.
- Skaftun, Atle (2009): *Litteraturens nytteverdi.* Bergen: Fagbokforlaget.
- Skarpenes, Ove (2005): Pedosentrismens framvekst. Kunnskapens rolle i skolens nye sosialiseringssparadigme. Publisert i *Nytt Norsk Tidsskrift* (4-2005):418-431.
- Steinfeld, Toril (2009): Norsk kanon og kanondannelse. Historiske linjer. Publisert i *Tijdschrift voor Skandinavistiek* 30 (1-2009):167 -191.
- Store norske leksikon "*Kanon*", [Lastet ned 15 april 2016]. Tilgjengelig fra <https://snl.no/kanon%252Flitteratur>.
- Store norske leksikon (2009): s.v. "*Tekst*", [Lastet ned 5 desember 2015]. Tilgjengelig fra <https://snl.no/tekst>.
- Stølan, Britt Mari (2013): *Seks norsklærere om sammensatte tekster* Masteravhandling, Institutt for nordistikk og Litteraturvitenskap, NTNU, Trondheim.
- Tidsbrukutvalget (2009): *Rapport fra tidsbrukutvalget.* Oslo: Regjeringen, fra [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/KD/Vedlegg/Grunnskole/Tidsbrukutvalget/Rapport\\_Tidsbrukutvalget.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/KD/Vedlegg/Grunnskole/Tidsbrukutvalget/Rapport_Tidsbrukutvalget.pdf).
- Trippestad, Tom Are (2014): Visjonærstillingen. Publisert i *Norsk pedagogisk tidsskrift* (6-2014).

- Utdannings- og forskningsdepartementet (2004): *St.meld.30: Kultur for læring*. Oslo: Regjeringen.
- Utdanningsdirektoratet (2014): *Veiledning i lokalt arbeid med læreplaner*, [Lastet ned 1 mai 2016]. Tilgjengelig fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Veiledninger-til-lareplaner/Veiledning-i-lokalt-arbeid-med-lareplaner/>.
- Utdanningsdirektoratet (2016): <http://www.udir.no/>, [Lastet ned 1 mai 2016].
- Vassenden, Eirik (2007a): God vs.viktig? Om forholdet mellom kvalitet og relevans i vurderingen av litteratur.Publisert i *Norsklæreren* (4-2007):15-23.
- Vassenden, Eirik (2007b): Hva er "samtidslitteratur", og hvorfor leser vi den? Noen begrephistoriske og fagkritiske bemerkninger.Publisert i *Edda* 107 (4-2007):357-371.
- Vinje, Eilif (2005): Om kanon i litteraturundervisninga. I *Kultur møte i tekstar. Litteraturredidaktiske perspektiv*. , redigert av B. K. Nicolaysen og L. Aase. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Wiig, Ingunn Kjøl (2016): *Tanketråder*. Ingunn Kjøl Wiig, [Lastet ned 1 mai 2016]. Tilgjengelig fra <http://ingunnkjolwiig.no/>.
- Ziehe, Thomas (2001): *De personlige livsverdeners dominans*, [Lastet ned 10 februar 2015]. Tilgjengelig fra <http://udd.uvm.dk/200110/udd200110-01.htm?menuid=4515>.
- Aamotsbakken, Bente (2003): Skolens kanon - vår viktigste lesedannelse? En studie i kanonisering i norskfaglige antologier for videregående skole, allmennfaglig studieretning. . Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.
- Aase, Laila (2005a): Norskfagets dannelsingspotensial i fortid og samtid. I *Det nye norskfaget*, redigert av A. J. Aasen og S. Nome. Bergen: LNU/Fagbokforlaget.
- Aase, Laila (2005b): Norskfaget - skolens fremste dannelsingsfag. I *Fagenes begrunnelser. Skolens fag og arbeidsmåter i dannelsingsperspektiv*., redigert av K. Børhaug, A.-B. Fenner og L. Aase. Bergen: Fagbokforlaget.
- Aase, Laila (2015): Noen diskurser i norskfaget 1970-2010.Publisert i *Norsklæreren* (1-2015):33-38.
- Aasen, Arne Johannes (2015): Norskfaget i framtida?Publisert i *Norsklæreren* (1-2015 ):25-32.
- Aasen, Petter, Tine Prøitz og Ellen Rye (2015): Nasjonal læreplan som utdanningspolitisk dokument.Publisert i *Norsk pedagogisk tidsskrift* (6-2015).

## Vedlegg 1: Samtykke fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29  
N-5007 Bergen  
Norway  
Tel: +47-55 58 21 17  
Fax: +47-55 58 96 50  
nsd@nsd.uib.no  
www.nsd.uib.no  
Org.nr. 985 321 884

Eirik Vassenden  
Institutt for lingvistiske, litterære og estetiske studier Universitetet i Bergen  
Sydnesplassen 7  
5007 BERGEN

Vår dato: 23.03.2015

Vår ref: 42437 / 3 / AGL

Deres dato:

Deres ref:

### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 24.02.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

42437	<i>(multimodale) tekster til besvær - om læreplanens intensjoner og læreres praksis</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Universitetet i Bergen, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Eirik Vassenden</i>
<i>Student</i>	<i>Cornelia Camilla Østvig Egge</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.05.2016, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Audun Løvlie

Kontaktperson: Audun Løvlie tlf: 55 58 23 07

*Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.*

*Avdelingskontorer / District Offices*

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. [nsd@uio.no](mailto:nsd@uio.no)  
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. [kyrre.svarva@svt.ntnu.no](mailto:kyrre.svarva@svt.ntnu.no)  
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. [nsdmaa@svf.uib.no](mailto:nsdmaa@svf.uib.no)

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Cornelia Camilla Østvig Egge [corneliaegge@gmail.com](mailto:corneliaegge@gmail.com)

## Personvernombudet for forskning



### Prosjektvurdering - Kommentar

---

Prosjektnr: 42437

Utvalget informeres skriftlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet.

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger Universitetet i Bergen sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på privat pc/mobile enheter, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

Forventet prosjektslutt er 15.05.2016. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette lydopptak.

## Vedlegg 2: Informasjon til skolene

### **Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet**

#### ***”(Multimodale) tekster til besvær – om læreplanens intensjoner og læreres praksis”***

*Jeg ønsker å komme i kontakt med lærere ved ungdomsskolen din som underviser i norsk, og som kan tenke seg å stille opp som informant i min masteravhandling. Jeg trenger også å få tilgang til årsplaner/periodeplaner som denne læreren underviser etter dette skoleåret. Det er ikke viktig hvilket trinn læreren underviser på (8, 9 eller 10 trinn).*

#### **Om studien**

Formålet med studien er å belyse norsklæreres tolkning av læreplanen i norsk. Da den reviderte planen kom i 2013, var det ene hovedområdet ”sammensatte tekster” fjernet fra planen. De gjenværende hovedområdene har endret navn, slik at begrepet tekst er byttet ut med begrepet kommunikasjon. Jeg skal derfor undersøke hva norsklærere legger i begrepet tekst slik det blir bruk i læreplanen nå, og hvilke vurderinger de legger til grunn for det tekstutvalget de gjør når de planlegger undervisningen sin. Det er særlig representasjonen av sammensatte tekster og læreres forhold til disse som vil være gjenstand for undersøkelse.

Prosjektet er en masteravhandling i studiet ”Erfaringsbasert master i undervisning med fordypning i norsk” ved Universitetet i Bergen.

Studien er todelt. Det samles både inn årplaner, evt. periodeplaner for inneværende skoleår, og det vil bli gjort intervjuer med lærere. Det vil bli gjort lydopptak av intervjuene. Kravet til informantene er at de 1) har undervisningskompetanse i norsk for ungdomstrinnet 2) Underviser i norsk på ungdomstrinnet inneværende skoleår 3) har vært med på å utforme årets årsplan/periodeplan. Bruker skolen treårsplaner er også dette ok.

Resultatene og analysen vil i første omgang blir skrevet om i min masteravhandling, som også vil ligge offentlig tilgjengelig gjennom databasen BORA.

#### **Spørsmål?**

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Cornelia Egge, tlf 93 28 44 22, masterstudent. Du kan også ta kontakt med min veileder Eirik Vassenden ved Universitetet i Bergen på tlf 55 58 24 59.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.



## Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

### *”(Multimodale) tekster til besvær – om læreplanens intensjoner og læreres praksis”*

#### **Bakgrunn og formål**

Formålet med studien er å belyse norsklæreres tolkning og bruk av læreplanen i norsk. Da den reviderte planen kom i 2013, var det ene hovedområdet ”sammensatte tekster” fjernet fra planen. De gjenværende hovedområdene har endret navn, slik at begrepet tekst er byttet ut med begrepet kommunikasjon. Jeg skal derfor undersøke hva norsklærere legger i begrepet tekst slik det blir bruk i læreplanen nå, og hvilke vurderinger de legger til grunn for det tekstutvalget de gjør når de planlegger undervisningen sin. Det er særlig representasjonen av sammensatte tekster og læreres forhold til disse som vil være gjenstand for undersøkelse.

Prosjektet er en masteravhandling i studiet ”Erfaringsbasert master i undervisning med fordypning i norsk” ved Universitetet i Bergen.

Du har blitt forespurt om å delta i denne studien fordi du jobber på en skole der jeg tidligere har samlet inn årsplaner/halvårsplaner for norskfaget.

#### **Hva innebærer deltakelse i studien?**

For deg vil dette innebære at jeg kommer til din arbeidsplass for å intervju deg. Intervjuet vil ta mellom ½ og 1 time, og det vil handle om hvordan du planlegger norskundervisningen. Spørsmålene vil bl.a. omhandle områder som erfaring, utdanning, samarbeid med andre kolleger, bruk av skolebøker og annen faglitteratur. Det vil bli gjort lydopptak av intervjuene. Lydopptakene vil gjøre det enklere for meg å lytte til det du har å si, samt stille oppfølgingsspørsmål underveis.

#### **Hva skjer med informasjonen om deg?**

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun jeg og min veileder som vil ha tilgang til opplysningene om deg. Det vil heller ikke være mulig å koble dine opplysninger til deg i den ferdige publikasjonen. Underveis i studien vil personopplysninger og koblingsnøkkel lagres adskilt. På denne måten blir opplysningene holdt konfidensielt.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15 mai 2016. Etter denne datoen skal både opptak og alle personopplysninger slettes.

#### **Frivillig deltakelse**

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli slettet.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Cornelia Egge, tlf 93 28 44 22, masterstudent. Du kan også ta kontakt med min veileder Eirik Vassenden ved Universitetet i Bergen på tlf 55 58 24 59.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

## **Samtykke til deltakelse i studien**

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 4: Intervjuguide

### *Intervjuguide*

Tusen takk for at du er villig til å delta i undersøkelsen min. Det setter jeg veldig stor pris på!

Formålet med undersøkelsen er å finne ut hvordan lærere går fram når undervisningen i norsk skal planlegges. Jeg kommer til å stille ganske åpne spørsmål, og heller be deg om å utdype eller presisere om jeg er usikker på om jeg har forstått deg riktig. Jeg håper derfor det er i orden at jeg gjør opptak av intervjuet? Dette vil gjøre det enklere for meg å lytte til det du har å si, samt stille nødvendige oppfølgingsspørsmål.

Alt materiale fra prosjektet vil behandles konfidensielt, og du kommer til å være helt anonym i oppgaven min. Jeg vil minne om at deltagelse er frivillig, og at du når som helst kan trekke deg – uten å begrunne hvorfor. Dersom du trekker deg vil alle opplysninger om deg slettes.

Har du noen spørsmål til prosjektet, eller hva som skal skje med datamaterialet? Da håper jeg det er greit at vi starter.

---

## Bakgrunn

- ✚ Kjønn
- ✚ Alder
- ✚ Utdanning
- ✚ Erfaring fra u-skole
- ✚ Erfaring fra andre skoleslag
- ✚ Hvor stor del av undervisningen din er i faget norsk?

## Innledning

- ✚ Fortell om et vellykket undervisningsopplegg der du arbeidet med litteratur og sammensatte tekster! (hva, hvordan, hvorfor var det vellykket etc.).
- ✚ Har du noen tekster du ofte bruker i undervisningen? Hvilke kvaliteter har disse tekstene?

## Lokalt læreplanarbeid

- ✚ Den årsplanen du bruker inneværende år har du vært med på å lage – hvordan gikk du fram da du laget den?
- ✚ Hva pleier du å legge vekt på når du skal velge ut tekster til undervisningen?
- ✚ Hvilken rolle spiller læreverk i norsk inn når du skal planlegge undervisningen?
- ✚ Hvordan foregår lokalt læreplan arbeid på din skole?
- ✚ Hvordan har dere jobbet med endringene i den reviderte læreplanen?
- ✚ Har du noen tanker om hvordan læreplanarbeid eller tekstarbeid/utvalg bør foregå?

## Om den reviderte læreplanen

- ✚ Hvordan mener du begrepet tekst er brukt i læreplanen?
- ✚ I den reviderte læreplanen betegnes ikke hovedområdene lenger med ”tekst”, i stedet heter det ”kommunikasjon”. F.eks. heter det ikke lenger ”skriftlige tekster”, men ”skriftlig kommunikasjon”. Hvordan forstår du denne endringen?
- ✚ Hva tenker du om at sammensatte tekster er fjernet som hovedområde fra læreplanen?

## Sammensatte tekster

- ✚ Hva legger du i begrepet sammensatt tekst?
- ✚ Hvilke aspekt ved sammensatte tekster mener du det er viktig å arbeide med?
- ✚ Hvorfor bør elever lære om sammensatte tekster?
- ✚ Fortell hvordan du bruker sammensatte tekster i undervisningen

## Vedlegg 5: Transkripsjon av intervju med Turid

---

I= intervjuer

T= Turid

### Bakgrunn

**I: Kan du fortelle litt om deg selv, uten å si navn? Alder, utdanning, erfaring osv.**

T: Jeg er 50 år, fire barn, gift, jobbet i skolen i 12 år. Startet som assistent. Hadde en del utdanning fra før, trivdes så godt, så jeg ville ta utdanningen. Nå var jeg ferdig med utdanningen for 2 år siden, PUP-veien. Mine fagfelt er norsk, 60 stp. norsk, også har jeg samfunnsfag inn i min fagkrets. Jobber i dag som kontaktlærer, norsklærer, samfunnsfaglærer, spes.ped.- lærer på ungdomstrinnet og sosiallærer på ungdomstrinnet. Dette er en fagkrets som jeg synes harmonerer godt. Jeg trives veldig godt med akkurat den kombinasjonen.

**I: Har du noen erfaring fra andre skoleslag?**

T: Det er svært lite. Jeg var i praksis – fordi jeg trodde jeg skulle gå den veien på lærerskolen – en liten uke i 3.klasse. Ellers har jeg vært litt vikar, sporadisk, på mellomtrinnet. Jeg kan nesten si nei, det har jeg ikke.

**I: Hvor stor del av undervisningen din er norsk i år?**

T: Fire timer

**I: En klasse?**

T: Ja, det er en klasse. Det er niende klasse.

### Innledning

**I: Kunne du ha fortalt meg om et vellykket undervisningsopplegg, eller som du mener er et vellykket undervisningsopplegg der du har jobbet med sammensatte tekster og litteratur?**

T: Oi, eh...pause? Vi er jo en iPad-skole så det har vært et litt sånn annerledes år for oss for å bli vant med en litt annerledes måte å jobbe på. Det siste prosjektet vi jobbet med var dikt/lyrikk som jeg plukket opp igjen i år, så da var det en bestilling på at de skulle finne en lyriker, velge mellom tre, og bestemme en av disse lyrikerne og velge seg ut to dikt fra den personen som de skulle analysere. Jeg hadde selvsagt gått igjennom Keynote grundig gjennom på forhånd om igjen. Dette med hva man ser etter og sånt, de skulle analysere dem og så skulle de da få ned dette digitalt. De skulle velge bilder – det var da jeg tenkte sammensatt tekst – de skulle da velge bilder som var hensiktsmessig til og si noe om hvorfor de hadde valgt det bildet og så skulle de skrive et dikt. Så skulle de sette inn et bilde, som harmonerte, slik at dette framstod som en sammensatt tekst. Fordi de også leste det inn i ExplainEverything. Så det ble faktisk svært sammensatt tekst. Det ble jo både lyd, bilde og tekst, faktisk, i den. Det ble vellykka.

**I: Hva er det du tenker gjør at det prosjektet ble spesielt vellykket?**

T: Generelt det å jobbe med sammensatt tekst synes jeg er spennende i form av at jeg synes man ivaretar ulike læringsstiler, jeg synes tilpasset opplæring blir lettere å nå: Jeg ser at i en klasse med 27 elever – noen er taktile, noen er visuelle, noen...ikke sant? Og på denne måten

her så får de jobbet med ulike modaliteter på den måten der. Så litt av den grunn synes jeg det blir vellykka.

Jeg hadde også et annet prosjekt...holder det med ett?

**I: Du må gjerne fortelle om flere?**

T: Ja, for at vi var på Stortinget i fjor, da hadde de også iPad, da kom de tilbake og da skulle de ved hjelp av PuppetPals rekonstruere Stortinget. Hvem er Stortinget, hva er Stortinget. Vi var også ved Rådhuset og skulle gjøre det samme der ved å lage en reise igjennom. Det blir jo også en sammensatt, multimodal tekst, da. Da opplevde jeg litt av det samme, ikke sant? Det spiller på så ulike ting, breddemessig så fikk egentlig alle vist seg fram.

**I: Har du noen tekster som du bruker ofte i undervisningen?**

T: Noen konkrete tekster mener du? Disse som ofte går igjen? Ja, det har jeg jo i og for seg. Når jeg har om lyrikk f.eks. tar jeg med *Terje Vigen*, så tar jeg *På gjengrodde stier* av Hagerup. Når det gjelder andre type tekster...jaja...*Liket i skapet* er en sånn som jeg alltid starter med på åttende trinn – selv om jeg ikke har gjort det så mange ganger, da (latter). Det er en litt sånn spennende novelle, som det er lett å finne høydepunktet i avslutningen. De blir veldig fenget av denne, og de tror jo da at ungdomsskolen kommer til å bli kjempegøy (latter) fordi de starter med en sånn pangtekst. Så den er litt sånn som går igjen. Og så bruker jeg alltid *Karens Jul*, ja – disse klassikerne: *Et dukkehjem*, *Amtmannens døtre*. De er jeg glad i, de litt tradisjonelle, rett og slett. For å nevne noen, da.

**I: Tenker du at de tekstene du har nevnt noe har noen spesielle kvaliteter som gjør at de går igjen?**

T: Ja, det tenker jeg. Den som heter bare *Karen*, det er vel den som har haren som hopper og...ja, den er jeg veldig glad i fordi at der synes jeg det er veldig lett å se alle disse avskygningene i teksten med alle disse parallelle historiene. Den er kjempefin. Men den sparer jeg til 10ende, da. Den synes jeg er en eksempeltekst på hvordan jeg synes tekster burde være. Det at de lærer i ulike lag, at en tekst kan ha mange betydninger, da. For eksempel den, det er sikkert mange andre ting jeg kan komme på og, men...jeg vet ikke om jeg kan komme på noe akkurat nå, jeg.

**Lokalt læreplanarbeid**

**I: Jeg vet ikke om dere bruker årsplaner eller periodeplaner nå, men...**

T: Årsplaner

**I: Men den årsplanen som du underviser etter i år når du eller dere lagde den, hvordan tenkte dere da?**

T: Først så bestemte vi hva som var viktig å ta på åttende trinn, på niende trinn og tiende – sånn grovt sett. Og så gikk vi inn på de ulike årene, og har satt dette i system etter uker. Uke 34-37 litterære virkemidler og novelle, uke 38-39 debattartikkel – rett og slett vært ganske systematiske på hvilke uker dette skal undervises i – og selvfølgelig sørget for da at kompetansemålene er nådd og at de kommer igjennom alt, slik at i løpene av tre år så har man nådd det vi skal da. Der vi skal være.

**I: Så dere har en treårsplan, eller?**

T: Vi har en årsplan pr. trinn, ja.

**I: Den justeres da hvert år, eller hvordan fungerer det?**

T: Til dels. Nå har vi akkurat revidert den, for det var første gang vi gjorde det sånn. Så vi måtte gå igjennom å se nå – men vi var ganske fornøyde, så nå blir det bare små justeringer.

Det er ikke så mye rom heller for læreren å gjøre om, ikke sant? For nå har jeg og den andre norsklæreren blitt enige om at på åttende trinn er det det store prosjektet i litteratur ligger, på niende trinn så har vi retorikk som er hovedfokus, og på tiende trinn så er det jo den særoppgaven. Så det er ikke sånn kjempemye rom for å ta noe ut, vi kan bytte littegrann, men det skal være ganske fast, faktisk.

**I: Hvordan tenker dere i forhold til tekstutvalg – er det opp til den enkelte eller ligger det også fast?**

T: Ja, det er litt opp til den enkelte. Vi har noen steder noen forslag som stammer fra en tidligere lærer her på huset. Utover det er det egentlig veldig fritt, men vi har et godt læreverk – i og med at vi har Kontekst. Der er det mye forslag til tekster og sånn. Men der er vi fri.

**I: Hva pleier du å legge vekt på når du velger tekster?**

T: Jeg pleier å legge vekt på... For det første så prøver jeg å tenke tilpasset opplæring. For eksempel denne uka her så gir jeg tilbake nynorsk og bokmålstentamen, jeg vil gjøre det personlig og snakke med den enkelte, og da må jeg sett e resten av klassen i gang med noe. Da har jeg plukket ut tre ulike noveller som jeg tenker har tre ulike vanskelighetsgrader i lag, da. Og så får de kikke på dem, og i utgangspunktet kan de velge selv hvilken novelle de skal ha, men det er en assistent som er inne som forsøker da å hjelpe dem. Så jeg legger vekt på det jeg da. At det skal være tilpasset opplæring, at det skal være litt å velge i. I tillegg forsøker jeg å se for meg hva jeg kan forvente på niende trinn. Jeg sitter og ser på alle disse novellene for eksempel, hva kan jeg forvente at de kan greie da ut i fra hva jeg har undervist dem, og hvor de er i forhold til å forstå disse lagene, da. Men vi er jo en liten skole så det er lite rom for å samarbeide om ulike ting, så man blir litt alene om å ta de ulike valgene – men det er jo en annen sak.

**I: Du har for så vidt sagt litt om hvordan dere har jobbet med læreplanen (årsplanen) – men kanskje du kunne si noe mer om hvordan det er tilrettelagt på skolen for å jobbe med lokalt læreplanarbeid?**

T: Hvordan ledelsen har tilrettelagt for det, mener du?

**I: Ja, for eksempel.**

T: Vi gikk jo da over fra å ha periodeplaner som vi hadde før. Det var veldig krevende fordi det stadig vekk skulle lages noe nytt., til at vi ble enige om at vi skulle lage årsplan og da ble det satt av noe tid. Men det var en ganske stor jobb, selv om det var avsatt tid til det. Da måtte vi sette oss ned, den andre læreren og jeg, og finne ut når vil vi ha novelle? Jo, det ville vi ha å begynnelsen av året for det fant vi hensiktsmessig. Så fant vi lærestoffet, og skrev ned læringsmål for eleven for det var vi veldig opptatt av også. Hva skal eleven lære? Hvordan skal man formulere det? Også forankret vi det i kompetansemålene, og vi planla også hva som skulle bli gjenstand for en vurdering med karakter. Og da er det litt sånn ”bør vi ha vurderingen på novelle” eller ”bør vi heller ha en vurdering på sammensatt tekst?” Hva synes vi var mest hensiktsmessig? Så sånn jobbet vi oss fram til hva vi synes var lurt. Vi har også landet på å ha kun to vurderinger pr. fag pr. halvår, i norsk blir jo det selvfølgelig mange – i og med at det er tre fag i ett fag. Men det er det vi har lagt oss på. Det er felles på skolen, for ellers så drukner elevene i evalueringssituasjoner. Dette synes vi fungerer greit.

**I: Det kom jo en revisjon i fjor. Bidro dette også til at dere gjorde om på planen?**

T: Nei, det var ikke noen grunn – men vi måtte ta hensyn til det. Vi måtte jo ta for oss periodeplanen – og ta hensyn til at noe skulle ut og noe skulle inn. Så det også gjorde jo at

jobben ble litt ekstra stor. Sammensatt tekst er jo ikke lenger et eget mål, på samme måte som det var tidligere.

**I: Har du noen tanker om hvordan et sånt læreplanarbeid bør foregå?**

T: På en skole? Nei, jeg synes i og for seg at det er greit sånn som vi gjør det her, at vi får lov til å være "hands on" selv, hvis det er det du mener? At vi lærerne er "hands on" selv på det. Men jeg er litt sånn, da, at jeg synes det er litt greit med L97, jeg da. Selv om jeg ikke jobbet sånn kjempelenge under den. Det er fordi det var noen føringer på hva man skulle på de ulike trinnene, og det var tatt en overordnet beslutning...for det jeg synes er en svakhet ved den måten som er nå, er at jeg får elever som begynner i niende hos meg og på vår skole begynner vi med nynorsk i åttende, mens mange andre skoler ikke begynner før i niende, for eksempel. Temaer som vi har hatt har de ikke hatt og vice versa. Det har ikke medført noe stort problem, men jeg synes det er et lite tankekors for det kan jo divergere ganske mye.

**I: Du nevner L97 – hva tenker du om at det ikke ligger noen føringer (nå)?**

T: Det tenker jeg at er litt slitsomt at det ikke gjør. Jeg skjønner det ideelle, flotte om at enhver lærer er sin egen herre og at man kan boltre seg. Men for det første så er man veldig ulike i forhold til det å innhente og finne gode tekster, og det tar mye tid – så jeg kunne tenkt meg at det lå flere føringer, faktisk. Man hadde jo ikke trengt å si at alle må lese Karen i november på niende trinn, men man kunne hatt et visst minimum av valg, for eksempel, som inngikk som en del av et kompetansemål. Disse, disse og disse tekstene skal de ha vært igjennom i løpet av niende trinn, eller noe sånt. Jeg synes det hadde vært en hjelp.

### **Om den reviderte læreplanen**

**I: I den læreplanen vi har nå – har du tenkt noe over hvordan de bruker begrepet tekst?**

T: Nei, men jeg tenker at når du nå spør, så ... tekst foregår jo på SMS, skriftlig. Det er så mange måter å produsere sammensatt tekst på. Det består jo av ulike modaliteter. Nei, jeg har egentlig ikke tenkt veldig mye igjennom det, altså.

**I: Du nevner jo selv at sammensatte tekster er en form for tekst, men hva tenker du da om at det ikke har et eget hovedområde lenger?**

T: Jeg var på en måte litt overrasket, for jeg tenkte at vi går jo mer og mer over i sammensatte tekster egentlig. Hele samfunnet er jo snart en sammensatt tekst! Men så tenkte jeg at det er kanskje nettopp grunnen til at det er tatt bort, at det er så selvfølgelig, at det har man ikke som et eget mål for det er innbakt i en sånn naturlig læring, da. Så sånn sett så synes jeg at det "makes sense". Men vi må jo forholde oss til det omtrent like mye, likevel da, fordi det er det man bruker.

**I: Nå er jo dere en iPad-skole som du sier, men om dere ikke hadde blitt det, hvordan tror du dere hadde forholdt dere til dette da? Det blir kanskje litt søkt, men likevel...**

T: Da tror jeg kanskje at man da hadde tenkt at da trenger man ikke lage så mange powerpoint, eller har med så mange filmsnutter på pc'er som ikke fungerer, eller at reklame ble litt enklere jobbet med.

**I: En annen ting som har skjedd i denne revisjonen er at hovedområdene ikke lenger betegnes med ordet tekst, det står kommunikasjon. Derfor heter det ikke lenger skriftlige tekster, men skriftlig kommunikasjon.**

T: Det stemmer. Jeg husker det når du sier det.

**I: Har du reflektert noe over denne endringen?**



T: Ja, vi gjorde det når vi lagde årsplanene – vi la i alle fall merke til at det var sånn. Jeg tenker at det innebærer at det er mange måter å kommunisere på, som ikke består av selve teksten. Vi samspiller på en sånn mer og mer helhetlig måte i samfunnet vårt. Det husker jeg at jeg satt og tenkte på da. Muntlighet må jo få en større plass. Det må jo være...vi har jo ikke så mye tid til å reflektere som lærere (latter).

### **Sammensatte tekster**

**I: Du har for så vidt sagt noe om hva du legger i begrepet sammensatt tekst, om ulike modaliteter og sånn, men hvilke aspekt ved sammensatte tekster mener du det er viktig å arbeide med?**

T: Hvis jeg kan skyte litt inn fra siden...Jeg brukte *Sinna mann* - den billedboka – brukte jeg på niende trinn. Jeg lånte inn et klassesett, og vi leste og analyserte den. Den er jo helt fantastisk i forhold til det å ha dybder. Den er jo egentlig kjempeenkel og brukes på andre, tredje trinn, også gjorde den samtidig stort, stort inntrykk på elevene. Du har bildene – med disse svære, rød hendene, og disse små, sterke setningene som snakker sammen liksom. Det var også veldig vellykket. Det var jo også en sammensatt tekst. Det manglet bare litt musikk i bakgrunnen så hadde du hatt hele det der. Snakk om å kommunisere! Det var nesten snakk om at kommunikasjonen foregikk inni elevene, i møtet med disse sterke tegningene og veldig lite brødtekst egentlig. Selve teksten er ganske naivistisk. Så det var veldig vellykket.

**I: Spennende. Jeg har ikke lest *Sinna mann*. Jeg har hørt om den, men ikke lest den!**

T: Den var sterk, altså. Jeg har også brukt *Min bestemor strøk kongens skjorter*. Det er jo også en slags sammensatt tekst. Den er jo ikke sterk på samme måten, men i det hele tatt å jobbe på den måten der, det synes jeg er smart. Men den *Sinna mann* – det var kjempevellykket, rett og slett! Da vi hadde om 2.verdenskrig brukte jeg også en billedbok med historier fra virkeligheten – jeg husker ikke hva den heter – og man leser da i tegneserie. Og det var interessant! Nå er vi litt på tilpasset opplæring, som er mitt hjertebarn, men da så jeg at elever som vanligvis sliter med å komme seg gjennom pensum og som skulle lese en av historiene i lekse, hadde lest tre historier i løpet av den arbeidsperioden og fikk med seg kjempe viktig informasjon. Bl.a. om han Steinmann som døde nå nettopp. Det var en av tegneseriene som handlet om ham. Det var også en sammensatt tekst, og det var også veldig vellykket.

**I: Hvorfor er det viktig å jobbe med sammensatt tekst?**

T: Det er med fare for å gjenta meg selv – men det blir den fylde, man både ser og kanskje hører – man får inn fra alle læringsvinklene, da. Så jeg synes det er kjempeviktig. Jeg synes det er litt skummelt hvis det vi legger i sammensatt tekst er den mobilen vi har, at det kommer inn en melding og et pling – lyd og tekst – da synes jeg vi blir litt fattige fordi at jeg tror det er viktig å ta vare på helhetsmennesket når det gjelder sammensatt tekst, da.

**I: Kan du ikke fortelle litt om hvordan du bruker iPaden i norskfaget?**

T: Det kan jeg. Jeg kan si en liten annen ting først, som jeg tok i nynorsken. Det som jeg ofte tenker på er hvordan skal de få høre nynorske (latter) så jeg tok den gode, gamle *Flukten fra dyreskogen*. Den ligger på NRK, og da ”Sit dei og hører reven og kva dei no heiter, veit du” (latter) Så har vi noen sånne timinutters innimellom, da vet du. Den har vært vellykket og elevene etterspør den. Det er jo lite nynorsk tilgjengelig som de kan lytte til. Så jeg har slitt litt med å finne noe.

Jo, iPaden – hvordan vi bruker den. Når jeg planlegger undervisning er jeg veldig glad i å bruke Keynote, det tilsvarer Powerpoint. Så lager jeg min presentasjon der, eller jeg bruker en iThought – tankekart – som kommer opp digitalt, og vi har jo Apple TV så det smelles jo opp, og det er faktisk veldig lett å gå ut å finne informasjon. Jeg gjorde det med Malala, da vi hadde en stor reflekterende oppgave om det. Da fant jeg ting som andre lærere hadde lagt ut på nettet, og lagt dette som ”leeds” (hyperlenker?) og få litt hjelp av dette. Det er smart på en skole hvor du er stort sett alene. Også kan jeg også legge det ut på Connect, slik at også elevene har tilgang på dette og selve KeyNote'n. Så får elevene en oppgave, og da kan de velge en app. De kan f.eks. velge mellom KeyNote, eller IntoWords – ja, ulike apper. Vi har mange apper. Det kommer an på hvor kreative jeg ønsker de skal være den timen der. Så jobber de rett og slett på den, så kan de dele. Og det er litt spennende for da kan jeg si at nå har vi hatt tjue minutters arbeid med innledning til 2.verdenskrig. Heidi, kan du vise hva du har jobbet med? Så kan vi slenge opp på tavla det hun har gjort. Og da kan vi se hva hun har lagt vekt på i sin iThought, også kan alle se det også kan vi snakke om det. Du tok med det. Hvorfor det? Hva tenkte du med det? Du har med rød luer, hvorfor tok du med så mange rød luer? På den måten blir det veldig interaktivt, så kan vi lukke igjen for så å ha en samtale – før jeg ber dem om å gå ut på nettet og finne ”bla, bla, bla” – og så kan vi dele det igjen. Vi kan også bruke mange kreative apper, eller mer vanlige. Vi har hele tiden den dualiteten – for det sier seg selv at skal de jobbe i PuppetPals eller noen av disse veldig kreative tingene - og jeg sender alle rundt i alle bauger og kanter i en halv time – så er det jo litt varierende kvalitet som kommer tilbake. Men jeg sier alltid at jeg bedømmer om dere har jobbet på lav, middels eller høy måloppnåelse, det får de vite at jeg noterer meg. At det teller det de gjør. Jeg sjonglere mellom gøyale ting – som det er kjempemye læring i, men det er også en fare for enkelte elever at det blir ”kjempegøy”. Derfor har jeg ikke dette hele tiden. Det å ha dem i klassen og jobbe mer vanlig, det er ofte veldig smart.

### **I: Men det at de også lett kan dele og vise det de har gjort, hvordan tenker du det virker inn i klassen, læring...og?**

T: Ja, det er interessant. Jeg tvinger dem ikke til å dele. Jeg vet om hvem som ikke ønsker å dele, og det er også noen innimellom som sier at de ikke vil. Samtidig så strekker jeg dem og sier at det er lavterskel. Dette har dere jobbet med i ti minutter, og jeg forventer ikke all verden på denne tiden. Kom igjen, vi har det litt gøy, få se. Jeg forsøker å skape en ok atmosfære. Det jeg synes er kjempefint med det er at det er masse læring i å se hva andre har produsert, f.eks. når de skulle skrive egne dikt, eller analysere. Da de skulle analysere dikt hadde mange valgt dikt av Hans Børli f.eks., men de hadde gjort det ulikt. Det er mye lettere å se hvordan den enkelte tenker. Noen hadde lagt på musikk osv. Men det er så enkelt. Da kunne jeg påpeke at fire stykker har valgt samme diktet, men de har lagt vekt på ulike ting. Det blir litt sammensatt tekst. Det blir visuelt. Man får inn fra ulike vinklinger. Jeg synes dette har forenklet min lærerhverdag. Jeg synes det er kjempeflott, men det tok meg litt tid å lære. Elevene savner nok litt å skrive gammeldags. De synes det blir mye arbeid, for alt blir digitalt.

### **I: De bruker ikke kladdebøker?**

T: Nei, veldig lite. Det hører jeg noen klager over og det hender at de spør om å få skrive i kladdebok. Det sier jeg ofte ja til . Det kan kanskje være litt dumt, men det er jo den digitale tidsalderen vi er inne i nå.

## **Avslutning**

### **I: Er det noe du har lyst til å legge til/formidle?**

T: Jeg synes det er viktig at de leser mye. Jeg starter i 8 med at de leser en bok på nynorsk. Jeg bruker Magnhild Bruheim. Ingen tenker over at den er på nynorsk, for elevene blir drevet gjennom den. Jeg forsøker å få lest mye, og jeg leser ofte noveller for dem. Jeg skulle ønske

jeg hadde tid til å lese mer, romaner for eksempel . Det er nøkkelen til godt ordforråd, gode setningskoplinger, god flyt. Det er mindre og mindre lesing ettersom de ser på film, spill. Jeg skulle ønske vi hadde mer av det, men i mangel av tid leser vi i hvert fall mye utdrag og sånt.

**I: Når du sier mindre lesing tenker du i samfunnet eller tenker du på skolen?**

T: Jeg tenker egentlig begge deler. Jeg synes de leser lite, og hvis de gjør det så leser de lydbøker i stedet. Filmer og sånn har tatt mer og mer over egentlig. Og skolehverdagen er travel. Det er mange vurderingssituasjoner, veldig mye lekser og greier, det blir ikke så mye tid til den lesingen.

**I: Er det noe du ikke har blitt spurt om som du har lyst til å si noe om?**

T: Nei.

## Vedlegg 6: Transkripsjon av intervjuet med Rigmor

---

I=intervjuer

R= Rigmor

### Bakgrunn

**I: Aller først så lurer jeg på om du kan fortelle litt om deg selv, uten å nevne navn, utdanning, erfaring og sånne ting.**

R: Jeg startet seint med utdannelsen min som lærer. Jeg var vel 28-29. Før det jobbet jeg i NSB som kundebehandler. Av helsemessige grunner kunne jeg ikke jobbe med data, så jeg skulle velge nytt yrke og skulle teste ut lærerhøyskolen på Hamar for å se om det passet. Etter første praksisperiode bestemte jeg meg for at det var lærer jeg skulle bli. Etter det så har jeg fordypet meg i noen fag som samfunnsfag, norsk og matematikk og har jobbet som lærer i seks år. Jeg har to barn, mann og hus, og ikke campingvogn.

**I: Hva slags lærerutdanning har du?**

R: Jeg har allmennlærerutdanning, 1-10 med fordypning i de fagene jeg nevnte.

**I: Hva slags erfaring har du fra ungdomsskolen?**

R: Bortsett fra en praksisperiode har jeg jobbet mine seks år som lærer i ungdomsskolen, hvis det var sånn type erfaring du tenkte på.

**I: Har du jobbet i noen andre typer skole?**

R: Nei, det har ikke vært interessant.

**I: Hvor mye av undervisningen din er norsk dette året?**

R: En klasse, 4 t/u.

### Innledning

**I: Kunne du ha fortalt om et undervisningsopplegg som har vært vellykket der du har jobbet med sammensatte tekster og litteratur?**

R: [I den ]Forrige tiendeklassen min la jeg opp et tverrfaglig opplegg med RLE og norsk og det var snakk om å sette – de hadde ganske mange valg – vi tok for oss Arnulf Øverland *Du må ikke sove*, og de satte lyd og bilde til teksten. Nei, hvordan var det? De hadde lyden, opplesningen, så satte de bilder til . Det var et digitalt prosjekt. Det var det mest vellykkede jeg har gjort. Det å få fram et moderne blikk på *Du må ikke sove*, de måtte fokusere på å få modernisert diktet. Sånn at det holdt ikke å finne fram noen nazibilder eller bilder fra konsentrasjonsleirene. De måtte tenke selv. Dette ble presentert for klassen ved at vi viste for hverandre. Vi så, vi lyttet og vi ble imponert. Det er egentlig ikke et så stort prosjekt. Det er sammensatt med bilde og lyd, men det var et veldig spennende prosjekt.

**I: Hvorfor karakteriserer du dette som vellykket?**

R: Fordi elevene var engasjert. Elevene skjønte diktet, i mye større grad diskutere diktet opp i mot moderne tid – for for dem er 70-75 år ganske lenge siden. Ja, diktet er faktisk enda eldre, fra -37. Og Øverland blei – altså de ble imponert over framtid, altså det Øverland klarte å se, og for RLE faget så ble det viktig å se hva er det vi ser, hva er det vi må være obs på. Hva er

det vi må passe på her, hva er det vi må se etter. Jeg tror det var om FN vi hadde og menneskerettigheter. Alt ble ikke vurdert, men vi diskuterte veldig mange caser opp mot FN og menneskerettighetene, og det var noe vi diskuterte mye for å ta disse casene opp mot Øverland.

**I: Spennende! Har du andre arbeid du har gjort med sammensatte tekster som du tenker har vært vellykket?**

R: Da må jeg tenke meg om litt...i den samme klassen...i noen klasser er det bare enklere å få det til i...når jeg tenker meg om så var det samme prosjektet, men de kunne velge mellom *Du må ikke sove* og *Til ungdommen*...jeg får heller komme tilbake til det.

**I: Ok, men har du noen tekster som du ofte kommer tilbake til i undervisningen?**

R: Ja, jeg har noen som går igjen. Jeg bruker ofte også tverrfaglig *Julaften* av Wergeland, jeg bruker Øverland fordi det er stas å bruke mitt favorittdikt fra min egen ungdomstid. Jeg bruker Øverland i RLE, i samfunnsfag, i norsk...Der jeg kan! Jeg er veldig glad i å bruke *Karen* av Kielland i norskfaget for å få fram mange spennende deler av oppbygningen av en tekst, parallellhandling, besjeling –ja, det man kan trekke inn der.

**I: Hvilke kvaliteter tenker du at tekstene skal ha for at du skal kunne bruke dem i undervisningen?**

R: De skal ha flere nivå, at jeg skal kunne nå klassen som helhet, at jeg skal kunne tilby noe gjennom teksten til alle. Det skal være så enkelt som å forstå at Karen ble forelsket i postmannen, men at det ikke ble hun og han – til å kunne lese mellom linjene å forstå at hun er gravid fordi kjolen er trang til å kunne forstå hva vinden betyr for historien til å forstå hva haren og reven har å si for historien om Karen og postmannen. Det handler om tilpasset opplæring, at teksten kan brukes på ulike vis i klassen. Det er viktig for meg for jeg liker å tenke at en klasse skal ha et likt utgangspunkt men at de kan avslutte på ulike steder.

### Lokalt læreplanarbeid

**I: Dette er jo spennende. Når du da skal lage en årsplan, hvordan går du fram da?**

R: Ja, om jeg skal lage en årsplan med utgangspunkt bare i meg selv, helt ned på det nivået der, så lager jeg en åpen plan – det vet jeg man ikke skal ha, men om den blir for lukket så føler jeg at det er til hinder for min kreativitet. Fordi jeg liker ikke å snu bunken, selv om det fungerer på enkelte ting. Jeg ser fram til å ta i bruk Karen, og jeg gleder meg til å lese *Julaften* av Wergeland og de tingene der. Samtidig så skjer det så mye i skolehverdagen, og i den enkelte klasse, så jeg ønsker friheten til å kunne endre på ting. Og dokumentet – årsplanen – skal i utgangspunktet være et førende dokument på hva vi skal holde på med – jeg legger heller til enn å ta bort, hvis du skjønner hva jeg mener med det?

**I: Men du snakker om åpen og lukket årsplan, jeg tror jeg skjønner hva du legger i det – men kan du utdype det?**

R: *Tekster fra realismen* er åpen, mens *Karens Jul* spesifikt er lukket.

**I: Så du vil inndele en årsplan etter epoker – eller hva tenker du?**

R: Sånn sett, nei da tenker jeg at hvis jeg skal bygge opp årsplanen så vil jeg velge ut noen områder som går over hele året – lesing og skriving i flere sjangre, studieteknikk – dette går inn i alle perioder, hvis jeg har det. Hvis planen er delt inn i august – oktober, oktober til desember osv. Så vil det stå en leseparaply, en skriveparaply – altså et overordnet tema, så vil jeg i dette legge inn at da jobber vi med nynorsk grammatikk, da jobber vi med

krigslitteraturen – og hva enn som skulle komme inn. Så jeg har noe som går over hele året, og noe som går over perioden vi er inne i.

**I: Hvilken rolle spiller læreverket inn i planleggingen?**

R: De har en støttefunksjon... (tenkepause)... de spiller egentlig liten rolle. De gjør ikke det. Jeg pisker elevene mine til å skrive veldig mye, de må skrive leserinnlegg, fagtekster, bokmeldinger - og det er det som er fordelene med å være kontaktlærer; man kan ha mange tverrfaglige prosjekt. Jeg har vel aldri bedt elevene om å åpne Fabel for å la dem lese om argumenterende tekst. Det er noe jeg har undervist om, det har vi jobbet prosessorientert med, og med veiledning når vi har hatt tverrfaglige tekster. Så er det andre deler av undervisningen når boka er en større hjelp – for eksempel i grammatikkundervisningen, til lesing av regler og oppgaver. Vi brukte den spesifikt under reklameprosjektet nå – jeg tror jeg bruker boka spesifikt på små områder, men ikke på de overordnede paraplyområdene mine. De går inn i alle fag. Lesing og skriving går inn i alle fagene mine. De har alltid kompetansemål fra norsk når de leverer inn en tekst i RLE eller samfunnsfag.

**I: så det du sier er at læreboka er ikke for deg styrende i forhold til f.eks. tekstutvalget ditt, men at du bruker den som en støttefunksjon?**

R: Jeg bruker den som en støttefunksjon, absolutt, og i planleggingen av en periode, et halvår, eller et år så vil jeg helst at jeg finner tekstene i læreboka. Og hvis de tekstene fungerer, eller at trinnet blir enige om at det er disse vi skal bruke, så er jo det det jeg bruker. Men hvis jeg har mulighet til å velge, så er det ikke sikkert at det er boka jeg velger å bruke mest. Nei, jeg bruker den lite.

**I: Den årsplanen som dere bruker i år – hvordan har dere laget den?**

R: Vi begynte vel i fjor vår å drodle rundt den på fellestid. Også er det dessverre mye kokker og mye søl – i tillegg er det vanskelig på fellestid å få til de samme samarbeidsgruppene for å få det hele i havn. Det er et ledelsesspørsmål, så det endte med at en av flere tok ansvaret for å skrive en halvårsplan som ble sendt ut på høring – og det var ikke meg. Men jeg kom med innspill på tekster som kan brukes i de ulike temaene og periodene, og jeg kom med innspill på at jeg likte progresjonen og tenkemåten. Men jeg kunne fint stå inne for designet av den halvårsplanen. Det er noen temaer som er spesifikt knyttet opp mot starten av skoleåret, mot jul også videre.

**I: Har du noen tanker om hvordan læreplanarbeid eller tekstutvalg bør foregå?**

R: Med årsplanen mener du?

**I: For eksempel, eller lokalt læreplanarbeid, eller...?**

R: Jeg må jo innrømme at jeg er i en overgangsfase nå mellom to læreplaner, så jeg må jo venne meg til å jobbe med den nye læreplanen. Så, jeg har blitt flinkere til å innskrenke antall tekster. Før var det et enormt antall tekster, det var fire-fem tekster fra realismen og det var to tekster fra neste periode, ikke sant? Det var hele, en mengde tekster, og nå er det viktig for meg å velge ut færre tekster å jobbe med. Rett og slett for at det ikke er et krav om å ha så mye litteraturhistorie, men det skal være nok tekster til det at de skal kunne analysere en tekst. Så det jeg har gjort en liten justering på mengde. Så når jeg nå jobber med realismen skal vi jobbe med maksimalt to tekster, og jeg har valgt ut *Et dukkehjem*, og jeg skal velge *Karen*, men jeg tror jeg venter med den til tiende for den er så vanskelig. Det er en utfordrende tekst. Men vi skal jobbe med *Et Dukkehjem* skikkelig, skikkelig godt. Vi skal vite og kjenne *Et Dukkehjem*. Så jeg har gått fra å velge mange tekster til å fordype meg i en eller to tekster.

**Om den reviderte læreplanen**

**I: Når du snakker om skifte mellom to læreplaner, du tenker da på revisjonen, ikke sant?**

R: Det stemmer. Jeg snakker ikke om K06 og L97.

**I: ...og det leder meg for så vidt over på mitt neste spørsmål, for hvordan har du jobbet med disse endringene?**

R: Jeg har satt meg inn i det ved å være den som satte meg inn i det og skrev den treårige planen. Jeg var med i den gruppa, og jeg satt fysisk og skrev. Det gjør jo at jeg får et større forståelse for endringene. Jeg tok en sjefsavgjørelse som for så vidt de andre på huset var enige i, og det var at vi måtte flytte på en del temaer vi var vant med å i tiende trinn til niende, fordi timene ble fordelt litt annerledes nå enn tidligere. Vi måtte flytte litt på temaene, og vi har også snakket om å ikke ha for mye litteraturhistorie fordi at arbeidsplassen her har nok vært preget av litteraturhistorie fordi norsklærere her mener at det har vært viktig.

**I: Hvordan tenker du at tekstbegrepet blir brukt i læreplanen?**

R: Det generelle tekstbegrepet som artikkel, fortelling eller novelle – er det det du tenker på?

**I: Nja, læreplanen bruker bare ordet eller begrepet tekst, men jeg lurer på om du har reflektert noe over hvordan de bruker det begrepet?**

R: Tja, det blir jo...for en som er veldig, veldig glad i regler og struktur, som liker grammatikkregler og matematikk, så blir det alltid en utfordring når man velger ut ord som kan romme så mye. Og hadde jeg fått lov til å velge, så skulle jeg nok vært litt mer spesifikk på at vi kaller en spade for en spade, og ikke bare tekst. Jeg synes det blir litt ullent.

**I: Tenker du at man burde ha brukt sjangerbenevninger, eller?**

R: Ja, jeg føler jeg skulle ha fått lov til å fortsette å si fagartikkel, debattartikkel eller et blogginnlegg – ja, det er jo for så vidt det samme. Jeg mener at tekstbegrepet er for ullent for ungdomsskolen. Jeg mener at det kan være for utfordrende for elevene. Det er det jeg ser i dag, men vi har ikke jobbet lenge nok med dette til å kunne si noe om resultatet. Men jeg har et inntrykk av at man synes det er vanskelig å ta valg om hva slags sjanger man skal skrive i, og at man bør ha litt veiledning på det. Ikke nødvendigvis de som får 5, eller 6, eller 4+. Men de vi helst skal løfte opp fra toeren, de som sliter med å formidle hva de vil si utgangspunktet, også skal de nå også få velge hvordan de skal formidle det. Kanskje det kan bli mer utfordrende for dem.

**I: Tenker du at det kan være utfordrende for oss lærere også, vi som skal lese læreplanen?**

R: Ja, det er det. For jeg fant det utfordrende. Jeg skrev fagartikkel, debattartikkel inn i oppgaver jeg skrev. Men fant jo ut at jeg måtte skrive argumenterende tekst. Jeg fant ut at det ikke var en sammenheng mellom det elevene møtte på eksamen og det jeg selv skrev. Men nå står det vel ikke argumenterende tekst der heller?

**I: Det står at de skal lese et utvalg tekster, og spørsmålet er – hva gjør vi da når det står at vi skal lese et utvalg tekster? Hva velger vi?**

R: Sånn sett er det jo en positiv side ved det kan være en fotballtekst, det kan være et intervju, det kan være så mangt, da. Kanskje det kan åpne for oss lærere at vi kan tenke litt videre om hva de kan lese? Det viktigste er jo at de leser. Lese. Lese. Lese!

**I: Da revisjonen kom ble det gjort flere endringer, blant annet ble sammensatte tekster fjernet som et eget hovedområde – hva tenker du om den endringen der?**

R: Ja, i dag, nå nettopp så har jeg presentert neste oppgave for klassen min. Det er en oppgave som består av sammensatt tekst. Det er tekster, bilder, tekstbokser, lenker – det som er. Jeg måtte jo forklare dem – jeg brukte jo ordet sammensatt tekst - sammensatt av bilder også

videre – og selvfølgelig er det litt uklart nå i denne presentasjonsbiten å forstå hva de skal skrive. Men jeg regner med at når jeg får vist dem en eksempeltekst i neste RLE-time så vil det ikke være noe problematisk for dem å klare å lage en sammensatt tekst. Det er mer vanskelig å lage en sammensatt tekst med god komposisjon, og det gylne snitt, for eksempel. Det å vite hvordan du skal plassere ting i forhold til hverandre. Kanskje det hadde vært fint å ha tilgang til i form av en bok eller noe, men er det ikke i læreplanen så er det kanskje heller ikke tatt fram i Fabel. Det vet jeg ikke, når jeg tenker meg om.

**I: Men tenker du at sammensatte tekster som teksttype ikke er tilstede i læreplanen?**

R: Jeg tenker at man vil alltid vil møte sammensatte tekster, så jeg er ikke veldig bekymret for at dette er tatt vekk. Det er sammensatte tekster på YouTube, ungdommen drodler med å lage filmer, og sette lyd og bilde og tekst sammen, lage nettsider, bloggsider osv. Så det er nok bare ordlyden sammensatte tekster som kan være litt fremmed. Men tekstene i seg selv er ikke fremmede for dem. Så de vil møte sammensatte tekster, og de gjør det daglig.

**I: Det har skjedd en annen endring også – de hovedområdene som har fått bli værende har endret tittel. Før så stod det skriftlige tekster, muntlige tekster som har blitt til skriftlig kommunikasjon, muntlig kommunikasjon. Hva tenker du om denne endringen?**

R: Det er klargjørende for meg. Skriftlige tekster, muntlig kommunikasjon – skriftlig kommunikasjon – det er jo mye tydeligere. Det handler om å kommunisere gjennom penn eller data, mens å kommunisere muntlig handler om å kommunisere gjennom munn og øre. Skriftlige og muntlige tekster utgjør en kollisjon for meg, jeg ser liksom for meg et stykke papir med tekst som skal leses...nei, det er mye klarere! Muntlig kommunikasjon. Skriftlig kommunikasjon. Vi kommuniserer jo mye gjennom kroppen, med tekst, med ord, med blikk...Det er kanskje kroppslig kommunikasjon, da men ...veldig bra. Jeg har aldri tenkt over det. Muntlig kommunikasjon. Skriftlig kommunikasjon. Mye bedre enn muntlig tekst. Det gir bare ikke noe mening. Det er jo bak mål. Det er jo et paradoks. For tekst er jo ikke muntlig.

### Sammensatte tekster

**I: Hvilke aspekter ved sammensatte tekster mener du at det er viktig at elever arbeider med?**

R: Mottagerbevissthet. Det å planlegge ut i fra hvem du skal presentere det til Det er et viktig aspekt ved all kommunikasjon å vite hvem du skal nå. Og en sammensatt tekst da skal man jo velge spill, tekst, lyd med lenke til en eller annen YouTube side. Jeg tror at mine ungdomsskoleelever må øve seg i mottagerbevissthet. Det er et viktig aspekt for meg. Rett språk. Rett bilde. Rett lyd til rett person.

**I: Hvorfor bør de lære om sammensatte tekster, da?**

R: Punkt 1: det er en måte å kommunisere på. Så de bør lære om sammensatte tekster fordi det er en måte å kommunisere på. Vi er forskjellige elle sammen. Ikke alle skal bli professorer eller drive med doktorgradsavhandlinger eller skrive en masse artikler. Noen skal faktisk bare drodle og blogge om livet. Da er det greit å få formidlet det man ønsker å si. Det er viktig å kunne lese og skrive. Det er helt, helt, helt – selvfølgelig må man kunne lese og skrive. Men det finnes mange måter å kunne kommunisere på, og sammensatte tekster er en av de. Men det er et større behov i dag, med tanke på de sosiale medier, jeg tenker blogg, som blir et sterkere medium – kilde for meninger og ytringer.

**I: Hva legger du i begrepet sammensatte tekster, da?**

R: Satt sammen av mer enn setninger og ord. For meg er en tekst noe som er noe jeg kan tenke ortografi og syntaks. Et skriftspråk. Så finnes det flere typer tekster å formulere seg på,



sjangermessig. Men en sammensatt tekst er en tekst med lyd eller bilde i tillegg. Noe som består av mer enn bokstavene.

**I: Du har jo nevnt flere prosjekter hvor du har brukt sammensatte tekster, men hvordan bruker du det? Bruker du det som et redskap, eller underviser du om dette?**

R: Jeg bruker det som et redskap for å øve opp digitale ferdigheter, som en grunnleggende ferdighet. De har så dårlige digitale ferdigheter i forhold til hva man tror de har. Så det er alfa og omega for meg at de er kildekritisk. Hundre utropstegn etter det, altså! At de kan vise til kilder, at de kan sette sammen tekster digitalt, at de kan legge inn linker, at de kan skrive bildetekst, at de kan...at de har evner der også! Det er den ene grunnen til at jeg velger sammensatt tekst. Den andre grunnen til at jeg velger en sammensatt tekst er fordi at jeg ønsker at de skal hente inn tekster digitalt og fordype seg. I stedet for at de skal skrive seg i hjel kan de heller hente kildene sine digitalt og lese og bruke tiden sin på det. Og responsen pr nå er at de gleder seg mer til dette enn når jeg sier de skal skrive en argumenterende tekst om nynazisme i dag sett i lys av nazisme før, et eller annet...sånne tunge ting (latter).

**I: Hvorfor tror du det er sånn?**

R: Jeg tror de opplever at det er lettere å lage produkter ferdig med sammensatte tekster, når det er mindre skriving. Det er ikke sikkert at resultatet blir noe bedre karaktermessig, for det er mye som skal passes på: kilder, komposisjon etc. Men jeg tror de anser oppgaven som lettere å gjennomføre når de slipper å skrive så mye, men at de kan formidle gjennom kortere tekster i tekstboks, knyttet opp mot bilder.

**I: Du trekker fram dette med kildebruk når man jobber med sammensatte tekster – hvem skal lære dem dette?**

R: Det første de lærer er jo å kunne referere til boka, at det er den som har skrevet boka som eier informasjonen og at man henviser til boka. Så kan man utvide dette til magasiner eller artikler eller nyhetsartikler. Det er jo mange som kopierer bilder fra nettet, ukritisk, det er jo ikke lov. Det er jo opphavsrett på bildene også. For ikke snakke om at de kopierer musikken og bruker den ukritisk. Opphavsrett er viktig for meg å få fram og hvis de skal låne noe fra en nettside, så må de vite hvordan de skal kunne vise hvordan de har lånt. Det er også viktig å forstå at de kan ikke ta en eller annen sang på YouTube å kopiere denne til bruk et annet sted på nettet. Det er kun innenfor klasserommet dette skal brukes. Det kan ikke publiseres på nytt. Det er ikke lov. Vi ser jo konsekvensen av svak kildeforståelse nå. Jeg leste om det et sted. Det var russe...nei, det var sånn det var, ja: Det var noen som ville lage en minnefilm om noen som var død, det var faktisk et av mine søskenbarn i USA som døde nå i vinter. Og det var hans bror som skulle lage en sånn minnefilm med bilder til musikk. Og han var blitt gjort oppmerksom på nettet at han ikke bare kunne låne musikken og legge dette ut på Facebook. Han hadde brukt noe musikk fra Elton John eller lignende. Det er jo ikke lov, og jeg håper at elevene mine skal lære dette.

**I: Nå har vi snakket om mange aspekter ved tekst, læring og planlegging. Er det noe du ville ha lagt til?**

R: Ja, men det handler ikke så mye om norskfaget. Det handler om skriving og lesing. Drømmescenariet er at noen kom og fortalte alle lærere i hele Norge at vi alle er lese- og skrivelærere og fikk dem til å forstå det. At dette er ikke noe som kan overlates til norsklæreren alene, jeg tror at en av grunnen til at norske elever ikke er så gode til å skrive er at det slurves med krav til skrivingen når oppgaver i samfunnsfag eller RLE etc. skal skrives. Jeg godtar det ikke ( i min undervisning). Men hadde jeg ikke vært norsklærer også, så hadde jeg kanskje ikke tenkt slik. Det hadde vært mitt drømmescenario at alle lærere skulle skjønne sitt ansvar for det norske språket. Vi har blitt et mer flerkulturelt samfunn, og det er bra på

alle vis, bortsett fra at vi kanskje blir dårligere til å skrive og lese. Vi prater engelsk. Vi prater tysk. Vi prater urdu. Vi har mange språk å bruke og velge mellom. Vi reiser mye og så videre. Vi har kanskje noe identitet som forsvinner, og kanskje det viktigste av alt – det å kunne kommunisere med folk. Det er for ille når du er 23 og ikke klarer å forstå papiret som kommer fra en etat. Noen av dem er vanskelige, ja, men du skal i alle fall kunne forstå det viktigste og vite hvor du skal kunne søke på nettet for å kunne lære mer om det å være kildekritisk.

## Vedlegg 7: Transkripsjon av intervju med Stine

---

I=intervjuer

S= Stine

### Bakgrunn

**I: Jeg lurer på om du kan fortelle litt om deg selv, utdanning og erfaring, uten å nevne navn?**

S: Ja, primært mor med fire barn. Jeg er utdannet i 1993, jeg begynte på Sagene, faktisk, da den eksisterte – og gikk ut fra Høyskolen i Akershus. Allmennlærer, faglærer i norsk, grunnfag. Jeg tok litt på universitetet, senere tok jeg spes.ped. 1 og 2. Avdeling. Men var altså ferdig utdannet allmennlærer i 1993, og tok spes.ped'en senere. Jeg har jobbet som norsklærer siden januar i 1994.

**I: Hvilke skoleslag har du erfaring fra?**

S: Jeg begynte på videregående, jeg begynte med yrkesfaggutta, seks timer i uka, to og to like timer, tre ganger i uka. Jeg var forholdsvis naiv og lærte meg at søsken kan skrive oppgaver, for når de kom til tentamen og var overlatt til seg selv så kom det jo plutselig en toer! (latter) –mot en høyere karakterer ellers. Så det var *en* erfaring.

Deretter gikk jeg over til ungdomsskolen i full stilling – da var barnet mitt blitt litt større - jeg jobbet da på [...]skole, men hadde ikke barnehageplass, så det var da jeg søkte meg over til [...]skole for første gang. Da begynte jeg i 1.klasse – for jeg skulle se hvordan det var. Det var grusomt, og jeg skal aldri gjøre det igjen. Deretter ble jeg gravid og gikk ut i permisjon, da jeg begynte å jobbe igjen begynte jeg med spes.ped på [...]skole.

Så ble jeg gravid igjen, og etter permisjonen ble jeg headhundet som generalsekretær og gjorde det i halvannet år, før det kom en fusjon og jeg gikk over til å være organisasjonsleder – så kom jeg tilbake igjen i skolen i ca. 2003. Da jobbet jeg med spes.ped på en spesialskole, samtidig som jeg jobbet ved ...skole – i 7 år til sammen.

I denne perioden hadde jeg både spes.ped og norsk. Deretter tenkte jeg at jeg skulle gjøre noe helt nytt, og bestemte meg for å forsøke voksenopplæringen, for det er roligere. Det var det ikke, men der jobbet jeg med norsk i et par år. Men det var ganske kjedelig fordi man må begynne fire ganger i året på samme pensum. Da søkte jeg meg over til ungdomsskolen igjen, som var i samme bygg som der voksenopplæringen holdt til, og da ble jeg kontaktlærer og hadde norsk i to klasser i tillegg til noen andre fag. Det gjorde jeg i tre år.

Etter det har jeg jobbet vesentlig med spes.ped., men hele tiden hatt en norskklasse ved siden av. Jeg har også norsk fordypning. I år har jeg hatt en klasse i norsk, to klasser i valgfag og resten spes.ped. Men da er det norsk jeg har i spes.ped.,. Jeg samarbeider jo med alle trinn. Jeg går inn og ser på hva som ligger på periodeplanen i både åttende, niende og tiende. I tillegg til å følge IOP'en passer jeg på om de skal ha fagtekster til tentamen, og jobber for eksempel da med fem-avsnittsartikkel i forkant.

### Innledning

**I: Kunne du ha fortalt meg om et opplegg der du har jobbet med litteratur og sammensatte tekster?**

S: i år?

**I: Nei, det behøver det ikke være?**

S: Da tror jeg at jeg må gå tilbake til i fjor...men kanskje det kan være i norsk fordypning? For der husker jeg vel kanskje mer konkret at vi har jobbet med ulike fordypninger i selvvalgt

litteratur som har munnet ut i ulike prosjekter der de har hatt ulike muligheter for framføring. Det har vi også gjort i år, når jeg tenker meg om. I framføringen har de kunnet få lese en novelle de har skrevet selv, du har kunnet tatt bilder til, og lagt til tekst. De kan ha brukt naturbilder, ja – what so ever – de kan ha laget en vanlig Powerpoint med informasjon til, en miniavis, en artikkel. Dette har jeg gjort et par ganger og tenkt at dette blir altfor åpent, vidt og kjempevanskelig - men det har de likt. Det eneste som faktisk ikke ble en sammensatt tekst det var ei jente som bare leste novellen sin. Men det var en bragd av henne å gjøre, for man blir veldig naken når man står der.

**I: Hva er det du tenker er vellykket med den type prosjekt?**

S: Selvstendighet og kreativitet! Og at det krever jo mentroing, at man er tilstede for dem underveis. Men prosjektet blir veldig deres eget, framfor at man som lærer krever at nå skal de gjøre det og det. Og det er jo det vi skal utdanne dem til De skal bli selvstendige, individer. Konstruktive og kreative videre i sin yrkeskarriere, samtidig som de skal lære seg å skrive artikler. De skal lære seg disse tingene også, men ...Jeg kan tenke meg å gjøre det igjen. Det ble allright.

**I: Har du noen tekster du ofte bruker i undervisningen? Noen gjengangere?**

S: Det blir gjerne sånn i et kollegium at når du jobber med de samme år etter år så ser jeg jo det at *Terje Vigen* dukker opp. Når jeg jobber som sensor har jeg ikke opplevd en gang at ikke *Et dukkehjem* dukker opp. Den bruker vi knapt hos oss. *Faderen* av Bjørnson. Begge *Karen*. *Karen* av Kielland og *Karens Jul* av Skram. Hva mer er det vi bruker, da? Nå har jeg jo ikke oversikten her...men det er i hvert fall klassikere som vi er innom.

**I: Hva er det ved disse tekstene som gjør at disse tekstene blir brukt om igjen?**

S. Virkemidlene. Det at man kan plassere dem i tidsepoker gjør at det er gunstig når man skal ha elevene oppe til eksamen. Mest virkemidlene, i *Karen* for eksempel der du har så mange lag, ikke sant? Du har *Karen*. Du har postmannen. Du har vinden. Du har alle disse greiene her. Det er fint for å lære dem virkemidler, blant annet i den da.

### Om lokale læreplaner

**I: Årsplanen, eller periodeplanen som du nevnte. Ja, hva har dere egentlig?**

S: Vi har en årsplan som vi splitter opp i to uker.

**I: Har du vært med på å lage den, eller?**

S: Ja. Vi har seksjonsmøter hver tirsdag mellom kl 3 og 4. Vi bytter på å skrive den, hvis noen er syke går noen inn og skriver den også. Da er det ikke alltid at den blir så *min*, f.eks. hvis ikke jeg har deltatt. Da hender det at jeg endrer på den. Vi har seks paralleller og i prinsippet skal alle ha det samme. Vi underviser jo litt forskjellig så det vil jo...en av lærerne legger veldig mye vekt på teater og framføring og sånt, mens jeg er mer opptatt av litterære perioder knyttet til ulike temaer. Jeg er opptatt av at de skal se sammenhengen der, mens hun er opptatt av at de skal få spille og danse. Så det blir litt forskjell.

**I: Men dere har en årsplan som ligger til grunn for å fordele disse temaene? For jeg tenkte litt på denne årsplanen, for når dere starter et skoleår og skal legge denne årsplanen – hvordan tenker dere da?**

S: Da ser vi på planen fra i fjor! (latter) og til neste år når jeg skal ha tiende så ser vi på om vi har dekket opp det vi skal i forholdt til åttende og niende. Men du vet at på en ungdomsskole som har vært i drift lenge, så er det jo ofte sånn at man sier at ”på åttende trinn pleier vi å ha *Håvamål*” – og hvert år så sier jeg at det er så vanskelig. (latter). Det er alltid sånn” ja, men det er det vi bruker å ha på åttende”. Så det blir nok litt sedvane, og litt ut i fra de målne som er satt opp at de skal nå i løpet av treårsperioden.

**I: Også er det disse to ukersperiodene som dere planlegger underveis?**

S: Ja, da ser vi at det står lyrikk i mars, overgangen til april for eksempel. Da gjør vi det i kanskje to uker først også ser vi at man kanskje ikke er ferdig, og at man må gjøre det, det og det, mangler en framføring osv. Så det er jo alltid litt glidende. Men vi samarbeider jo hele veien.

**I: Så dere prøver altså å få disse seks parallellklassene til å jobbe sånn noenlunde i takt?**

S: Ja, også har vi felles prøver. Så jeg vet at om det ligger en prøve i lyrikk tre uker fram i tid, så må jo jeg planlegge at jeg har de og de timene disponibelt til å faktisk å gjennomgå det jeg trenger til den. For den prøven ligger på den fredagen uansett. Så vi har et felles mål, og vi velger litt selv hvordan vi kommer fram til det målet.

**I: Men når du jobber i hver periode, og skal planlegge, så sier du at du gjør litt endringer for eksempel hvis du ikke har så stort eierskap til den. Hvordan velger du da ut tekster?**

S: Vi samarbeider om tekstene. Vi bruker læreverket Kontekst. Jeg synes egentlig at vi bruker det litt lite. En av oss er litt eldre, og hun vil gjerne kopiere opp veldig mange ting fra veldig mange ulike bøker. Så jeg synes egentlig at vi drar litt lite nytte av et læreverk som egentlig er veldig godt med Tekster 1, 2 og 3, og det hadde egentlig holdt mer enn nok. Vi velger for så vidt ut sammen. Slik som nå hadde vi mellomkrigslitteratur i forbindelse med lyrikk som vi hadde nå. Da satt vi sammen og fant ulike dikt, både fra mellomkrigstiden og epoken før. Blant annet brukte vi *Du må ikke sove*. Det er forresten en tekst vi har alltid. På niendetrinn har vi alltid et mellomkrigsprosjekt og da kommer jo disse tingene hver gang. Øverland som leser opp, og i det hele tatt. Men vi velger ut sammen, og det er egentlig sjelden at vi har noen avvikende tekster ut i fra det, altså.

**I: Hvilken rolle spiller læreverkene inn når du skal planlegge?**

S: Jeg synes vi bruker det for lite. Vi bruker den gamle versjonen, selv om det har kommet et nytt. Vi rakk liksom å kjøpe inn det gamle rett før det nye kom. Jeg var forresten med i utarbeidelsen av det nye, og av smartboka – så ja, jeg tenker at vi bruker det alt for lite. Det var på Gyldendal. Det var veldig gøy. Vi bruker det alt for lite! For det er jo den fete permen med veldig mange gode tips og ideer. Vi kunne hatt norsk 6 timer hver dag, 5 dager i uka.

**I: Ja, det kunne vi hatt! (latter)**

S: Ja, vi kunne droppet både matematikk og alt det andre (latter). Ja, vi kunne det, for det er veldig masse og ta av, og vi utnytter det for lite og at vi fortsatt er der at vi skal finne opp kruttet selv. Men det er en av oss fire som er veldig der, da. Hun er så flink jente at hun burde ikke være sånn.

**Om revisjonen av læreplanen**

**I: Hvordan har dere jobbet med revisjonen av læreplanen?**

S: Revisjonen? (Latter) Ja, hvordan var det igjen? For to år siden satte vi oss ned og lagde vurderingskriterier i mye større grad. Akkurat nå husker jeg ikke om det hadde med revisjonen av læreplanen å gjøre, men vi gjorde i hvert fall det. Vi satte oss ned og lagde...vi satte oss ned og jobbet med *Vurdering for Læring*, kanskje det er det jeg knytter opp til. Ellers så tror jeg at vi som lærere, i alle fall vi som har vært der veldig lenge, bare forholder oss nye statsråder og hva de eventuelt måtte finne på. Ærlig talt. Og at man bare implementerer hva som enn måtte komme nytt, inn i det man har. Jeg vet ikke om det var svar godt nok.

**I: Nå har jo du sagt en del om hvordan dere gjør læreplanarbeid på skolen din, men har du noen tanker om hvordan det burde gjøres. Men har du et drømmescenario?**

S. Ja, kanskje et drømmescenario ut i fra norsk fordypning, for der har faktisk – uten at dette skal være en reklame for Gyldendal – lagt opp et treårsløp. Har du brukt det? Nei, for de har lagt opp treårsløpet med mål, og med innhold. De har også lagt det opp slik at om du har norsk fordypning i tre år, og du kjører dette i sammenheng så vil det komme inn i tiende, noe av det du jobbet med i niende. Men det er klart at her har Gyldendal tenkt for oss, og vi er jo fagpersoner og skal jo kunne tenke selv. Spørsmålet er jo om det da blir litt lite vårt. Nei, jeg er ikke sikker.

**I: Men tenker du at det hadde vært en fordel om det hadde vært mer styrt, i et eller annet ledd? At det lå flere føringer? Du sier jo at Gyldendal allerede har gjort en jobb...tenker du at det burde vært gjort for basisfaget norsk også?**

S: Eh, kanskje både og. Man mister nok noe eierskap, men man hadde vært kvalitetssikret at alle mål er fanget opp i det faglige som ligger i bøkene hele veien. Men det forutsetter jo at man faktisk bruker læreverket, og ikke har det som et supplement. Jeg vet ikke. Jeg har egentlig aldri tenkt over det. Har du?

**I: (latter) Ja, jeg har jo egentlig mange tanker om dette. Men jeg lurer på dette med tekstarbeid/tekstutvalg også. Kontekst har jo mange tekster. De har jo fire bind. Tenker du at disse bør være styrende eller tenker du at lærerautonomien bør være styrende – sånn i din idealverden?**

S. For å sitere denne pedagogikkprofessoren oppe på Hamar – Nordahl – jeg var på et seminar i Stortinget med ham, når det gjelder valg av metode. Der sier han i hvert fall at ”Je liker itte at disse pedagoga hele tida skal velje metode. Det hadde itte vært bra om kurruga gjorde det samma”. (latter) Å, hvilken vei skal vi ta et hjerte i dag da, tru? (latter) Han mener at det bør være mer styrt, og at det ville kvalitetssikre. Det er det mulig at han har rett i. Samtidig tenker jeg at vi har en faglig stolthet og en faglig tyngde som gjør at vi setter oss inn i det vi skal og vi sørger for at det gjennomgås.

**I: Nå er jeg tilbake på denne læreplanen. Hvordan tenker du at begrepet tekst er brukt i læreplanen? Nå så du himmelfallen ut, Stine! (latter)**

S: Har du en læreplan foran deg akkurat nå? Skulle jeg ha tenkt på det? Dette tror jeg ikke at jeg har tenkt på. Har du læreplanen her?

**I: Nei (latter) Men har du ikke tenkt på det, så har du ikke tenkt på det. Det er en skvær sak, tenker jeg.**

S: Men jeg har altså ikke tenkt på dette, selv om jeg kanskje burde ha gjort det. Jeg tenker nok alt for mye spes.ped.

**I: Den ene av de endringene som har skjedd er jo at det nå bare er tre hovedområder. Før så var det fire. Det ene, eller, det fjerde hovedområdet var sammensatte tekster. Hva tenker du om det?**

S: Det har vi merket på muntlig. Det synes vi er et tap. Jeg vet om flere som er sensorer som etterlyser at det kommer inn igjen, fordi det er en sånn stor del av samfunnet. Det er egentlig få rene tekster igjen, og kanskje man da tar det for gitt. Men vi har etterlyst det. Selv om det ikke er et krav så vil vi gjerne ha noe på det.

**I: Ikke sant. Det har kommet et par andre endringer også. Før het det skriftlig tekst og muntlig tekst. Nå heter det skriftlig kommunikasjon og muntlig kommunikasjon. Hva tenker du om det?**

S. Jeg tenker at det åpner for en gjensidighet i større grad. Så det er en endring jeg liker, rett og slett.

**I: Hva mener du med at det åpner opp?**

S. Det åpner for en tosidighet. Kommunikasjon i forhold til ordet tekst gjør jo det. Vi lever i et samfunn der for eksempel unger og iPad – de svusjer en finger også får de umiddelbar respons på ting. Samfunnet er mer der enn før. Før så fikk vi en tekst, noe som var skrevet, også hadde man en refleksjon i forhold til det, men man har ikke noen motreaksjon. Mens det får man...

**I: Tenker du at det øker mottakerbevisstheten?**

S: Ja. Mottak, respons og.. Det er å henge litt mer med i tiden.

### Om sammensatte tekster

**I: Så lurur jeg på – vi har snakket litt om sammensatte tekster. Hva legger du i det begrepet?**

S: For å si det veldig enkelt, på "elevsk": Det er alle tekster som ikke bare er en ren tekst med bokstaver og et punktum på slutten. Sammensatte tekster er jo kjempestort.

**I: Hvilke aspekter ved sammensatte tekster tenker du det er viktig å jobbe med?**

S: Jeg tenker at det er viktig å jobbe med en bevissthet rundt sosiale medier, rundt alt dette som ungdom tar inn hele tiden. Nå bare tenker jeg høyt. Jeg tenker nok litt spes.ped også nå, for jeg tenker chat. Denne lille boksen på Facebook, som ikke sier noe om ansikt og mimikk. Den viser ingen følelser, om jeg sårer deg, så ser jeg ikke det. Dersom du skriver noe til meg, også skriver jeg tilbake også blir du sint. Men du ser ikke ansiktet mitt. Du ser ikke at jeg tuller. Dette er jo en form for sammensatt tekst som elevene opererer veldig mye med. Jeg tenker om at det handler om å manøvrere i en verden av artikler, blogger – de har det jo rundt seg hele tiden! ... Nå har jeg glemst spørsmålet.

**I: Altså hvilke aspekter ved sammensatte tekster tenker du det er viktig å jobbe med.**

S. Jeg tenker at det er viktig. Det er viktig for elevene også. Jeg har flere dyslektikere som sier "jeg kan ikke skrive, jeg". Da spør jeg om de skriver på chat. Ja. Kan du snakke, sier jeg. Ja, det kan de, og da har vi et utgangspunkt. Da kan vi ta utgangspunkt i en Facebook-chat. At de tør å si noe der. Også kan de faktisk begynne å skrive ut i fra det. For å komme over. Det er jo faktisk en sammensatt tekst som jeg fører over, for eksempel til en tentamenssituasjon. Kan du klare å holde en dialog der, da kan du klare å holde en dialog i noe annet også. Noen spør jo om de kan sette inn et bilde. Det var faktisk noen som hadde gjort det på eksamen. En blomst eller noe. Jeg lurte på hvor kilden til den var.

**I: Hvorfor bør elever lære om sammensatte tekster, da?**

S: Fordi de er overalt rundt oss, og de trenger en bevissthet rundt det. Både i forhold til seg selv som mottakere. De er jo påvirket hele veien av sammensatte tekster. Både fra aviser, nettaviser til ... det er noe med å ikke bare akseptere alt som er rundt seg, tenker jeg. Men ha en kritisk tankegang rundt tekst.

**I: Hvordan bruker du sammensatte tekster i undervisningen selv?**

S: Ettersom det punktet er borte i planen, mener du? Jeg bruker det naturlig, implisitt hele veien. Vi bruker det i alt fra veiledning om hvordan elevene kan bruke det i en muntlig eksamensoppgave til den oppgaven som jeg fortalte deg om innledningsvis hvor de får lov til å bruke ulike uttrykk og hvor de får lov til å velge. Det tenker jeg litt med den tilpasningen elevene egentlig skal ha. Noen klarer å skrive en tekst med bilde, noen klarer å skrive en ren

tekst, noen klarer å skrive en ren novelle som fenger såpas at folk orker å høre. Noen fungerer bedre ved å skrive en fagtekst, men da må de også ha et bilde som passer inn. Da blir det en individuell opplæring som jeg tenker at vi egentlig skal møte dem på. Så er det jo et mål at de skal synes at norskfaget er morsomt, for det er det jo!

**I: Er det noe du har tenkt på underveis som du har lyst til å si noe om?**

S: Jeg tenker når det gjelder tekst så er det viktig for meg å skape skriveglede. Det er viktig for meg at de slutter å levere inn førsteutkast, både til tentamener og eksamener. Det er viktig for meg å gi dem gode redskaper som skriverammer, som forslag til setninger som binder sammen. Det er viktig for meg å hjelpe dem til å bli gode skribenter uansett hva slags nivå de er på. Det er viktig for meg å la dyslektikerne forstå at de kan godt skrive en tekst fordi vi kan ta utgangspunkt et helt annet enn ”Dette skal du skrive, og det skal se slik og slik ut”. Det er typisk at elever spør hvor langt det skal være. Det er ikke vesentlig. Bare skriv. Skriveglede i forhold til tekst er veldig viktig for meg. Det er viktig for meg å lære dem struktur. Skriv heller to gode sider, enn fem sider med "crap". Det er jo ting som gjør at jeg jobber med norskfaget. Det er jo det. At man også skal kunne forstå hva som står i en avisartikkel. At man skal kunne forstå hva som står i et mer komplisert språk. At man ikke skal løpe å spørre mora si hele tida. Men google dem. Finne ut av det selv, for da lærer du mer.

Så er det viktig for meg dette med vurdering. At de ikke bare mottar en karakter. Men at de tar en vurdering selv. Hva har jeg fått til? Hvor ligger jeg hen nå? Og hva kan jeg gjøre for at dette skal bli bedre. Dette begynner de å bli veldig opptatt av på skolen på niende trinn. Og vi kommer til å gjøre en annerledes tentamensform til høsten. Vi skal ikke ha en endags-tentamen, men vi skal legge tentamen over noen dager hvor vi har en skriveøkt, vi har en responsøkt hos lærerne, vi har en ny skriveøkt. Nesten som en god, gammeldags possen, ikke sant? Så skal vi ha en respons hvor elevene skal sette karakter på seg selv. Omtrent her tror jeg at jeg ligger. Slik at det ikke blir en enkel karakter, 4 eller 5 eller hva det nå enn er – også ferdig. Det skal være en prosess slik at man forstår at det er dette som gjør at jeg har en femmer.

**I: Dette høres spennende ut. Jeg får lyst til å høre mer om dette prosjektet!**

S: Ja, det er et sånt prosjekt som det er en liten pilotgruppe som jobber med. Så skal vi iverksette det som et prøveprosjekt på tiende trinn nå til høsten, og der jobber jeg. Dette blir spennende. Jeg er så enig. Jeg er så lei av å sitte å rette på Itslearning. Du setter inn notater og greier. Og jeg bruker å reservere tid til Pc'er og nå skal vi se på dette sammen etterpå. Så erfarer jeg at de egentlig ser veldig lite på det. Jeg er tilhenger av at de skal inn å se på teksten på en helt annen måte. Dette gjelder jo også i forhold til kritisk lesing. Det er jo ikke sant alt du leser. Dette er også et viktig tekstaspekt, at du ikke skal være så godtroende og sluke alt. Stemmer det faktisk? Det er en psykolog jeg har hørt i det siste som stadig spør ”men er det sant da? Men er det sant?”



## Vedlegg 8: Transkripsjon av intervju med Line

---

I= intervjuer

L=Line

### Bakgrunn

**I: Ja! Takk for at du gjør det! Det er jeg glad for. Jeg lurer aller først på om du kunne ha fortalt litt om deg selv, men ikke nevne navnet ditt.**

L: Hva er det du vil vite da?

**I: Nei, utdanning, erfaring...hvor mye av undervisningen din som er norsk, for eksempel...ja?**

L: Ja, skal du vite hvor gammel jeg er? Jeg er 28 år, blir 29. Jeg har fireårig allmennlærerutdanning fra Høyskolen i Oslo og Akershus hvor jeg da har spesialisert meg i norsk, samfunnsfag og religion 60 studiepoeng i alle. Jeg har undervist nå i åttende og er nå snart ferdig med niende trinn i norsk, har ikke erfaring med andre trinn i norsk og jeg har undervist litt mer enn ett og et halvt år da til sammen.

**I: så dette er ditt andre jobbår?**

L: dette er mitt andre jobbår, ja

**I: Også har du hatt en klasse i norsk som du har fulgt...?**

L: som jeg har fulgt, ja.

### Innledning

**I : Akkurat. Kan ikke du fortelle meg om hvis du tenker deg et undervisningsopplegg som du har gjennomført denne tida som du har jobba her da, som, hvor du har jobbet med litteratur og sammensatte tekster..... som du har vært fornøyd med, hvor du tenker at her fikk jeg til noe, her, eller det her fungerte bra...ja på en eller annen måte hvor du har brukt sammensatte tekster, da. Om det er til litteratur eller til et annet tema får vel nesten du bestemme da...**

L: OJ! Sammensatte tekster har jeg egentlig spart til tiendeklasse for jeg tenker at det, det er et godt tiendeklasseemne å snakke om til muntlig...så jeg har ikke hatt sånn direkte sammensatt med lyd og bilde og sånt noe, men jeg har jobba med dikt for eksempel. Elevene har da både fått hørt diktet opplest og det at vi har jobba med dikt og med sang, da. For sang kan være en form for, ja, spesielt rap, da, kan være en slags sammensatt tekst da. Det er det nærmeste jeg kommer på som kan være sammensatt, da.

**I: men da har du jobbet med dikt og rappa de da, eller? Eller hørt på rap, da eller?**

L: Nei...vi har hørt dem og analysert dem for å forstå meningen bak det, for å tolke det...fornøyd og fornøyd, fru Blom (latter) ...men vi jobba med å analysere *Styggen på ryggen*, en sang som de kjente til, og jeg ville ta en moderne og en gammel tekst, og da hørte vi først Arnulf Øverland lese *Du må ikke sove*. Det passet veldig bra siden vi har om andre verdenskrig i samfunnsfag, og da leste vi altså etterpå *Styggen å ryggen* for å få en gammel og ny tekst.

**I: Hvordan synes du det fungerte?**

L: Jeg tror de ble mer fenga over den moderne teksten egentlig, og jeg føler det litt at mitt mål ble litt...det frøet jeg planta på en måte, det er kanskje ikke det mest spennende å analysere og se på ting, men det frøet ble planta litt da en av mine svake elever kom tilbake en uke seinere og bare sa "vet du hva? I påskeferien hørte jeg mye på rap og jeg har egentlig ikke tenkt så mye over teksten, men nå har jeg hørt mye på teksten og det er veldig dype meninger i disse tekstene. Nå har jeg virkelig hørt på teksten" Og jeg følte at da, da er mitt mål nådd. At når

jeg har en elev som jeg karakteriserer svak – i hermetegn – klarer å reflektere over innholdet i sangtekster, jeg føler at da har jeg gjort mitt!

**I: Spennende. Har du noen tekster som du bruker ofte i undervisningen, har jeg skrevet her da, men hvis du heller tenker at egner seg godt, da, til å bruke i undervisningen?**

L: Nå er jeg ikke helt sikker på hva du er på jakt etter da? Er det sammensatt tekst?

**I: Tja, det kan være hva du legger i det selv, egentlig.**

L: Jeg synes at for eksempel at Rune Belsviks novelle *Eg står her og slår opp med ei jente* – den er en klassiker, den er et fint innfallspunkt for novelle, den er en fin innfallspurt for nynorsk, og du kan også bruke dramaformer som tablå og få knyttet inn det på åttende trinn og til den novella, da. Og du kan også begynne å skrive videre på den novella. Det er en tekst jeg liker veldig godt, og som jeg vil fortsette å bruke.

En annen tekst jeg vil ha med meg videre det er *Du må ikke sove* av Arnulf Øverland. Men den er jo ikke sånn som du kan bruke flere i flere omganger. Men jeg synes den er så aktuell for jeg er lærer i samfunnsfag og da får jeg koplet samfunnsfag inn i norsk, og at de ser at fagene er blitt mye mer sammenflettet. De skal ikke lære så mye mer, altså... i og med at det står ingenting lenger i læreplanen om litteraturhistorie, slik som jeg ser det, er det omtrent tatt bort i fra læreplanen, da er det min måte å på en måte å få... jeg føler at den linken å forstå at både religion, og samfunnsfag og norsk, den linken med å ta bort litteraturhistorien, den er blitt borte da. Ved å bruke sånne tekster som *Du må ikke sove* eller andre tekster, så får du litt mer den linken tilbake. Disse fagene går mer inn i hverandre, ikke bare at det er en bås for hvert fag, og sånn arbeider man i de ulike fagene, tenker jeg.

**I: Da må jeg... jeg lurte litt på hva du mente du? Tenker du at hvis det å ta inn... nei... du sier at litteraturhistorien er tatt vekk?**

L: Ja

**I: ...og når man ikke har den, så har man ikke en link til RLE og samfunnsfag. Er det det du sier?**

L: nei, nei. Eller...

**I: eller var det ikke det du mente?**

L: eller, den linken er ikke så tydelig lenger. Ikke for elevene. For det var den aha-opplevelsen jeg opplevde selv på skolen, da, det var ut i fra min egen forutsetning, at gjennom litteraturhistorien så så jeg hvordan disse fagene var sammenvevd. Nå tror jeg det blir mye mer skarper skille. Samfunnsfag er *sånn*. Norsk er *sånn*. I en elevs hode da, tenker jeg. Religion er *sånn*. Disse skal ikke touche hverandre, på en måte, for det er hver sine områder. Men egentlig *skal* de jo touche hverandre.

**I: Så du tenker at det ...at din jobb som norsklærer er å...**

L: ...se det metaperspektivet over at ting henger sammen da, tenker jeg.

**I: Ja. Nei, det er noe galt med lyden her... (pause – med lydsjekk før intervjuet fortsetter)**

**I: Det vi snakket om var at det må gjøres en...at læreren må skape metaperspektivet for å knytte linken mellom de to fagene...**

L: flere fag, faktisk.

**I: Ja, men du nevnte samfunnsfag, RLE og norsk spesielt, ikke sant?**

L: mm.

### **Om lokalt læreplanarbeid**

**I: Og da lurer jo jeg på, når du lagde årsplanen i år, hvordan tenkte du da?**

L: hm, nei det var jo egentlig jeg og hun som har gått ut i permisjon satt og lagde den sammen. Vi ...huff...vi satt vel egentlig...først og fremst satt vi å tenkte på hvilke skriftlige sjangre vi burde være igjennom slik at vi får dekket de skriftlige sjangrene som vil være

aktuelle ved en eksamen. Kanskje vi tenker litt gammaldags rundt eksamen, for nå så jeg i fjor var jo eksamen helt annerledes, Det er jo ikke helt "sjangerbunden" sånn som vi er vant til nå. Men vi tenkte først og fremst hvilke sjangre vi skulle igjennom. Hva vi føler er viktige sjangre å gå gjennom, også tenkte vi i forhold til hvilke muntlige emner vi kanskje kan få inn noen vurderinger på. Det var vel først og fremst det vi tenkte rundt emnene vi valgte å sette inn i planen. Og hvor modne de var til å kunne skrive de ulike sjangrene. Vi ble begge enige om at sjangre som essay og kåseri burde vi vente med til tiende klasse for at de skal bli enda mer modne rundt det. Så vi hadde en diskusjon rundt det hva vi tror elevene er modne til, for vi følte at de elevene vi hadde nå var litt barnsligere enn det vi hadde i fjor. Jeg vet ikke om vi kan si det sånn? Vi hadde som utgangspunkt at de var ganske barnslige i åttende, så vi tenkte at , ok, de skal få litt tid til å modne seg på, til at vi tar de heavy sakene da.

**I: Du har jo sagt en del om sjangere og at du tenker at det her må inn...men hva legger du vekt på når du da skal velge ut tekster som du skal bruke i undervisningen?**

L: Det jeg legger vekt på med tekstene er at de må en måte kan illustrere sjangeren man skal jobbe med, for eksempel. At de kan fungere som en eksempeltekst på sjangeren man skal arbeide med. Det er det jeg legger vekt på i forhold til å lese det. Noen tekster velger jeg ut i fra et kulturbærende preg. At du kan ikke ha gått ut av ungdomskolen uten vite... ha vært borti Ibsen. Men vi har jo hatt om drama. Det er jo også en sammensatt tekst. Vi leste et tekstutdrag av Ibsen. Men først og fremst er jo hovedfokuset med de tekstene jeg velger enten a) illustrere en sjanger, eller b) styrke mye nynorsk. Det er blitt mye lesing på nynorsk nå, for å styrke dem i forhold til nynorsken. Så hvis jeg klarer å slå to fluer i en smekk, hvis jeg klarer å finne en god eksempelmal og på nynorsk, da føler jeg at ...da har jeg...da er det bra!

**I: Ja, ikke sant!**

**I: Hvilken rolle spille læreverket inn i tekstutvalget ditt?**

L: Det er vel den primærkilden jeg går inn i, men sånn som den novella av Rune Belsvik: *Eg står her og skal slå opp med ei jente*, den hadde jeg jo fra studiene. Den fikk jeg jo anbefalt der. Men den er jo i læreverket den og, har jeg lagt merke til, som tekst. Men mange av de tekstene...det var ikke mange av de tekstene jeg følte jeg kunne bruke fra studietida mi, de var for voksne rett og slett. Det er mer videregående preg, enn ungdomsskolepreg på den litteraturen vi var igjennom, men akkurat den har jeg fra lærerstudiet. Så jeg bruker mye tid på... (avbrutt av elever)... det som er da er jo primært lærebøkene. Jeg kan også finne på å søke på nettet, søke etter tekster på nettet. Der fant jeg også for eksempel en god novelle, den der *Matt. 18*...jeg husker ikke helt hva den heter, men det er en novelle...

**I: Jeg vet hvilken du tenker på. Den heter *Matteus 18: 20*, tror jeg.**

L: Ja, skrivesenteret har jo masse sånne oppgaver de knytter til ulike tekster, da prøver jeg å finne noe der. Nettet blir jo da...Kanskje primært søke nettet, også søke i lærebøkene.

### Om revisjonen av læreplanen

**I: Har dere jobbet noe med endringene i den reviderte læreplanen?**

L: Nei, egentlig veldig lite. Jeg (latter)kom jo midt i endringene som fersk lærer, så jeg hadde jo ingenting. Det var jo ny oppstart...

**I: Du hadde ingenting om det på lærerskolen heller?**

L: Nei, ingenting. De bare viste et utgangspunkt for endringene men vi vet jo ikke sikkert om det er slik det kommer til å ende opp. Det var det de gjorde. De visste at det var en prosess i gang og hun ene snakket om at det kanskje skulle komme en kanon, da , for hun viste til en debatt det hadde vært i "Norsklæreren" om at det var et savn tilbake til L97 om at det ikke lenger var en kanon med litteratur du skal i gjennom og at det kanskje ville komme nå. Men jeg har ikke sett at har kommet heller med den nye læreplanen, som jeg har sett. Men det vi

har jobbet mye med er endringene i forhold til nynorsken. Det var det hun fokuserte på da. Endringene i forhold til ...det var vel 2012-endringene. Det var det de hadde fokus på.

**I: Har du noen tanker om hvordan læreplanarbeid bør foregå? Sånn ute på skolene altså?**

L: Ja, jeg har jo en tanker om det. Det er altså noe jeg savner, i og med at jeg akkurat nå har bare meg selv å samarbeide med. Jeg har en ide om at man på en måte bør kunne tenke litt kreativt rundt hva man kan gjøre rundt de ulike kompetansemålene. At man på en måte ikke bare bruker boka sånn ” dette kapitlet oppfyller det kompetansemålet, det kapitlet oppfyller det kompetansemålet”. Men at man på en måte kan bli litt mer selvstendig og finne andre måter å få dekket opp kompetansemålene, uten at det er gjennom en bok. Det er det jeg sitter å tenker på. Boka er jo grei nok, men sånn som *retorikken* (temaet)den synes jeg er mangelfull i læreverket. Å gjenkjenne retoriske appellformer, for eksempel. Det blir nevnt noen måter om hvordan du skal snakke retorisk, men ingenting om de retoriske appellformene omtrent. Det er jo en mangel, da.

I: Tenker du at du må lage en del materiale selv da, eller?

L: jaa, det tenker jeg. Ja, at jeg må supplere selv. Og det vil nok kanskje bli litt mer avansert enn det jeg kanskje ville ha fått gjennom en lærebok, da. At jeg kanskje ville formulere det litt vanskelig for elevene.

**I: Hvordan tenker du at begrepet *tekst* er brukt i den reviderte læreplanen?**

L: (nøler)Ja... (pause) da må jeg få opp læreplanen. Skal vi se. For nå sitter jeg og tenker på...Jeg har den alltid oppe som en fane her.

**I: Du kan selvfølgelig slå opp, men hvis du tenker u...Du har jo jobbet masse med årsplan og har jo masse tanker om hvordan tekst og læreplanen bør jobbes med. Så du har jo en viss oppfatning av hvordan...**

L: Ja, det kommer an på hvordan du...om det er skriftlig eller muntlig. Om du tenker skriftlig vil jo jeg si at det ligger en forventning om å produsere et skriftlig produkt, en tekst. En sammenhengende tekst med en innledning, en hoveddel og en avslutning. Det er det jeg forventer i forhold til kommunikasjon, det er jo tredelt. Det er jo sikkert kommunikasjon, da tenker jeg at det er mer å lese igjennom ting, da. Nå føler jeg meg veldig usikker da, for...

**I: Det er ikke veldig viktig for meg at du husker hva alt heter, eller hva alt er, for det er ikke egentlig det jeg er så veldig opptatt av. Jeg er egentlig mest opptatt av hva du...hvordan du forstår eller hvordan du opplever/tenker at læreplanen er opptatt av, da. Hvordan du tolker det, liksom?**

L: Skal vi se. Nå finner jeg den her. Ordet tekst, da... I egne tekster, da – det er et skriftlig produkt. Det er en skriftlig kommunikasjon. Det er det jeg tenker at...Du skal altså utarbeide egne tekster manuelt og digitalt og vurdere dem underveis ved hjelp av ...Det er jo egenproduksjon av en tekst, da. Teksten vil jeg da knytte opp mot sjangrer som man da skal komme seg innom. For en tekst med humor, ikke sant, kåseri. Men jeg skjønner hva du er på jakt etter, for i forhold til den nye eksamen så er den blitt mye friere, tror jeg. At nå er det ikke lenger sånn at du skal ikke skrive kåseri. Du skal ikke skrive essay, du skal ikke skrive en novelle. Det er skriv en tekst der du skal reflektere over...det virker som om tøylene har blitt litt friere, da, på det. Det er sånn jeg har forstått det, i forhold til eksamen, det er ikke lenger sånn der ”Sånn er sjangeren!” Slik som jeg, med den formalistiske gjennomgangen, da.

**I: Men, du har vært inne på det, før så het det skriftlige tekster og muntlige tekster, nå heter det skriftlig kommunikasjon og muntlig kommunikasjon. Har du gjort deg noen tanker om hva den endringen betyr?**

L: (pause) nei, egentlig ikke. Nei, jeg har ikke reflektert over...Hva sa du?

**I: Før het det skriftlige tekster, men nå heter det skriftlig kommunikasjon.**

L: ja, altså, jo. Jeg vil tro den overgangen der går mer på at du skal ha en tekst som kommuniserer, enn at den følger spesifikke, formelle krav. Vil jeg tro. Jeg ser for meg at i fremtiden så vil det stå: Skriv en tekst. Det vil ikke lenger være en novelle, at vi vil slutte å lære sjangre i skolen. Det tenker jeg vil bli utgangspunktet videre fremover. Det er den refleksjonen jeg kan gjøre rundt det. Rundt akkurat den endringen der. Den meningsbærende delen av teksten er det som skal være i sentrum, da ikke at den oppfyller visse formelle krav. Tenker jeg.

**I: Det er jo en endring til som har skjedd, det er at før hadde ”sammensatte tekster” et eget hovedområde, men nå har det blitt tatt vekk.**

L: Ja, den har vel bare blitt et eget kompetansemål omtrent?

**I: Hva tenker du om det?**

L: Nei, jeg har egentlig ikke noen forutsetninger til å reflektere over det. Jeg har ikke arbeidet med læreplanen før revisjonen, så her strekker ikke erfaringen min til.

**Om sammensatte tekster**

**I: ok, men hva legger du i begrepet sammensatt tekst?**

L: Jeg ser for meg at det kan være en tekst som består...det er ganske vidt, da. Men jeg ser ofte for meg sammensatt som at lyd, bilde, tekst – at det samspiller sammen, da. Men kanskje ikke alt samtidig. Men kanskje at den har to elementer til stede, kanskje bilde og tekst. Kanskje lyd og tekst, kanskje alle tre bilde, lyd og tekst sånn som tegneserier, reklame...iden gata der.

**I: Hvilke aspekt ved sammensatte tekster mener du det er viktig å arbeide med?**

L: ja, det var et godt spørsmål (latter) i og med at jeg ikke har hatt det enda. Hvilke aspekter, ja jeg tenker at ...la oss si bilde..., film eller teater som et medium. Det er den der sammenflettingen . Du kan ikke ta bort en del for... altså det er helheten som er meningen. For å få fram helhetsforståelsen må du ha begge deler for å få sammensatte tekster, da. Du må både ha lyden og teksten for å forstå. Du må ha lyden, bilde. Du må ha teksten for å forstå det. Film er jo et godt eksempel på det, som sammensatt tekst. Skrive en filmmeldelse, med fokus på hvordan film ... altså ha fokus på hvordan dette spiller inn sammen.

**I: Men du har jo tenkt, du sa jo til meg tidlig i intervjuet at du har spart, på en måte, sammensatte tekster til siste året. Du har sikkert gjort deg noen refleksjoner rundt hvorfor du valgte å gjøre det på denne måten?**

L:(fnyser) Jeg må ha noen temaer å snakke om til muntlig eksamen, tenker jeg. Kanskje det er dumt av meg, men jeg synes det er vanskelig å identifisere...i og med at jeg må være førstemann ut til å lage norskeksamensoppgaver, så synes jeg det er vanskelig å kun bare ha kåseri og alt sånt noe. Hva er det du skal gjøre da? Gi en eksamensoppgave om sjanger??Jay, tenker eleven da, jeg skal snakke om kåseri. Yes! ...Jeg tenker at det er en måte på en måte, den kan treffe innunder...I mitt hode har jeg allerede en eksamensoppgave klar: Språk! Eller ”sammensatt tekst” da. Det kan også være en eksamensoppgave til muntlig norsk. Det er for å lette for meg selv at jeg , at det er litt enklere emner å snakke om til tiende klasse sånn til muntlig eksamen. Så så dum er jeg, eller hva skal jeg si...ikke dum, men lette litt arbeidet for meg selv i forhold til hva jeg skal ha eksamen om , tenkte jeg. For jeg, i og med at jeg måtte ha eksamen i samfunnsfag i fjor, så tenkte jeg at jeg må begynne å tenke igjennom hva jeg skal ha til eksamen muntlig for det synes jeg det...Det er det faget jeg synes er vanskeligst å identifisere muntlige emner å snakke om . Så det er vel for å gi meg selv ette eller annet...for å gi dem da. (latter)

**I: Hvorfor bør elever lære om sammensatte tekster?**

L: det er jo hverdagen deres, vil jeg jo påstå. Instagram, Facebook, alle tv-seriene de ser på. Det er hverdagen deres, det er det som er mest aktuelt for dem. Det tror jeg vil treffe dem mye mer og enn alle disse skriftlige tekstene og sjangrene de...det vil være noe...mer, mer å se frem til, da.

**I: Hvordan kunne du ha tatt tak i det da? Og brukt det? Du sier jo at det er hverdagen deres.**

L: Man må jo spille på noe de bruker, da, Hva er hot nå? Kanskje bruke Instagram som en innfallsport. Hvordan henger tekst og bilde sammen her? Disse hasjtaggene i forhold til...kanskje vise et klipp, da, i forhold til en Tv-serie de ser mye på. En film som kan være aktuell for ungdommen da. At de skal reflektere rundt dette, tenker jeg. Tegneserier. Finne en aktuell ... finne ulike tegneserier og se på dem. Man kan jo skille mellom vestlig og japansk tegneserie, for eksempel. Ulike kommunikasjonsformer. Det er mye du kan ta med for det er...Jeg vil tro at dette er et emne som appellerer til dem.

**I: nå er jeg gjennom mine spørsmål, men så lurer på...er det noe du har lyst til å legge til? Noe som du tenker at det her bør jeg (må jeg) si, eller om det er noe du har lyst til å forklare mer om?**

L: nei, hva skulle det være? Jeg har vel egentlig ikke noe mer å si, annet enn at min erfaring er begrenset.

**I: Men det er jo slik at vi alle starter et sted...**

L: ja, vi må jo gjennom ting... Nei, jeg har ikke noe mer å si.

**I: Nei vel, da avslutter jeg intervjuet.**

## Vedlegg 9: Transkripsjon av intervju med Laila

---

I= Intervjuer

L= Laila

### Bakgrunn

**I: Da lurer jeg på om du kunne ha fortalt litt om bakgrunnen din, uten å nevne navn?**

L: Jeg har jobbet på en og samme ungdomsskole i 15 år, jeg har gått på universitetet og tatt først naturfag, kjemi og biologi, matematikk og sånne fag. Så havnet jeg på drama, film og teater – og havnet på teatergaleien og har jobbet som skuespiller i ti år. Så kom jeg tilbake til skolen, mest av økonomiske grunner og tok ped. Og har undervist i norsk og naturfag siden, og har fått først i fjor formell kompetanse i norsk. Jeg har jo undervist i norsk med bakgrunn i drama, film og teater – det er jo mye sammenfallende der. Men det er altså først i fjor at jeg har gjennomført en årshet i norsk, så nå har jeg 60 studiepoeng i norsk. Jeg trives veldig bra. Jeg trives med ungdommene og jeg trives med fagene mine.

**I: Kan jeg spørre hvor gammel du er – eller er det frekt? (latter)**

L: Det går bra. Jeg er 50 år.

**I: Hvor mye av undervisningen din er norsk dette skoleåret her?**

L: Dette skoleåret her er det nesten alt, for jeg er også trinnleder og har derfor en del tid til administrasjon. Jeg har også faget Sal & Scene i tillegg til norsk. Dvs. 2-3 klasser – 50 elever.

### Innledning

**I: Jeg lurer på om du kunne ha fortalt meg om et vellykket prosjekt der du arbeidet med litteratur og sammensatte tekster?**

L: (Latter) Det var mange ting på en gang – det skal altså både være vellykket, handle om litteratur og det skal være om sammensatte tekster? Jeg har jo et – men det er en god stund siden. Jeg synes det er vellykket når jeg sammenligner film og litteratur. Da har vi enten lest en tekst som så er filmatisert og sett på hvordan den samme fortellingen kan få forskjellige uttrykk. Det har vi gjort en del i tiende, men nå i år - i åttende – ja, nå har jeg hatt åttende ganske mange år på rad av forskjellige grunner – nei, jeg har egentlig ikke noe jeg kommer på. I alle fall ikke når det gjelder litteratur.

**I: (skyter inn) Nei, men litteratur kan jo være så mangt – hvis du tenker tekst, da. Du trenger ikke nødvendigvis knytte det til skjønnlitteratur, tenker jeg.**

L: (tenkepause) I år har vi laget en hypertextfortelling – er det innafor?

**I: ja, hvorfor ikke?**

L: Det var vellykket, for det synes elevene var kjempegøy. Da lagde jeg en veldig åpen rammehistorie som vi i fellesskap lagde sånne noder, eller punkter, da, som elevene utviklet. Så brukte vi Itslearning og la inn forskjellige tekster på forskjellige punkter i den rammefortellingen. Deretter delte vi, og leste hverandres tekster og så hvor forskjellige historiene ble i de ulike gruppene, ut i fra hvilke noder de tok tak i. Så lagde de da hyperlenker til dette, f.eks. til en beskrivelse av hovedperson, eller en lenke til et utvidet øyeblikk rundt et bestemt sted i fortellingen eller sånn. Det var vellykket!

**I: Hvis du tar tak i dette siste du sier med hypertext – hva tenker du var det som gjorde det vellykket?**

L: Det var et greit samarbeid hvor det var lett for dem å få til, det var overkommelige oppgaver, slik at de fikk til å samarbeide. Det ble ikke så stort og komplisert. Resultatet kom ganske umiddelbart for det var ikke så høye krav om lange tidsperspektiv, og så fikk de se resultater der og da ved at de presenterte resultater på slutten av timen. Man fikk sett hverandres arbeid, sett resultatene, sett mulighetene ved å se andres arbeid.

**I: Det hørtes interessant ut, og er jo absolutt noe å ta med seg i videre undervisning!**

**I: Du, har du noen tekster du ofte bruker i undervisningen din? Noen gjengangere?**

L: Når man har åttende flere år på rad blir det jo noen gjengangere. Vi har for eksempel temaet 1814-1905, og da er det jo en del klassikere som går igjen. *Karens Jul* er et eksempel, men jeg har også i tre år på rad brukt Lars Mæles *Fuck hoff, I love You* fordi det var en stor suksess det første året jeg brukte den – og jeg liker å starte med nynorsk – så vi leser den boka i fellesskap for å få en positiv opplevelse av nynorsk, og av å lese. Så den har jeg brukt mye. Tja, ellers hva som går igjen, vi har jo et annet tema på åttende trinn som er ”Kropp og seksualitet, kjærlighet og kjønnsroller” og da har jeg noen tekster som jeg ofte bruker. Da bruker vi Skrams *Forrådt*, for eksempel. Jeg har også en sånn 70-80-talls tekst, skrevet av en ordentlig feminist (latter) Mari Osmundsens *Gode gjerninger*. Også sammenligner vi dette med samtidstekster. I år har vi brukt ulike russelåter. Vi prøver å trekke linjer, da. Rett og slett hvordan man ser på kjærlighet og kjønnsroller i ulike tidsepoker. Det er ganske vellykket. Det er fint å sammenligne klassikere med samtidstekster. Det gir elevene lettere tilgang inn i de gamle tekstene.

**I: Du har jo nevnt en del teksteksempler. Har disse tekstene noen kvaliteter som gjør at de egner seg spesielt til undervisning?**

L: Når jeg velger en tekst tenker jeg alltid på [...] er kvalitet alltid et kriterium. Jeg gjør også en vurdering av om det temamessig ligger alt for langt unna deres virkelighet, da bruker jeg den ikke. Men det er jo de rareste tekster som kan funke. F.eks. ved juletider så leste vi Wergelands *Jøden* og da tenkte jeg i utgangspunktet at dette er et eksperiment, og at jeg ikke visste om vi skulle klare dette. Men det klarte vi altså. Ved å løfte opp ulike problematikker og stoppe opp hele tiden, se på språket og relatere det til lignende problematikk i dag, og da gikk det.

**I: og dette fikk dere til på åttende trinn?**

L: Ja, det fikk vi til.

**I: Spennende! (latter)**

### **Om lokalt læreplanarbeid**

**I: Du har jo hatt med en årsplan som du har vært med på å lage – hvordan gikk dere fram da dere lagde den årsplanen?**

L: Vi har en temaplan i bunnen på vår skole. Først har vi ” De første 30 dagene” som handler mye om hvordan det er å gå på en baseskole, så der er det mye om struktur og rammer og sånn. Så har vi et tema som heter ”Norge 1814-1905”, så har vi temaet ”Ungdomstid: kropp, seksualitet, kjærlighet” og et tema som heter ”Mat”. Det er det første vi gjør på mitt team – vi jobber ganske tett i team – at vi legger temaplanen i bunnen. Så prøver alle faglærere å knytte sine fag inn mot disse temaene. Så når jeg planlegger norsken forsøker jeg å finne ut hvilke emner, hvilke hovedområder skal jeg jobbe med i de forskjellige temaene.

**I: Så temaplanen er inngripende i alle fagene på trinnet? Også må dere tilpasse dere i forhold til disse temaene som ligger fastlagt. Forstår jeg det riktig, da?**

L: Ja, også tenker vi på om vi skal ha noen prosjektuker eller temadager hvor vi jobber mer tverrfaglig. Så sitter jeg der med denne temaplanen og vurderer tidligere erfaringer og planlegger.



**I: Hva pleier du å legge vekt på når du skal velge ut tekster til undervisningen?**

L: Det må ha en linje inn til temaet, det må representere ulike typer tekster i både sjanger og tid. Jeg må også få dekket alle hovedområdene, eller, alle de viktigste områdene i norskplanen.

**I: Hvilken rolle spiller læreverkene inn i denne planleggingen?**

L: Veldig lite, egentlig, fordi vi bruker et læreverk som ikke er bygd opp slik at du begynner på side en og må følge progresjonen. Vi bruker "Kontekst" med forskjellige temaer som vi lett kan hoppe rundt i, så det har alltid vært temaplanen som har ligget i bunnen. Så jeg bruker det som oppslagsverk, pluss at jeg bruker mange andre læreverk og henter herifra og derifra.

### Om revisjonen av læreplanen

**I: For et par år siden kom en revisjon av læreplanen. Hvordan jobbet dere med den, i forhold til de endringene som kom?**

L: Jeg kan ikke huske at det var så systematisk, men antagelig har det vært det, for vi har en rektor som pleier å være ganske nøye på sårn. Vi har sikkert i fagseksjoner vært inne og sett på de forskjellige forandringene, kanskje.

**I: Så du har ikke vært spesielt inne på det?**

L: Nei, eller altså jo – det er jo noe jeg holder på med hele tiden. Jeg er jo alltid inne og følger med. Har det skjedd noe? Er det noen endringer? Er det noe nytt å forholde seg til? Men i forhold til innholdet i faget så føler jeg ikke at det har vært fryktelig store endringer egentlig. Vi har jo fått mye mer fokus på mottaker og kommunikasjon -noe som også har kommet fram her.<sup>8</sup> Også at sammensatte tekster bare har blitt tekst (latter), og det synes jeg i og for seg er greit, for sårn opplever jo jeg det at det også er - tekst. Jeg tenker det er unaturlig at den skal stå som et sånt eget punkt.

**I: - så du tenker at det at sammensatte tekster som eget hovedområde er greit at er borte?**

L: ja, det gjør ikke meg noen ting – ikke fordi at jeg ikke liker sammensatte tekster - for det synes jeg er både viktig og nødvendig, men det har blitt en så viktig del av tekstuniverset vårt. Den fyller så mye allikevel, det er en tekst og da kan jeg ikke skjønne at det skal være et eget område. Så når det står "Tekster" så tenker jeg at det er helt opplagt at det også er sammensatte tekster.

**I: Ikke sant. Og da leder det meg for så vidt over på et av mine andre spørsmål – for en av de andre endringene er at hovedområdene har endret betegnelse fra skriftlig tekst til skriftlig kommunikasjon, fra muntlig tekst til muntlig kommunikasjon. Har du noen tanker om den endringen der?**

L: Jeg synes jo det er veldig bra at kommunikasjon blir løftet fram fordi det er helt avgjørende at elever ser på tekst som kommunikasjon, som en handling, og det må de forholde seg til helt fra starten av, at vi også har det fokuset i undervisningen.

**I: Men er det en endring som har fått følger for hvordan du legger opp undervisningen din?**

---

<sup>8</sup> Sensorskolering juni 2015

L: Jeg vet ikke helt. Det kan tenkes at jeg som drama og teaterlærer har hatt fokuset kommunikasjon høyt oppe hele tiden. Jeg har alltid snakket med elevene mine om hva er formålet med denne teksten, eller hva vil du når du skriver selv, eller hva skal du med den, eller ”Nå er det meningen at vi skal overbevise mottageren” eller...jeg har alltid holdt på sånn! Så, ja, jeg vet ikke om det har ført til at jeg har gjort noe annerledes. Men smått om senn så blir man jo mer og mer observant for når eksamensoppgavene begynner å ha den retningen, så blir man jo mer og mer fokusert på kommunikasjon og det er vel bare de to siste årene at jeg virkelig har jobbet med kommunikasjonsmodellen med elevene mine helt fra starten, så det har nok gjort...

**I: Er det også noe du starter med i åttende?**

L: Ja, jeg bruker modellen med sender – budskap-mottager. Tegner på tavla og forklarer, også går vi ofte rett over i argumenterende tekster fordi det er ganske lett å skrive og det er lett for elevene å forstå hva skal jeg med denne teksten. Jo, jeg skal overbevise noen om at det jeg tenker er helt rett. Og da får man jo fram den biten.

**I: Har du noen tanker om hvordan læreplanarbeid og/eller tekstarbeid bør foregå på skolene?**

L: Jeg tror det er viktig at ledelsen på et eller annet vis sikrer seg at dette arbeidet blir gjort grundig av alle, for det er en ekstremt hektisk og travel hverdag som gjør at man fort hopper over hvis man ikke gjerne vil inn og er opptatt av det. Man må organisere og legge til rette sånn at faglærere kan kikke på det i fellesskap og tenke ut hva betyr dette for oss og våre fagplaner hos oss, våre temaplaner og klarer vi å få dette til å henge sammen? Det er ganske viktig at vi får tid til det, at det ikke bare er opp til den enkelte. Man kan også legge opp til at faglærer deler i plenum for å holde det litt varmt.

### Sammensatte tekster

**I: Når det gjelder sammensatte tekster – hva legger du i det begrepet?**

L: Da tenker jeg at det er mange ulike uttryksformer – men alle tekster er jo på en måte sammensatte, da. Du har jo tegn og...ja, skrift, bilde, lydfil, lenker, grafikk – men det har du jo i en printet bok også – så det er jo sammensatt av ulike visuelle uttrykk, eller auditive uttrykk også, for så vidt.

**I: Hvilke aspekter ved sammensatte tekster tenker du at det er viktig at elevene arbeider med?**

L: Det er veldig viktig å forstå hvordan tekster fungerer på nettet, hvordan men leser forskjellige nett-tekster i forhold til en bok eller i et blad. Det at du kan ledes rundt. Det er også veldig viktig at du øker bevissthetens deres rundt bilder og bildebruk, og bevissthet hvordan du blir ledet rundt fra en node, et punkt til et annet, at du hele tiden blir flyttet rundt, sånn at de skjønner det. Slik at de kanskje kan gjøre noen kritiske valg og sier at nei, nå vil jeg ikke den veien, jeg vil...” at de skjønner mekanismene bak. Det å kjenne igjen manipulasjon, bare sånn i forhold til reklame. Ja, bevissthet i forhold til alle slags uttryksformer med hvilke formål de har og med...litt vagt svar, men (latter)

**I: Nei, ikke egentlig, men du trekker jo fram en rekke aspekter som du mener er viktig at elevene kan noe om, men hva er det som gjør at du trekker fram akkurat disse aspektene?**

L: Jeg tenker at dette må være knyttet til den virkeligheten de lever i. Vi må forholde oss til den virkeligheten vi lever i og de tekstene elevene forholder seg til og gi elevene kompetanse på disse områdene. Da kan det være tøft å henge med som norsklærer, for jeg må jo si at jeg strever litt med å henge med på hva bør jeg løfte fram, hva bør jeg snakke om i forhold til [...] for jeg leser for eksempel ikke veldig mye blogger. Jeg har ikke noe føling med hva slags

tema, da må jeg virkelig sette meg ned. Eller det her med hvordan språket utvikler seg når de setter seg ned og skriver, chatter – men det gjør jo at det også er interessant da, som norsklærer – å prøve å henge med, forstå og snakke med elever hva er det som skjer. Så jeg prøver det. Det tenker jeg er viktig.

**I: Du snakker om bildebruk. Hvordan gjør du det?**

L: Vi forholder oss til bilder hele tiden. Sånn som nå så har vi hatt et leseprosjekt hvor de har lest ungdomslitteratur og skal presentere boka, og da forholder de seg jo alltid til omslaget. De ser på omslaget hvordan det er framstilt. Hva slags bilde er brukt, hvorfor tror de det er valgt. Vi ser på skrifttype – jeg prøver å få de til å være bevisst omkring de bildene som fins rundt dem. Også ser vi jo filmer som er knyttet til de temaene vi jobber med. Og da ser vi jo på farger, rytme – hvordan det påvirker oss, og hvordan de reagerer på bilder... Sangtekster også. For eksempel. Når vi hører på *Sjeiken* den der russelåta så hører vi jo på musikken – men det er jo ikke bilder – men tegneserier er et område som jeg slurver med. Når jeg tenker over det så handler det kanskje om at jeg selv ikke er så glad i tegneserier? For det har vi lest veldig lite...

**I: Men faget vårt er mangslungent og omfattende. Noen områder får man ikke gjort like nøye, kanskje?**

L: Men så tenker jeg og at nå når vi har hatt temaet ungdomstid så rakk jeg ikke noe som var egentlig veldig opplagt – å se på markedsføring på nett, hvordan de henvender seg til ungdom. Men så var det jo kjærlighet og kjønnsroller – det var den veien det gikk. Så har vi hatt mye styr på vårt trinn med deling av bilder og trakassering i sosiale medier og slike ting, det er jo et område som vi bare må ta tak i og øke bevisstheten rundt,

**I: -hvis jobb tenker du at det er?**

L: Det er *også* norsklærerens jobb. Fordi - sosiale medier og uttrykke seg der - det er min jobb å øke deres bevissthet rundt det som skrives. Hva skjer med det du legger ut? Hva ønsker du å oppnå med det du legger ut? På den måten oppdra dem til å ta kloke og smarte valg i forhold til... Ja, det er min jobb. Men når det gjelder mobbing og trakassering, da er det ikke bare min jobb, da er det hele trinnet.

**I: Hvordan bruker du sammensatte tekster i undervisningen? Eksplisitt eller implisitt undervisning?**

L: Det er integrert. Vi har mer den innfallsvinkelen. Her er det en som vil noe – eller at du skal lage en tekst der du vil noe. Det handler om formål – og det er lov til å bruke estetiske virkemidler... det var også et vellykket prosjekt. Vi lagde digitale tidslinjer. Elevene lagde kortartikler, som skulle inn på den tidslinja med forskjellige viktige hendelser i forhold til utviklingen 1814-1905. Så brukte de den til både pugging til prøve og så den etterpå – og da blir det jo igjen formål, hva er det vi skal nå? Jo, vi skal... Da sier jo ikke jeg at ”nå skal dere lære om sammensatt tekst og at nå skal...” Nei, det er formålet som er styrende.

**I: Har dere noen diskusjoner med elevene hvorvidt ting skal gjøres for hånd eller digitalt?**

L: Nei, der er det mer teknologien vår og utstyret vårt som setter begrensingene. Vi er ikke redde for å bruke bøkene våre heller. Da vi hadde leseprosjekt brukte vi loggbøker, da egnet det seg godt. Elevene uffer ikke, eller klager. Vi bruker alt om hverandre.

**I: Er det noe du vil si noe om tekst eller undervisning – noe du har tenkt underveis, men ikke fått sagt?**

L: Hvis ikke jeg er veldig ivrig på å oppdatere meg selv så får jeg... så blir jeg utdatert på null

komma niks, noe jeg nesten er på grensen til å være hele tiden, og jeg tenker når jeg nå tok en årsenhet i norsk så var det nesten ikke noe om sammensatte tekster eller nettmedier eller noe i det hele tatt. Og så skal det være en mulighet for lærere å oppdatere seg på faget sitt – og det er kritisk. Det skulle vært noe som hjalp norsklærere til å oppdatere seg i en hektisk hverdag. Det er kritisk, at det burde være noe som hjalp norsklærere å orientere seg i en forferdelig kjapp utvikling. Det behøver jeg. Det hadde vært bra.